

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Geografia
Doutorado em Geografia Humana

Nestor André Kaercher

*A Geografia escolar na prática docente:
a utopia e os obstáculos epistemológicos
da Geografia Crítica*

São Paulo
2004

Nestor André Kaercher

**A Geografia escolar na prática docente:
a utopia e os obstáculos epistemológicos
da Geografia Crítica**

*Tese apresentada no Programa de Doutorado em
Geografia Humana, da Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas como requisito
parcial para obtenção do grau de Doutor.*

*Orientadora:
Profa. Dra. Sonia M^a Vanzella Castellar,*

São Paulo
2004

*D*edico este trabalho à Gládis Elise. Minha maior educadora. Muito água já se passou por entre nós, às vezes na forma de tempestades e de lágrimas. Nem sempre foram calmas águas, mas sempre cheias de vida.

“... rainha e senhora minha; sua formosura, sobre-humana, pois nela se realizam os impossíveis e quiméricos atributos de formosura que os poetas dão às suas damas; seus cabelos são ouro; a sua testa campos elísios; suas sobrancelhas arcos celestes; seus olhos sóis; suas faces rosas; seus lábios corais; pérolas seus dentes; alabastro o seu colo; mármore o seu peito, marfim as suas mãos; e as partes que à vista humana traz encobertas a honestidade são tais, segundo eu conjeturo, que só a discreta consideração pode encarecê-las, sem poder compará-las” (Cervantes, p. 82).

“... dia da minha noite, glória da minha pena, norte dos meus caminhos, estrela da minha ventura ...” (idem, p.158).

“... eu vivo e respiro nela; nela tenho vida e ser” (idem, p. 200).

“... todo e qualquer raio de sol da sua beleza, logo que chegue aos meus olhos alumiará o meu entendimento e fortalecerá o meu coração ... (idem, p.383).

“... glória destas ribeiras, adorno destes prados, sustento da formosura, nata dos donaires e, finalmente, pessoa em quem assenta bem todo o louvor, por hiperbólico que seja” (idem, p.673).

A **Beatriz** “ ... aquela que da minha mente faz paraíso” (Dante, Divina Comédia, Canto XXVIII, p.404).

“Beatriz. Pretendesse eu resumir em louvor único os louvores que a ela tenho levantado, baldado e vão seria tal intento. A formosura que nela divisei transcende a todo entendimento, não só o humano (...) assim como o Sol ofusca mais fortemente a vista menos robusta, ao grato memorar daquele doce sorriso a minha mente se debilita e prostra. Desde a primeira vez em que fixei o seu semblante na vida terrena até este momento, jamais cansei-me de louvá-la” (idem, Canto XXX, p.412).

“ – Os filhos, senhor – respondeu Dom Quixote -, são pedaços das entranhas de seus pais, e sejam bons ou maus, sempre se lhes há de querer como às almas que nos dão vida; aos pais cumpre encaminhá-los desde pequenos pela senda da virtude, da boa criação e dos bons e cristãos costumes ...” (Cervantes, p. 418).

“Iba caminando por las calles empapadas en olvido, iba por los parques com fantasmas y com ángeles caídos. Iba sin luz, iba sin sol, iba sin un sentido, iba muriéndome. Ay, amor apareciste em mi vida y me curaste las heridas. Ay, amor eres mi luna , eres mi sol, eres mi pan de cada dia. (...) Yo estaba abandonado, vivia sin sentido, pero llegaste tú. Ay, amor tú eres mi religión, tú eres luz, tú eres mi sol. Ay, amor eres mi bendición, mi religión, eres mi sol que cura el frio (...) Eres gloria y bendición, eres tú mi bendición, eres tú mi religión, eres tú mi eternidad y hasta eres salvacion, no tenia nada y hoy te tengo com la gloria, com la gloria, com la gloria, amor, amor, amor, **amor eres tú mi bendición, eres mi luz, eres mi sol**” (Eres mi religión, do CD “Revolución de amor”, Letra e Música: Fher, grupo Maná, Warner Music Brasil, 2003).

Ao concluir esse trabalho quero agradecer...

...Ao Poder Público Federal, seja através da **Universidade Federal do Rio Grande do Sul** (Faculdade de Educação), que me dispensou das atividades docentes, seja através da **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**, que me ofereceu bolsa de estudos. Sei o privilégio que é estudar e receber salário e bolsa para tal. E sei o compromisso que isso me dá para com os muitos deste País que nunca tiveram a chance de frequentar boas escolas públicas. Menos ainda serem pagos para estudar.

...Aos dez professores que abriram suas salas de aula para que eu pudesse fazer este trabalho. Obrigado pela paciência e abertura.

...Aos professores Walter Karwatzki, Carlos Aigner e Dariane Rossi que me substituíram, sucessivamente, durante minha licença.

...Às professoras Maria Elena Ramos Simielli e Sonia Maria Vanzella Castellar por me acolherem junto à Universidade de São Paulo e aceitarem a parceria desta jornada.

...À Sonia Castellar e seu filho Luís Felipe, ao Jorge Silva ('A minha casa é a tua casa!', não vou me esquecer disso, Jó) e a Carla Gullo por me acolherem em suas casas por diversas vezes.

...Ao professor Nelson Rego pela disponibilidade, solidariedade e generosidade do coração.

...À Neiva Schäffer pelo exemplo e dedicação profissional que muito me educaram e educam.

...À Associação dos Geógrafos Brasileiros por oportunizar o espaço para a convivência democrática das diferenças e contradições de uma comunidade acadêmica.

...Aos muitos professores que tenho encontrado nos eventos ou cursos nestas minhas andanças. Vocês são a razão do meu escrever. É ótimo ouvir "Ah, tu é o Nestor!?! Eu li o teu livro ...".

...Ao Guimarães Rosa, ao Cervantes: pelos personagens Guirigó, Borromeo, D. Quixote, Sancho Pança, etc. Diogos das palavras, com eles muito conversava nos meus momentos de solidão e de criação.

...Ao Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa: por me acolher e inspirar. É impossível olhar só uma palavra.

...Ao deus do vinho, Baco e ... ao vinho.

...Aos amigos (*em ordem alfabética*)

A vida, pelo simples fato de ter me propiciado amigos de esturria valia, ah ... a ela eu devo um montão.

Pela companhia, pelo vivimento junto no cotidiano, mesmo quando perdidos todos estávamos (e estamos)!

“Pra mais onde? Afiguro, desde o começo desconfie de que estávamos em engano. Rumos que eu menos sabia, no viável. (...) Que andávamos desconhecidos no errado” (Rosa, p. 334).

Alexandre Xarel Xandão: “Mas Titão Passos, digo, apreciei; porque o que salvava a feição dele era ter o coração nascido grande, cabedor de grandes amizades. Ele achava o Norte natural. Quando que conversamos, perguntei a ele se Joca Ramiro era homem bom. Titão Passos regulou um espanto: uma pergunta dessa decerto que nunca esperou de ninguém. Acho que nem nunca pensou que Joca Ramiro pudesse ser bom ou ruim: ele era o amigo de Joca Ramiro, e isso bastava” (Rosa, p.127).

Édson Pinheiro (Pepepê): Saudades constantes, índio velho. Me ensinou meio-mil de coisas, me acolheu recém chegado à Porto Alegre. Fica em paz, mano!

Frederico Luís Freitas Beck (à Dante): Fautor mór do discernimento / Arauto do consenso / Paladino da calma / Prócer do comedimento / Mar de Sargaços da pacificação / Patriarca da tranqüilidade / Anunciador da mansidão / Defensor da Serenidade / Precursor do temperamento / Postilhão metódico / Prônubo da prudência / Promontório da placidez / Oásis impassível / Resort da despreocupação / Égide da neutralidade / Êmulo da aleivosia / Opugnador de sandices.

Godo, tu tá bem loco e tu não vae ... ninguém!

Johannes Doll: “O Vupes, alemão Vupes, seo Emílio Wusp, que o senhor diz”. (Rosa, p.106) “Esse era um estranja, alemão, o senhor sabe: clareado, constituído forte, esporte de alto. Pessoa boa. Homem sistemático, salutar na alegria séria. Viajava sensato. Conservava em si um estatuto tão diverso de proceder, que todos a ele respeitavam” (Rosa, p.57).

Muito mais que respeitar, eu te admiro e gosto montão!

Jorginho Luiz Barcellos da Silva: “O que é que tu acha do que acha, Alaripe? Ele não me conheceu: principiou a definir o Paredão. Atalhei: - que não isso; que da vida, vagada, no

resumo? – *A pois, isto ... Homem, sei? Como que já vivi tanto, grossamente, que degastei a capacidade de querer me entender em coisa nenhuma ...* Ele disse, disse bem. Mas eu entiquei: Não podendo entender a razão da vida, é só assim que se pode ser vero bom jagunço” (Rosa, p. 505).

Há os muy leitores. Não são muitos. Esses são doutores, nestores.

Há, porção menor deles, que se tornam mestres.

Por fim, há raros deles, diamantes são. Esses são os sábios. Esses são ... Jorge!

Leori Tartari: “Por cada vivimento que eu real tive, de alegria forte ou pesar (...) Sucedido desgovernado” (Rosa, p. 82).

Nilson Bulk Tutitu Lopes: “O senhor sabe: pão ou pães, é questão de opiniães (Rosa, p.1); “Reinaldo, pois eu morro e vivo sendo amigo seu!” (Rosa, p.127).

“Esse era ele. Para Zé Bebelo, melhor minha recordação está sempre quente pronta. Amigo, foi uma das pessoas nesta vida que eu mais prezei e apreciei” (Rosa, p. 64).

Russel Terezinha Dutra da Rosa: “Por enquanto, que eu penso, tudo quanto há, neste mundo, é porque se merece e se carece” (Rosa, 10).

Volmério Severo Coelho: Obrigado por mais esta.

Aos colegas de FAGED: Eunice Kindel, Denise Comerlato, Nalú Farenzena, Maria Bela Isabel. Incansáveis, digníssimas, amabilíssimas.

Aos amigos que a AGB e a Geografia com seus encontros me trouxeram:

Helena Callai, Leonardo Azambuja (Ijuí), Ana Maria Radaelli (Passo Fundo), Cesar Martins (Rio Grande), Júlio Suzuki (PR), Zeno Crocetti (PR), Toninho Carlos e Rafael Straforini (Campinas), Josélia Silva e Silva (PI), Lana Cavalcanti (GO), Tomoko Paganelli (RJ), Maria Goretti e Saint Clair (PA), Rogério Haesbert (RJ), Maria de Lourdes Bertol (Ilhéus), Marcos Couto (RJ).

Aos colegas da Geografia da UFRGS

Antonio Gigio Castrogiovanni, Dirce Suertegaray, Neiva ‘Sargento’ Schäffer, Nelson Rego e Roberto Verdum.

“Olho o mapa da cidade // como quem examinasse // A anatomia de um corpo ...
(É nem que fosse o meu corpo!)

Sinto uma dor infinita

Das ruas de Porto Alegre // Onde jamais passarei ...

Há tanta esquina esquisita, // Tanta nuance de parede, // Há tanta moça bonita

Nas ruas que não andei // (E há uma rua encantada // Que nem em sonhos sonhei ...

Quando eu for, um dia desses, // Poeira ou folha levada // No vento da madrugada, // Serei
um pouco do nada // Invisível, delicioso

Que faz com que o teu ar // Pareça mais um olhar, // Suave mistério amoroso,

Cidade de meu andar // (Desde já não tão longo andar!)

E talvez de meu repouso ...”

O Mapa (Quintana, 1997, p. 67-8)

RESUMO

Esta tese 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.

Os objetivos principais desta tese foram 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.

Para alcançar estes objetivos observamos dez licenciados em Geografia, nos anos de 2002 e 2003, que lecionavam no EFM, em treze escolas distintas nos turnos da manhã, tarde e da noite, na cidade de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul, perfazendo um total de 154 (cento e cinquenta e quatro) observações que totalizaram 212 (duzentas e doze) horas/aula.

Constatamos a dificuldade de se renovar as práticas pedagógicas, bem como de se construir um bom embasamento teórico que promova um ensino de Geografia atual, dinâmico, plural, instigante, reflexivo e radicalmente democrático.

Este trabalho não teve a pretensão de ser prescritivo do “bem ensinar Geografia”, mas desejou servir de pretexto para que a comunidade de professores discuta e questione os seus referenciais de ciência, de Educação e de Geografia. para fomentar a busca de um ensino que auxilie o fortalecimento da autonomia intelectual do educando e a construção de uma noção de cidadania que priorize a luta coletiva pela democracia, pela liberdade e pela justiça social através da apropriação e da reflexão sobre o espaço geográfico e suas categorias de análise. Enfim, uma Geografia que pense a ontologia do ser humano a partir do espaço vivido.

Palavras-chave: . Ensino de Geografia no Ensino Fundamental e Médio;
. 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.

In order to reach those goals, we have observed ten such Geography graduates in 2002 and 2003. They taught at 13 distinct primary and secondary schools at morning, afternoon and evening classes in the city of Porto Alegre, in the southern Brazilian State of Rio Grande do Sul, totaling 154 observation sessions and 212 class-hours.

We identified the difficulty to renew pedagogical practices as well as to build a good theoretical basis able to promote Geography teaching that is updated, dynamic, plural, encouraging, reflexive, and radically democratic.

This work did not intend to prescribe “good Geography teaching”. It rather wanted to serve as a pretext for the teacher community to discuss and question its references about science, Education, and Geography, in order to foster the search for teaching that helps to strengthen the intellectual autonomy of the student and the construction of a notion of citizenship that focuses on collective struggle for democracy, freedom and social justice through appropriation and reflection over the geographic space and its analytical categories. That is, geography that thinks human being’s ontology based on the lived space.

Key words:

- . Primary and secondary teaching of Geography;
- . Geography teachers training;
- . Critical Geography;
- . Epistemology of the teacher’s practice

RÉSUMÉ

Cette thèse met en lumière deux points d'intérêt: l'Enseignement de la Géographie(EG) dans le cadre de l'Enseignement Fondamental et Moyen (EFM), et de même la formation d'enseignants de Géographie.

Il s'agit ,dans cette thèse, d' apprendre comment le renouveau concernant la géographie, celle-ci nommée génériquement Géographie Critique (GC), a abouti au EFM.

Les objectifs principaux de cette thèse ont été de rechercher comment le bouillonnement et le renouveau de la Géographie, après 1978, sont-ils arrivés dans l'EG de l'EFM, et aussi quel est l'ap-port du mouvement GC dans le renouveau de l'EG et encore quelles sont les conceptions d'Education et de Géographie que les licenciés construisent pour et avec leurs apprenants au EFM.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons observé dix licenciés en Géographie, au cours des années 2002 et 2003, qui enseignaient dans l'EFM, des effectifs de treize écoles différentes, en trois journées distinctes de travail : matin, après-midi et soir. Nous avons complété 154 observations sur place, en totalisant 212 heures/classe.

Nous avons constaté la grande difficulté dans la rénovation des pratiques pédagogiques, ainsi que dans la construction d'un bon support théorique qui puisse promouvoir un enseignement de la Géographie plus actuel, dynamique, pluriel, instigant, réflexif et radicalement démocratique.

Ce travail n'a pas eu la pretention d'être prescriptible de « bien enseigner la Géographie », mais il a proposé servir de pretexte pour que la communauté de professeurs discutent et se posent des questions sur leurs référentiels de la Science, de l'Education et de la Géographie, pour fomentier la recherche d'un enseignement qui contribue au renforcement de l'autonomie intellectuelle de l'apprenant et aussi à la construction de la notion de citoyenneté qui établit la priorité de la lutte collective pour la démocratie, pour la liberté et pour la justice sociale à travers l'appropriation et la réflexion sur l'espace géographique et ses catégories d'analyse. Enfin, une Géographie qui pense à l'ontologie de l'être humain à partir de l'espace vécu.

Mots-clé : Enseignement de Géographie dans l'Enseignement Fondamental et Moyen ;
Formation de Professeurs en Géographie ;
Géographie Critique ;
Epistémologie de la pratique d'enseignement du professeur.

LISTA DE ABREVIACÕES

A: Aluno(s)

AGB: Associação dos Geógrafos Brasileiros

CAp: Colégio de Aplicação

EFM: Escola/Ensino Fundamental e Médio

ES: Ensino Superior

FE: Faculdade de Educação

G: Geografia

GC: Geografia Crítica

GF: Geografia Física

GH: Geografia Humana

GT: Geografia Tradicional

LD: Livro Didático

C: Conceitos

o: observação

P: Professor

PUCRS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Porto Alegre)

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre)

UNISINOS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (São Leopoldo, RS)

LISTA DE QUADROS

CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES - CAPÍTULO II

Quadro 1- Titulação e experiência docente do grupo de professores pesquisados _____	80
Quadro 2 - Número e período das observações. A entrevista e a filiação à AGB. _____	93
Quadro 3 - Carga horária (CH) docente e escolas visitadas _____	98
Quadro 4 - Renda e contexto familiar _____	101

OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA - CAPÍTULO III

Quadro 5 - Uso do mapa (M), do livro didático (LD) e do quadro negro (Q) _____	109
Quadro 6 - Interação Professor-Aluno: aspecto disciplinar _____	121
Quadro 7 - Principais ações do professor, metodologia mais usada e sinais de retorno dos alunos _____	141
Quadro 8 - Aprendizagens e interações com os alunos _____	147
Quadro 9 - Abordagem de conceitos (C), recursos, atividades e avaliação _____	170
Quadro 10 - Resumo geral sobre as observações _____	183

ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES - CAPÍTULO IV

Quadro 11: Questões 1 e 2: Sensação de ser observado e entrevistado _____	201
Quadro 12: Questão 3: Momentos marcantes da infância e adolescência _____	210
Quadro 13: Questões 4 e 5: _____	213
Algo que marcou a sua graduação e porque ser professor(a) _____	213
Quadro 14: Questão 6 e 7: Por que Geografia e a reação das pessoas _____	217
Quadro 15: Questões 8, 9 e 10: Ser professor(a) _____	220
Quadro 16: Questões 11 e 12: Professores marcantes no EFM e no ES _____	224
Quadro 17: Questões 13 e 14: Importância da graduação _____	227
Quadro 18: Questões 15 e 16: Marcas do período da graduação _____	231
Quadro 19: Questão 17: O bom professor _____	234

Quadro 20: Questão 18: Planejamento das aulas _____	251
Quadro 21: Questões 19 e 20: preparar a aula: frequência e fontes _____	263
Quadro 22: Questão 21: Livro Didático (LD): adoção e linhas teóricas _____	268
Quadro 23: Questão 22: O miolo da Geografia: assuntos e categorias principais _____	278
Quadro 24: Questão 23: Como você trabalha, na prática, estes conceitos/categorias com seus alunos _____	284
Quadro 25: Questão 24: Especificidade da Geografia _____	294
Quadro 26: Questão 25: Linha teórica na Geografia e na Educação/Pedagogia _____	304
Quadro 27: Questão 26: Geografia Crítica e Geografia Tradicional: _____	309
semelhanças e diferenças _____	309
Quadro 28: Questão 27: Geografia: para quê? Geografia que aprendeu ‘ontem’ e que ensina ‘agora’ _____	315
Quadro 29: Questão 28: O que desenvolver nos alunos _____	323
Quadro 30: Questão 29: Impressões finais dos entrevistados _____	328

SUMÁRIO

PRÓLOGO PRÓDIGO EM CONTRADIÇÕES	16
INTRODUÇÃO: O QUE SE DESEJA E COMO SE QUER FAZER: A NOSSA GEOGRAFIA DE CADA DIA NOS DAI HOJE.	20
EIXOS PRINCIPAIS DA TESE	21
OS TEMAS DESSA TESE	22
AS JUSTIFICATIVAS E A CONTEXTUALIZAÇÃO DESSA TESE	22
O MÉTODO UTILIZADO	27
O QUE SE VAI ENCONTRAR ADIANTE	29
CAPÍTULO I: ENTRE A EDUCAÇÃO E A GEOGRAFIA TEM UMA FILOSOFIA	34
CAPÍTULO II: ONDE SE FALA DO GRUPO DE PROFESSORES PESQUISADOS	79
CARACTERÍSTICAS DO GRUPO PESQUISADO E NOTAS METODOLÓGICAS	81
CAPÍTULO III: A PRÁTICA DE SALA DE AULA	104
SÍNTESE DAS OBSERVAÇÕES	105
<i>Roteiro de observação</i>	107
INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: ASPECTO DISCIPLINAR	120
ESCOLA: UM NÃO LUGAR?	149
CAPÍTULO IV: OUVINDO OS PROFESSORES: ENTREVISTAS	192
SISTEMATIZANDO AS ENTREVISTAS: METODOLOGIA EMPREGADA	197
<i>Questões 1 e 2: Sensação de ser observado e entrevistado e razão para permiti-lo</i>	200
<i>Questão 3: Momentos marcantes da infância e adolescência</i>	209
<i>Questões 4 e 5: Algo que marcou a sua graduação e porque ser professor(a)</i>	212
<i>Questão 6 e 7: Por que Geografia e a reação das pessoas</i>	217
<i>Questões 8, 9 e 10: Ser professor(a)</i>	220

<i>Questões 11 e 12: Professores marcantes: Ensino Fundamental, Médio (EFM) e Superior (ES)</i>	223
<i>Questões 13 e 14: Importância da graduação</i>	226
<i>Questões 15 e 16: Marcas do período da graduação</i>	230
<i>Questão 17: O bom professor</i>	233
<i>Questão 18: Planejamento das aulas</i>	250
<i>Questões 19 e 20: Preparar a aula: frequência e fontes</i>	262
<i>Questão 21: Livro Didático (LD): adoção e linhas teóricas</i>	267
<i>GC e GT: palavras-gesso. O debate se encerra nos rótulos apriorísticos</i>	269
<i>Questão 22: O miolo da Geografia: assuntos principais e categorias fundamentais</i>	277
<i>Questão 23: Didática: como você trabalha, na prática, estes conceitos/categorias com seus alunos</i>	284
<i>Questão 24: Especificidade da Geografia</i>	293
<i>Questão 25: Linha teórica na Geografia e na Educação/Pedagogia</i>	304
<i>Questão 26: Geografia Crítica e Geografia Tradicional: semelhanças e diferenças</i>	309
<i>Questão 27: Geografia: para quê? Geografia que aprendeu 'ontem' e que ensina 'agora'</i>	315
<i>Questão 28: O que desenvolver nos alunos</i>	323
<i>Um forte obstáculo epistemológico e político: a desqualificação/apagamento do sujeito aluno.</i>	325
<i>Questão 29: Impressões finais dos entrevistados</i>	327
CONSIDERAÇÕES FINAIS: A ÚNICA CONCLUSÃO É MORRER: É ACHAR-SE ÓTIMO, É ACHAR-SE SUFICIENTEMENTE CRÍTICO	331
<i>BURN OUT DO PROFESSOR OU DA ESCOLA PÚBLICA?</i>	335
<i>COM RELAÇÃO ÀS AULAS OBSERVADAS</i>	336
<i>Papel do Aluno</i>	339
<i>A escola</i>	344
<i>A formação inicial</i>	345
BIBLIOGRAFIA	349

PRÓLOGO PRÓDIGO EM CONTRADIÇÕES

Ao começarmos este trabalho é preciso (tentarmos) esclarecer alguns de nossos pontos de vista.

Inicialmente, com uma dica iconoclasta de Nietzsche (em “Gaia Ciência”)¹. Ao criticar um tipo de racionalidade meramente técnica, fria e excessivamente confiante nas possibilidades da ciência, da técnica e da própria razão como garantia de livrarmo-nos da opressão e da exploração Nietzsche nos provoca:

*“E sempre ri de todo mestre
Que nunca riu de si também”*

Então, a regra um é: confiar na razão, mas olhá-la com criticidade e até desconfiança. Confiar na razão, mas desconfiar de quem crê que muito sabe, e, por isso, só quer ensinar os outros. Característica típica, aliás, de nós professores. Saber rir de si é fundamental, mesmo quando a seriedade do trabalho nos chama.

Assim será nossa busca no entendimento da Geografia Crítica. Da necessária utopia - de querer renovar as práticas escolares; de querer fazer da Geografia um saber que ajude o ser humano a pensar a sua existência, e, por que não, ajude-o a combater as injustiças e preconceitos – à possível quimera de ter a certeza de que os ‘praticantes’ da Geografia Crítica obterão sucesso nesta busca. Rir dessa certeza, porque está baseada num pressuposto

¹ Não sou conhecedor deste autor. Digo isto sem orgulho, mas por questão de honestidade intelectual. Estou valendo-me aqui do pequeno ensaio de Giacoia Jr. (2000, p.13).

meramente messiânico e pouco humilde: o poder da razão e das nossas crenças. Fronteira sempre tênue, entre nossas necessárias utopias e monstros quiméricos, moinhos de vento.

Pessoa (1999, p. 70) nos chama para uma vigilância epistemológica quanto aos limites, tanto da razão quanto da fé. Ambas são necessários. E são insuficientes:

“Passar dos fantasmas da fé para os espectros da razão é somente ser mudado de cela”.

Logo adiante (op.cit, p. 188):

“A meio caminho entre a fé e a crítica está a estalagem da razão. A razão é a fé no que se pode compreender sem fé; mas é uma fé ainda, porque compreender envolve pressupor que há qualquer coisa compreensível”.

No capítulo I, Hannoun dirá, através da filosofia, algo similar, e, academicamente aceitável: a ciência implica fé e desejo; os educadores precisam ser crentes. E amantes.

Também no capítulo I, valeremo-nos de Morin, para falar da importância e dos limites das teorias que nos embasam. Aqui, ficaremos, de novo, com Pessoa (1999, p. 245-6) que nos conforta quando buscamos as certezas na ciência, e não as encontramos:

“Primeiro entretiveram-me especulações metafísicas, as idéias científicas depois. Atraíram-me finalmente as (idéias) sociológicas. Mas em nenhum destes estádios da minha busca da verdade encontrei segurança e alívio. Pouco lia, em qualquer das preocupações. Mas, no pouco que lia, tantas teorias me cansava de ver, contraditórias, igualmente assente em razões desenvolvidas, todas elas igualmente prováveis e de acordo com uma certa escolha de factos que tinha sempre o ar de ser os factos todos. Se erguia dos livros os meus olhos cansados (...) só uma coisa eu via, desmentindo-me toda a utilidade de ler e pensar, arrancando-me uma a uma todas as pétalas da idéia do esforço: a infinita complexidade das coisas ...” (destaques meus).

Num outro estilo, o filósofo Fourez (1995, p.13), por sua vez, vai fazer a opção metodológica de ‘não fazer citações precisas’ no seu trabalho acerca da Filosofia das Ciências, pois sabe o risco, muitas vezes não intencional, de imputar indevida e

indiscretamente idéias/palavras na boca dos autores citados. Ao longo deste trabalho, muitas vezes vimo-nos diante desse dilema: estaremos sendo éticos, precisos, corretos com as idéias originais dos muitos autores citados? Para diminuir essa sisudez, sem no entanto - no meu entendimento, claro – perder a profundidade, valermo-nos o tempo todo de autores que estão no campo do romance, da ficção, da literatura. Ali, muitas vezes, sem a pretensão da precisão, encontramos refúgio e força. Dizemos isso pela convicção, compartilhada por Fourez (op. cit., p.15), de que mesmo as exposições ‘aparentemente objetivas’ são, sempre, particulares.

Não queremos, portanto, passar a ilusão da possibilidade de uma exposição ‘objetiva’ de algum autor citado. Aqui, portanto, encontrar-se-á, o *meu* ponto de vista. Mesmo quando estivermos citando outrem, afinal, qual o critério ‘científico’ para escolhermos uma citação de algumas linhas num trabalho que pode ter 200, 300 páginas?

Digo isso porque existem múltiplas maneiras de pensar, e a minha, como a de qualquer outro, é particular. Antecipo assim, eventuais críticas que possam aparecer dizendo que o autor está ‘dando opinião’. Ora, se citar fulano e beltrano, não estarei incorporando as ‘opiniões’ de fulano e beltrano? Parece que ninguém conseguirá escapar dessa contradição, dessa garrafa²! Daí a necessidade da iconoclastia de Nietzsche. Saber rir, desconfiar de si mesmo, porque, dos outros, já desconfiamos.

Sobre o ‘perigo’ das citações, Cervantes (2002, p. 15), já em 1604, ria de si. E, melhor, nos fazia rir:

“De tudo isto há de carecer o meu livro, porque nem tenho que notar nele à margem, nem que comentar no fim, e ainda menos sei os autores que sigo nele para pô-los em um catálogo pelas letras do alfabeto, como se usa, começando em Aristóteles, e acabando em Xenofonte, em Zoilo ou em Zêuxis, ainda que foi maldizente um destes e pintor o outro”.

Qual o perigo? A resposta, deliciosa pela ironia, vem logo adiante (op. cit, p. 17-18):

“Vamos agora à citação dos autores que por aí costumam trazer os outros livros, mas que falta no vosso. O remédio desta minguia é muito fácil, porque nada mais tendes a fazer do que pegar em um catálogo, que contenha todos os autores conhecidos por ordem alfabética, como há pouco dissestes. Depois pegareis nesse mesmo catálogo e o inserireis no vosso livro, porque, apesar de ficar a mentira totalmente calva por não terdes necessidade de incomodar a tanta gente, isso pouco importa; e porventura encontrareis leitores tão bons e tão ingênuos que acreditem na verdade do vosso catálogo, e se persuadam de que a vossa história, tão simples e tão singela, todavia precisava muito daquelas imensas citações, e, quando não sirva isso de outra coisa, servirá contudo por certo de dar ao vosso livro uma grande autoridade. Além de que ninguém quererá dar-se ao trabalho de averiguar se todos aqueles autores foram consultados e seguidos por vós”.

Assim, reconhecendo as contradições e falhas que vierem a seguir, só posso garantir a sinceridade das minhas palavras, e a certeza de que a riqueza delas não está no que escrito fica, mas na possibilidade que a escrita fornece de ser base para a discussão entre os seus leitores.

Feitas estas ressalvas, na próxima seção explicitaremos os objetivos e hipóteses que nos levaram a campo para observar as aulas de Geografia do EFM.

² Garrafa em alusão àqueles que, supostamente, vêm tudo às claras, enquanto os demais estariam encerrados (em garrafas) nas suas visões particulares. Todos estamos em garrafas: visões particulares e limitadas.

INTRODUÇÃO

O QUE SE DESEJA E COMO SE QUER FAZER: A NOSSA GEOGRAFIA DE CADA DIA NOS DAI HOJE.

*Gostemos ou não, saibamos ou não, para existir,
fazemos Geografia todos os dias.*

Homero (2002, p. 184) coloca, com clareza, a importância dos lugares, e do sentimento de pertencimento aos espaços, como fator de identidade das pessoas:

“E tu, ancião, conta-me teus trabalhos, conta-nos com toda franqueza, de sorte que fique bem informado. Quem és? Donde vens? Qual a tua cidade? Onde moram teus genitores? Em que nau vieste? Como é que os marinheiros te trouxeram a Ítaca? Pois não creio que tenhas aqui chegado a pé” (destaques meus).

Começamos assim, a justificar a necessidade e a importância da Geografia e do seu ensino escolar: nossa existência, nossa identidade se dá no espaço. Pensar o ser humano, implica pensar nos espaços que habitamos e transformamos permanentemente para que nossa existência possa acontecer, continuar. Existir implica, necessariamente, fazer Geografia, transformar a natureza em espaços cotidianos: prédios, estradas, plantações, fábricas, etc. Para que possamos existir precisamos fazer Geografia, transformar a natureza. Transformando-a, fazemo-nos ‘civilização’.

De onde viemos? Para onde vamos? Quem somos? As perguntas filosóficas/existenciais de sempre tem um caráter claramente espacial, geográfico. A busca do

ser humano: felicidade, paz, fartura, etc. remete-nos, desde tempos imemoriais, a idealizações espaciais. O paraíso bíblico, o éden, o eldorado são mitos onipresentes para o ser humano. São lugares que se quer alcançar, seja nesta vida, ou no pós-morte.

A existência não prescinde de lugares, de espaços, de Geografia. Nem a idéia da morte. Depois dela, o que virá? E, onde? Paraíso, inferno: lugares, geografias. Basta lembrar, para não ficarmos na geografia da cristandade ocidental, no paraíso dos muçulmanos, onde há fartura de água, conforto e, segundo reza a crença, volumosas e voluptuosas virgens. Mas, não divaguemos, demais, pelo menos, por enquanto.

Queremos apenas enfatizar que a Geografia, ainda que, como disciplina escolar possa, muitas vezes, parecer insípida, e até desagradável para os alunos³, é uma prática social inerente – e permanente – a todo e qualquer grupamento humano. Ou se faz Geografia e se transforma o espaço, a natureza, ou se perece. Bom, portanto, que haja um espaço-tempo permanente, num lugar chamado escola, para se pensar a geograficidade da nossa existência.

Nesta perspectiva de aproximar Geografia escolar, formação de professores e nossa existência, apresentamos os eixos principais e os temas da tese.

EIXOS PRINCIPAIS DA TESE

Ensino de Geografia no Ensino Fundamental e Médio

Formação de professores de Geografia

³ E, diante deste tédio restam dois raciocínios espaciais, duas práticas geográficas: ficando em sala, o aluno sonha estar em outros lugares, pelo menos em pensamento, ou, pratica uma geografia alternativa, e, simplesmente ‘mata’ a aula. Para tal tem que estar em outro lugar que não a sala de aula! No geral, fora dos limites (outro termo caro à Geografia) da escola.

OS TEMAS DESSA TESE

- A prática do docente de Geografia do Ensino Fundamental e Médio (Geografia Escolar)
- A influência da denominada Geografia Crítica no EFM pós 1978.
- A formação inicial do professor de Geografia pós-1978.
- A comunicação e a influência entre a Geografia acadêmica (Ensino Superior) e a Geografia escolar
- As epistemologias da prática dos professores: suas idéias de Geografia, de Ciência e de Educação embutidas na prática do docente de Geografia do Ensino Fundamental e Médio

AS JUSTIFICATIVAS E A CONTEXTUALIZAÇÃO DESSA TESE

Justificamos a importância desses eixos e dessas temáticas de forma duplamente pragmática.

Primeiro, porque, sendo professor de ‘Prática de Ensino de Geografia’, ajudamos a formar futuros professores desta disciplina. Estes, por sua vez, atuarão, sobretudo no EFM. Então, justifica-se fazer uma reflexão sistemática sobre este ofício, a fim de que se possa ajudar a qualificar a preparação destes licenciandos.

Diagnosticar o estado da arte do ensino de Geografia no EFM, ainda que seja a partir do microcosmo da cidade de Porto Alegre, pode ser um bom motivo para apontarmos entraves - obstáculos epistemológicos, segundo Bachelar (1996) – que emperram nossa ação pedagógica. E também, a partir do entendimento do *modus operandi* dos professores, vir a

propor pistas para uma outra – entre tantas possíveis – forma de se relacionar com a disciplina e com os discentes.

A tese não tem o caráter prescritivo, mas pode ser um pretexto para a discussão coletiva na busca da sempre necessária renovação das práticas escolares.

A segunda justificativa, para esta tese e estas temáticas, encontro em Unwin (1992, p. 284):

“A maioria daqueles que dizem ser geógrafos profissionais se dedica a dar aula nas distintas etapas do sistema educativo. É, por isso, extraordinário que se preste tão pouca atenção ao ensino de Geografia nos centros (ensino) superiores” (destaque e tradução meus)

Aliado a isso, veremos adiante, que muitos autores criticam, além da pouca atenção à reflexão sobre o ensino, uma baixa densidade na discussão dos fundamentos epistemológicos da geografia. Como não temos a pretensão de discutir a fundo a epistemologia da Geografia queremos, quem sabe, colocar a ‘bola mais no chão’: discutir as concepções epistemológicas da e na prática do docente do EFM.

Em outras palavras: queremos ver que concepções de ciência, de educação e de Geografia os licenciados estão construindo com e para seus alunos do EFM. Em particular queremos ver qual a contribuição do movimento denominado Geografia Crítica (GC) na renovação do ensino desta disciplina. Como os professores do EFM se apropriaram da GC? Como os professores pensam e justificam sua prática docente?

Tomamos como hipótese que a ciência não é colocada em questão nas salas, não é considerada uma visão possível de leitura de mundo. A ciência não é considerada como uma construção humana, portanto, uma visão particular e com interesses específicos.

Sabemos que após 1978, com a reforma estatutária da AGB e com a conseqüente democratização da entidade através da entrada massiva de estudantes e professores do EFM, houve uma grande efervescência da Geografia Acadêmica, a Geografia produzida no Ensino

Superior (ES). Alie-se a isso, o período do degelo da Ditadura Militar que, em 1978, concede anistia política a muitos exilados. Aumenta, assim, a possibilidade de discussões mais abertas e francas no ES.

O materialismo dialético⁴ fornece combustível para a renovação teórica da Geografia. A vinda do exílio, tanto de Milton Santos, como também de Paulo Freire, entre outros, propiciam ares de renovação, tanto na Geografia, como na teoria da Pedagogia. A GC e a Pedagogia Crítica crescem neste contexto de destape da repressão.

A própria tradução (primeiro em edição pirata) do clássico de Lacoste (1988) aumenta a ebulição no meio geográfico. Tudo isso refere-se sobretudo ao ES, em especial nas universidades públicas brasileiras, ambiente ainda relativamente elitista (em termos numéricos, pelo menos, para não entrarmos nesta espinhosa questão).

AS MUITAS PERGUNTAS DESSA TESE

Não há a pretensão de se fazer à história do pensamento geográfico. As questões, aqui elencadas, servem de ferramenta para delimitar minhas duas questões principais de investigação:

1º Até que ponto a Geografia Crítica influenciou o professor do Ensino Fundamental e Médio?,

2º Como se constitui, atualmente, a prática docente em Geografia?

⁴ Há um relativo consenso de que há uma apropriação mais militante e ideológica destes referenciais do que, de fato, um estudo e uma apropriação mais aprofundadas destas teorias. Tende-se mais para o slogan, para a palavra de ordem do que para uma reflexão desapaixonada. Os tempos, é verdade, eram de paixões à flor da pele!

Pois bem, nosso interesse maior é saber, afinal, como esse movimento de renovação da Geografia (Geografia Crítica) chegou no EFM?

Qual o grau de enraizamento do movimento de renovação da GC pós-78 no EFM? Existem rupturas claras ou ainda prepondera um ensino de Geografia Tradicional consolidado e de difícil modificação?

Sabemos que a renovação com relação ao livro didático foi bastante visível, pouco importa aqui se provocada pela GC, ou pelos interesses do mercado editorial. Basta ver o bom número de novas coleções didáticas. Mas, este não é o nosso foco.

Queremos saber como o professor utilizou este material ‘diferente’? Como, em nome da GC, se deu o seu ensino, já que é bastante comum os professores se intitularem ‘críticos’ ou adeptos da ‘GC’. Mas, o que significa tal denominação em termos de docência e de visão de Geografia na prática do EFM?

O que se fez/faz, então, no ensino de Geografia, em nome da GC? O que mudou? O que permaneceu?

Almejamos, portanto, estudar os alcances e os limites da GC no EFM. Como a GC, nestes últimos 25 anos, chegou nas escolas? Até que ponto as discussões do ES chegaram no EFM? O ES ouve os professores do EFM? Há diálogo efetivo entre estes níveis de ensino ou permanece um distanciamento em que, via de regra o ES quer ‘colonizar’, ‘conscientizar’ os ‘lá de baixo’ do EFM? De outra forma: qual a relação, a comunicação, entre a Geografia que aprendemos nas universidades (formação inicial) e a Geografia que ensinamos nas escolas?

Outras questões que estarão presentes, seja nas observações de sala de aula, seja nas entrevistas com os professores:

O que e como se leciona Geografia no EFM? Como os professores constroem a lógica desta disciplina? Em outros termos: é claro, para os professores, o motivo da existência desta disciplina no EFM ou predomina ainda uma lógica meramente informativa, uma espécie de

‘revista de variedades’ do mundo atual? Como ele justifica – para si e para os seus alunos – a relevância dessa disciplina?

Como os professores tem acompanhado e praticado essa efervescência da GC? Que perguntas ele tem feito acerca desta disciplina (que não a listagem de conteúdos)? Como ele tem tentado responder a esses questionamentos, enfim, como se dá o equilíbrio entre renovação e estagnação em nossa disciplina?

A HIPÓTESE PRINCIPAL

A GC é/era uma utopia que queríamos alcançar: um ensino renovado, que fizesse o aluno ‘pensar’ (= diferente do *status quo*), que ‘politizasse’ as temáticas, enfim, que fizesse da Geografia uma disciplina atraente e de maior caráter reflexivo. Um sonho a perseguir. Busca do paraíso aqui na Terra!?

Utopia a construir, a partir de uma prática renovada, a partir de uma maior densidade teórica ou, uma quimera, algo inexistente e inexecutável, à medida que só se renovou o palavreado. Uma casca diferente para um conteúdo que continuasse muito semelhante à GT? Lembrando o clássico ‘O Leopardo’, de Lampedusa (2002, p.228-231): as coisas tem que mudar para ... não mudarem!!!

A hipótese que levantamos é a GC como um obstáculo epistemológico (Bachelard), ou como uma palavra-mestra (Morin). GC uma idéia, uma palavra-gesso, pois, o rótulo ‘crítico’ rebaixa a discussão.

Em outros termos: em nome da GC corre-se o perigo de fazer da Geografia um pastel de vento: boa aparência externa, mas permanecendo pobre na capacidade de reflexão. Muito conteúdo, baixa reflexividade.

Como a formação inicial está preparando o recém egresso para uma prática pedagógica diferenciada e reflexiva?

Nossa hipótese: será que a formação inicial não tem trabalhado numa lógica demasiadamente conteudista e dicotômica (primeiro, nos departamentos de Geografia, o conteúdo da Geografia, depois, na Faculdade de Educação, os conteúdos para se transformar em professor)? Que consequência tal dicotomia produzirá na prática do licenciado no EFM?

Uma outra questão vinculada à formação inicial: será que o modelo de professor não está calcado excessivamente na crença da racionalidade, que coloca ênfase quase exclusiva no professor como um repassador de informações, um agente que se relaciona com seus alunos apenas através do seu lado racional?

Que espaço a formação inicial tem dado para se refletir em aspectos ‘não racionais’ da docência: o conflito, o medo, a insegurança, a resistência, a indisciplina, o desinteresse?

O MÉTODO UTILIZADO

A idéia é a de estudarmos a epistemologia subjacente na prática do professor, vendo este professor praticando a docência, e refletindo sobre esta prática. Procuraremos as respostas, ou, sendo mais realista e humilde, algumas pistas delas, com as observações de aulas e entrevistas com os professores.

Evitando intencionalmente, definir *a priori* nossas concepções de Geografia, e, mais ainda, evitamos listar também *a priori*, um somatório de ‘virtudes’ a serem perseguidas pelos professores.

Seria um exercício idealista e inócuo: projetar um modelo ideal de professor, a partir da adição de uma série de positivities (saber bastante Geografia, fazer bom uso dos recursos didáticos, só para citar dois exemplos) que cada um dos professores observados apresentasse.

Sabemos: não há professor ideal, menos ainda apontado num estudo acadêmico, distante do calor do dia a dia da sala.

Se apontamos, por outro lado, ‘falhas’ da ação docente dos professores não é para julgá-los moralisticamente.

Quase todo o docente vai se identificar, inclusive com as ‘falhas’ descritas, e eu, com certeza ai me incluo.

Optamos por fazer quadros com as características da prática (capítulo III) e/ou com as respostas dos professores nas entrevistas (capítulo IV). Após cada quadro, fizemos sínteses e conclusões parciais, para que o leitor possa montar um corpo, um rosto – e que tenha, oxalá uma alma - do que identificamos como sendo práticas e concepções de ciência, de Geografia e de educação com as quais nos afinamos.

Não priorizamos dar tratamento estatístico aos dados na ilusão de que, uma porção de números e porcentagens, traria precisão e rigor ‘científico’ ao trabalho. Pelo contrário, cremos que, muitas vezes, a busca da precisão e da objetividade na apresentação dos dados, esconde referenciais teóricos implícitos do pesquisador. Apagar-se como sujeito, não dizer suas idéias, não elimina as intencionalidades do pesquisador, seja lá quem ele for. A seleção, bem como a omissão de aspectos e discussões, sempre existe nos trabalhos acadêmicos. Clarear alguns aspectos da realidade não nos coloca como visionários da totalidade das abordagens. Não há ganho algum em, supostamente, tornar exato, preciso’ os dados apresentados. Por exemplo, ‘50% dos professores fazem assim’; ‘70% deles dizem assado’. Isso nos coloca o risco da manipulação. Não queremos nos esconder por trás dos números.

O QUE SE VAI ENCONTRAR ADIANTE

A seqüência do trabalho é a seguinte.

No **capítulo um**, procuramos esclarecer algumas das noções acerca da nossa concepção de ciência e de educação. Falamos também da concepção de Geografia que nos embasa e o papel que teria o ensino de Geografia e, é claro, o papel dos professores desta disciplina, na busca de uma prática pedagógica que vise uma aprendizagem significativa.

Par isso nos valem das idéias de, entre outros, Edgar **Morin** (a necessidade da vigilância crítica em relação às teorias ditas científicas); Gaston **Bachelard** (noções de alma professoral e obstáculo epistemológico); Clermont **Gauthier** (a importância do desejo para o professor exercer de forma convincente seu ofício), e, Hubert **Hannoun** (as teses educacionais são racionais, racionalizáveis, mas não demonstráveis logicamente, pois lidam no campo dos valores, sendo estes apriorísticos).

Na Geografia, nos valem de algumas idéias de Milton Santos, bem como das géografas especialistas em ensino: Castellar, Cavalcanti e Callai, entre outros colegas. O destaque é a busca da aprendizagem significativa e uma docência que aproxime, com densidade reflexiva e usando referenciais teóricos claros, a Geografia do cotidiano dos alunos.

Ainda no capítulo um, vamos detectar uma contradição, típica dos estudos sobre a Educação – e esta tese é sobre educação e ensino escolar -: de um lado os diagnósticos do presente das instituições escolares, via de regra, muito desanimadores. De outro, geralmente nas páginas finais destes trabalhos, uma idealização do futuro, o que denominaremos de *wishful thinking* (pensamentos desejosos). Ou seja, para superar o desânimo da dura realidade há o risco de cairmos numa simples idealização desejosa de um mundo melhor. Buscar a constante vigilância epistemológica: qual a diferença entre a busca das utopias (sonho possível na luta cotidiana) e o quimerismo, a busca de algo que não existe?

Já no **capítulo dois**, vamos descrever o grupo dos dez licenciados em Geografia que aceitaram voluntariamente participar da pesquisa. Tentaremos também situar o leitor a entender o entorno social e econômico das escolas visitadas.

No **capítulo três**, passaremos a descrever, e a analisar, as práticas de sala de aula dos professores. Foram 154 observações que totalizaram 212 horas/aula. Veremos alguns obstáculos que a GC enfrentou – sem conseguir, necessariamente, resolver – na mudança efetiva da prática da sala de aula.

No **capítulo quatro**, vamos apresentar as entrevistas realizadas com os professores após o período das observações.

A maneira de operacionalizarmos a apresentação dos dados da pesquisa foi, através da montagem de quadros resumo, num total de trinta. Logo na seqüência deles tentamos fazer as análises com conclusões. Evita-se assim a sobrecarga no último capítulo. Nele, no capítulo de número cinco, fizemos uma rápida revisão de alguns pontos que consideramos marcantes neste trabalho.

Por fim, uma confissão: talvez o que mais tenha marcado nestes muitos meses de andanças por várias escolas – sem falar nas muitas obras lidas e nas horas investidas para fazer frente a essa pesquisa – tenha sido o sorriso de uma criança de 5ª série, olhando travessa e ingenuamente para mim. Quantos diogos tinha dentro daquele sorriso? Que potenciais tem estas crianças e como eles tem sido subutilizados!

Quantas crianças vão perdendo o brilho nos olhos ao enfrentar as enfadonhas rotinas das escolas, contribuição ativa, inclusive da nossa Geografia de cada dia? Sei lá!

Mesmo assim, a Geografia de cada dia nos dai hoje!. Lembrando novamente, Pessoa (1992, p. 115):

“Se eu morrer muito novo, ouçam isto:
Nunca fui senão uma criança que brincava.

Fui gentio como o sol e a água,
De uma religião universal que só os homens não têm.
Fui feliz porque não pedi coisa nenhuma,
Nem procurei achar nada,
Nem achei que houvesse mais explicação
Que a palavra explicação não ter sentido nenhum”.

Temos o privilégio de poder fazer pesquisa em nosso país, onde tão poucos recursos são destinados a essa atividade, onde a falta de uma vida digna é problema bem maior do que a falta de livros! Daí decorre a necessidade, e o desejo, da socialização desta produção, para que outros profissionais dela possam se valer para questionarem sua prática. Esse é o meu sonho. Essa é a minha pretensão.

‘Sonho fazer um poema que adormeça as crianças e ajude a despertar os adultos ...’, algo assim, estava estampado numa nota de cinqüenta cruzados que homenageava o poeta Carlos Drummond. Não sou poeta, mas (Pessoa, 1992, p. 39, in: ‘Mar português’) me embala:

“Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu”.

Pedimos escusas a eventuais repetições de idéias que surjam pela frente. As repetições ajudam a formação e a estruturação de nossos referenciais e da própria formação de nosso pensamento. Pode ocorrer também que algumas delas, lançadas num momento, sejam esclarecidas só lá adiante. Do ponto de vista lógico, isso é uma falha, mas nem sempre somos lógicos, pelo menos dentro dessa lógica convencional. E ‘eu sei dar por isso muito bem’ (1992, p.99, ‘Guardador de rebanhos’, poema II), já diria o velho Pessoa.

O presente trabalho expõe suas regras que são criação ‘individual’, mas, ao serem publicizadas, tornam ‘objetiva’ a subjetividade do autor à medida que, justamente por estarem impressas são passíveis de discussão pela comunidade de geógrafos.

Um alerta é importante. As conclusões que serão elencadas, sobretudo ao longo dos capítulos III e IV, não são baseadas apenas em uma prática ou em uma fala específica dos professores, mas sim numa rede formada por um número bastante grande de observações e falas que se repetem em várias situações ou em vários colegas.

Adiante, então, em direção ao capítulo I.

CAPÍTULO I

ENTRE A EDUCAÇÃO E A GEOGRAFIA TEM

UMA FILOSOFIA

“ ... , mas creio que a única continuidade que me caracteriza é a busca” (Santos, 2004, p. 134).

“Filosofar não significa encontrar respostas e aquietar-se com elas. Filosofar significa fazer sempre de novo as perguntas essenciais” (Weischedel, 2001, p. 211).

CAPÍTULO I

ENTRE A EDUCAÇÃO E A GEOGRAFIA TEM UMA FILOSOFIA

É impossível não pensar. É impossível não educar.

Educar, ensinar: limite da razão, necessidade de desejo e aposta de fé.

Neste capítulo nos valeremos de algumas idéias de Morin, Bachelard, Gauthier, Hannoun, Milton Santos, Callai, Pontuschka e Vesentini, entre outros.

De Morin destacaremos a idéia da parcialidade e limitação das opiniões e observações que vão compor nossa leitura de mundo, inclusive a científica, que seria pretensamente imaculada destas ‘falhas’. Mas, em vez de desanimar com essa impossibilidade, Morin continua apostando na validade e na riqueza da ciência, porque ela tem as regras do jogo claras, isto é, a comunidade acadêmica pode discutir – e avançar –, justamente, porque pode conhecer a maneira como seus colegas atuam. Este é o sentido de nossos escritos: ao expormos nossas idéias vamos construindo o método. As idéias são pessoais mas, ao estarem sistematizadas e disponíveis para a discussão entre a comunidade geográfica, elas ultrapassam o campo do ‘subjetivo/individual’. Publicizadas podem, justamente devido ao debate coletivo, tornarem-se ‘objetivamente’ passíveis de crítica, contestação e aprimoramento.

Bachelard vai nos fornecer conceitos cruciais. Um deles, a de ‘obstáculo epistemológico’: idéias que explicam o mundo de forma dogmática e que, por serem

estanques, obstaculizam mudanças conceituais no sentido de ver o mundo de forma mais plural e complexa. Outra, a de ‘alma professoral’, para aqueles educadores que, sempre seguros de suas idéias e explicações, não dialogam com os alunos, e, cristalizam-se no seu ideário conservador.

Já Gauthier, entre outras idéias que destacaremos, vai salienta a necessidade que o educador tem de despertar o desejo e o entusiasmo, a fim de que sua mensagem atinja coração e mente de seus educandos.

Hannou, por sua vez, alerta-nos para a limitação da educação: ainda que seja um discurso racional e sistematizado, não pode ser demonstrado somente a partir da razão, pois baseia-se em valores *apriorísticos* indemonstráveis. Diz ele: todo educador é um crente!

De Milton Santos queremos priorizar a idéia de espaço como categoria fundamental para o entendimento do mundo. ‘Matéria trabalhada por excelência’, faz parte do cotidiano dos seres humanos desde sempre, desde que nos fizemos civilizados. Espaço, concretização da história. Mas, nossa prioridade não é discutir pormenorizada e individualmente as categorias da Geografia, por exemplo, região, território, paisagem, lugar, natureza, fronteira, e sim a Geografia escolar. Para isso, nos valem, entre outros, de Pontuschka e de Callai. Delas vem a preocupação em tornar o ensino de Geografia algo que estimule a reflexão sobre o mundo vivido extra-escolar, aproximando a matéria escolar Geografia, das experiências do cotidiano ligadas à espacialidade. Ou seja, a prioridade é o entendimento da(s) sociedades(s) que, no cotidiano da sua existência, moldam o espaço conforme seus interesses, numa interação constante com a natureza. Callai propõe: “Ler a paisagem, ler o mundo da vida, ler o espaço construído. (...) é isto que se espera da Geografia no mundo atual. A leitura do espaço, entendido como uma construção humana, permite que o aluno compreenda a realidade social” (In: REGO, 2003, Pg. 60-61).

O estudo desta tese quer centrar-se na contribuição da denominada Geografia Crítica na Geografia escolar. Tal movimento priorizou a crítica, seja à Geografia Tradicional, seja às estruturas sociais e espaciais desiguais e injustas da sociedade brasileira, e, ‘terceiro-mundista’ em geral. Por isso, de Vesentini, vem um alerta importante: o cuidado permanente, e a desconfiança, das tentativas auto-intituladas de ‘revolucionárias’ de ‘conscientizar’ os alunos. Muitas vezes, em nome da Geografia Crítica (ou de uma Pedagogia Progressista, libertadora), o professor impõe sua visão de mundo aos alunos. Isso denominaremos, posteriormente, de dogmatismo crítico.

Ainda neste capítulo queremos alertar para uma contradição nos escritos sobre a Educação, campo principal deste trabalho. Vários estudos (Kaercher, 2003c; Rua, 1992; Straforini, 2001; Callai, 1995) se propõem a analisar o presente, seja das instituições escolares, seja a prática concreta dos professores em sala de aula, como é o caso específico desta tese. Neles há uma fortíssima tendência a diagnosticar um quadro bastante sombrio: professores e alunos desmotivados, atividades cognitivas pouco interessantes e criativas, enfim, um quadro mais de dissabores do que de bons humores. Então, quando estes mesmos estudos se propõem a imaginar o futuro - geralmente no capítulo final - seja das escolas ou dos professores, há uma tendência muito grande de prescrever caminhos que, se seguidos, garantiriam a remoção dos males detectados no presente, e, levariam à educação, bem como seus docentes e discentes, a uma realidade mais harmoniosa, criativa, enfim, feliz. A esse ‘descompasso’ entre o presente (que é visto e analisado) e os nossos necessários e legítimos desejos de um futuro diferente colocamos um forte carga ideológica de ‘pensamentos desejanter’ (*wishful thinking*)⁵. Acreditamos que essa constatação, no entanto, não nos livre de repeti-la nas páginas que seguem. Risco inevitável.

⁵ Wishfull thinking: pensamento/crença baseada em desejos e não em fatos, racionalização de desejo, o que se desejaria que fosse realidade, errônea identificação dos próprios desejos com a realidade (Dicionário inglês-português, p. 886. Antônio Houaiss (editor). 11^a ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

Essa tese existe porque tenta fugir de dois impossíveis: é impossível não pensar acerca do mundo, e, coletivamente, é impossível não educar.

Gauthier (1998, p. 387) é claro:

“Toda geração adulta propõe àquelas que a seguem um corpo de saberes, de atitudes, de maneiras de fazer, de crenças, próprio a sua cultura; toda geração adulta cria um conjunto de meios, de processos e de procedimentos para integrar a geração crescente à cultura que será a sua. Para tanto, pelo menos nas sociedades como as nossas, uma corporação de ofício especializada, os professores, foi formada a fim de exercer essa responsabilidade e que não pode mais ser deixada ao acaso. O professor ficou assim encarregado de transmitir um certo conteúdo cultural (conteúdo e valores) a um grupo de crianças (geralmente em torno de trinta), num determinado lugar (uma sala de aula), durante um certo tempo (um ano letivo). Assim como o aluno não pode se esquivar à obrigação de ir à escola, assim também o professor não pode se descartar da missão que a sociedade lhe confiou: de agir como mediador entre o aluno e uma certa parte da cultura que está encarregado de transmitir”.

Sabemos da complexidade que o termo ‘cultura’ abarca e não entraremos nesta polêmica aqui. Cabe destacar também que o termo ‘educar’ estará sendo utilizado aqui num sentido mais estrito, qual seja, educação formal escolar. Ensinar e educar, nesta tese, serão considerados sinônimos. Salvando exceções que serão, conforme o caso, explicitadas. Acreditamos que ‘educar’ seja mais amplo do que ‘ensinar’, pois esse último, via de regra, se limita mais aos conteúdos cognitivos. Mas, como queremos deixar claro desde aqui, toda relação de ensino engloba muito mais do que o cognitivo; forma valores e modelos de comportamento implicando na construção das noções de mundo, sociedade, ciência, conhecimento, etc. Então, os professores de Geografia ‘observados’ nunca ensinam ‘apenas’ Geografia! Em alguns casos até, veremos posteriormente, ensinam menos Geografia do que outras coisas! Mesmo assim são modelos de fazer Geografia. E, mesmo assim, formam e são modelos para uma série de idéias que estão muito além da disciplina Geografia.

Como Santos (2004), os momentos de busca são permanentes e as buscas, infindas. As perguntas são tão generalistas quanto metafísicas: quem sou?; de onde venho?; o que faço

aqui e agora, ou, lá e amanhã?; para onde vou?, e, é claro, a também clássica: qual o sentido dessa(s) jornada(s), chamemos ela(s) de ‘vida’, ‘profissão’, ‘doutorado’, etc? “Conhecer o humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele. Todo conhecimento, para ser pertinente, deve contextualizar seu objeto. “Quem somos nós?” é inseparável de “Onde estamos, de onde viemos, para onde vamos?” (Morin, 2003, p. 37).

Sim, são universais as perguntas; as respostas é que variam no tempo e no espaço. E não há ponto final. São processo. Impossível é livrar-se delas. Carrol (2002, p. 26) com sua literatura dita ‘infantil’ simula/imita a vida colocando, na boca de Alice, questões existenciais, e a permanente processualidade e incompletude da nossa existência:

“Meu Deus, meu Deus! Como tudo é esquisito hoje! E ontem tudo era exatamente como de costume. Será que fui eu que mudei à noite? Deixe-me pensar: eu *era* a mesma quando me levantei hoje de manhã? Estou quase achando que posso me lembrar de me sentir um pouco diferente. Mas se eu não sou a mesma, a próxima pergunta é: ‘Quem é que eu sou?’. Ah, essa é a grande charada!”

Mas, “Pensar incomoda como andar à chuva quando o vento cresce e parece que chove mais. Não tenho ambições nem desejos. Ser poeta não é uma ambição minha. É a minha maneira de estar sozinho”⁶. Impossível não pensar, assim como é impossível não educar. É ontológico: “O homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais” (Freire, 1993, p. 72). É cultural/social: todas as sociedades urbanas/modernas – é o caso da brasileira, por exemplo - educam suas crianças através de instituições e profissionais específicos.

Resumindo, contento-me com Cony (Folha de S. Paulo, 11/6/2004, p.8):

⁶ Pessoa, Fernando (1992, p. 98), “O guardador de rebanhos”, poema I. Dele ainda, no poema II, p. 99: “(...) Sinto-me nascido a cada momento para a eterna novidade do mundo. .. Creio no mundo como num malmequer, Porque o vejo. Mas não penso nele porque pensar é não compreender... O Mundo não se fez para pensarmos nele (Pensar é estar doente dos olhos) Mas para olharmos para ele e estarmos de acordo... Eu não tenho filosofia: tenho sentidos... Se falo na Natureza não é porque sabia o que ela é. Mas porque a amo, e amo-a por isso, porque quem ama nunca sabe o que ama. Nem sabe porque ama, nem o que é amar... Amar é a eterna inocência, e a única inocência é não pensar” (Pessoa, 1992, p. 99).

“Tal como o universo, o homem obedece a leis cegas, mutáveis. Marcha com inexorabilidade pra um fim – que é o nada. Se existe algo além da nossa vã filosofia, esse algo é mesmo o nada, que a vaidade da inteligência humana não aceita.

Para resumir:

“Diante da maravilha que é a matéria em todos os níveis e sobretudo diante do espírito – um momento fulgurante da matéria -, o homem não se submete à lei maior que o rege, o cria e o aniquila. Ele quer ser diferente das pulgas, dos siris e das avencas, e para si mesmo inventou um Deus que lhe premiará as virtudes. (...) O conceito de Deus preenche esse vazio metafísico, como o elo perdido que na escala antropológica daria a prova final da evolução animal. Aí entra a opção pela fé, considerada uma virtude, ou seja, uma força. (...) De qualquer forma, no plano estritamente pessoal, considero-me um viajante, e não um hóspede deste mundo. “*Homo viator*” – que vai de um canto a outro procurando tudo e sabendo de antemão que encontrará o nada. Tudo que veio e virá foi e será lucro” (destaque meu).

Sabendo que há questões irresolvíveis, cremos poder retomar aqui, no entanto, dois principais eixos de busca e indagação profissionais: o ensino de Geografia e a formação de professores. Mais especificamente, formação de professores de Geografia. Falamos, portanto, da Geografia escolar, àquela destinada ao EFM. Para os fins desta tese esses serão os eixos principais e permanentes. Esses eixos têm origens claramente empíricas, embora a teoria e a epistemologia, tanto da Geografia e do seu ensino, como a teoria e a epistemologia da Educação – entendida aqui como uma ampla área de conhecimento acadêmico ligada mais especificamente à escolarização formal - jamais são separadas ou separáveis das questões práticas da minha prática docente. Explico: licenciado em Geografia (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1988) sempre tive somente um trabalho, uma profissão: ser professor ... de Geografia. Antes dos dezenove anos não havia trabalhado e, ao iniciar, com esta idade, encontrei-me – intencionalmente, é importante que se diga - na condição de professor de Geografia. Para uma exceção, um parêntese: ainda em tempo de graduação, lecionei, por

cerca de um ano, as ‘disciplinas’ Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) em cursos Supletivos. Disciplinas oriundas do período do Regime Militar (1964-1985), hoje já extintas, possuíam um conteúdo programático ‘social’ de caráter marcadamente ideológico e, por tradição (ou inércia) eram ministradas pela área ‘social’ ou ‘humanística’ da escola, ou seja, no geral, os professores de História e Geografia. Iniciando na profissão couberam-me essas disciplinas.

Na minha prática profissional como professor de Geografia, seja no Ensino Fundamental ou Médio, seja na rede pública ou privada, seja na rede estadual gaúcha ou municipal de Porto Alegre, passando ainda pelo Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos e por cursos Pré-vestibulares, sempre me interoguei e persegui as respostas e os caminhos para uma boa docência. O que é um bom professor? O que ele faz de ‘diferente’? Como ser um bom professor de Geografia? Perpassavam-me tais perguntas desde minha época de estudante secundarista. Afinal, já havia tido muitos professores. No geral, sofríveis, ainda que, filho de classe média, estudasse num bom colégio privado (Escola São Luís, Santa Cruz do Sul, RS). Hoje, tenho claro que aprendemos a ser professores desde que nos tornamos alunos, desde muito crianças, portanto.

Por que sofríveis? Porque sobrava dogmatismo e faltavam perguntas e desejo de ensinar/aprender. Valho-me de Bachelard (1996, p.12): “Criar – e sobretudo manter – um interesse vital pela pesquisa desinteressada não é o primeiro dever do educador, em qualquer estágio de formação?”. Bachelard usa o termo *alma professoral* “ciosa do seu dogmatismo, repetindo ano após ano o seu saber, impondo suas demonstrações” (p. 12). E, logo adiante: “... pode-se com certeza dizer que uma cabeça bem feita⁷ é infelizmente uma cabeça fechada. É um produto de escola”. (p. 20). Ele advoga – e concordo – que “o homem tem necessidade de mudar, que sofre se não mudar” (p. 20). Acrescentaria: e sofre, também, por e para mudar.

A escola trabalha numa lógica onde a mudança é mais vista como ameaça do que virtude. Mas, se não quisermos a severidade de Bachelard, temos a literatura. Mark Twain (2002, p. 134-135) é iconoclasta, mordaz até, mas fala da pouca criatividade das tarefas escolares, além da inevitável tendência ao moralismo:

“Então, houve exercícios de leitura e provas de ortografia. A escassa classe de latim fez o que lhe competia. Foi então a vez do melhor número da noite, que eram as composições originais das alunas. Cada uma por sua vez caminhava até a beira do estrado, apurava a voz, abria seu manuscrito e começava a ler, apurando-se muito na “expressão” e na “pontuação”. Os assuntos eram os mesmo que já tinham sido tratados em outros tempos pelas mães, pelas avós e, sem dúvida, por todas as suas antepassadas desde a época das Cruzadas: “A amizade”; “A terra dos sonhos”; “Amor filial” etc. (...) Fosse qual fosse o assunto, fazia-se sempre um esforço para dar ao trabalho literário um aspecto que parecesse edificante quanto à moral religiosa. Apesar da falta de sinceridade desses finais, nunca se conseguiu abolir das escolas esse uso, que tem prevalecido até os nossos dias e prevalecerá talvez até o fim do mundo. Em todas as escolas na nossa terra as meninas se sentem obrigadas a terminar os seus exercícios de redação com um dogma. Mas fiquemos por aqui. A verdade acerca dos nossos sempre é desagradável”.

A escola tem ido na direção da homogeneização e da simplificação exageradas. Isso pode se constituir, ainda nas palavras de Bachelard (op. cit., cap. I) em obstáculos epistemológicos⁸ importantes na educação, porque difíceis de superar. Obstáculos que abafam a criatividade e a curiosidade (Bachelard, 1996, p. 21).

⁷ “Uma cabeça bem feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor de uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas e dispor de princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido. Mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia”. (Morin, 2003, p. 21)

⁸ “O termo **obstáculos epistemológicos** foi utilizado pelo filósofo francês Gaston Bachelard na década de trinta do século passado. Faz referência àquelas convicções (deduzidas tanto do saber comum, como também do saber científico) que tendem a impedir toda ruptura ou descontinuidade no crescimento do saber científico e, por conseguinte, constituem obstáculos poderosos para a afirmação de novas verdades”. (Rossi, p.29). Logo adiante Rossi nos dá um exemplo de ruptura epistemológica falando do *novo uso* que Galileu dá a luneta: “Galileu, em 1609, apontava para o céu a sua *luneta*. O que determina uma revolução é a *confiança* de Galileu em um instrumento que nasceu no ambiente dos mecânicos, acolhido parcialmente nos meios militares, mas ignorado pela ciência oficial. O telescópio nascera no ambiente do artesanato holandês. Para Galileu não é um dos numerosos instrumentos curiosos, construídos para diversão dos homens de poder ou para utilidade imediata dos militares. Ele o usa e o dirige para o céu com espíritos metódico e com mentalidade científica, transformando-o em um instrumento da ciência. Para acreditar naquilo que se vê com o telescópio é preciso crer que aquele instrumento serve não para *deformar*, mas para *potenciar* a visão. É preciso abandonar aquela antiga concepção

“Precisar, retificar, diversificar são tipos de pensamento dinâmico que fogem da certeza e da unidade, e que encontram nos sistemas homogêneos mais obstáculos do que estímulo. Em resumo, o homem movido pelo espírito científico deseja saber, mas para, imediatamente, melhor questionar”.

Sofríveis as práticas escolares porque na escola e em nós professores:

“...imperava a cultura da repetição da lição, que se pode fazer entender uma demonstração repetindo-a ponto por ponto. Não levam em conta que o adolescente entra na aula de física com conhecimentos empíricos já constituídos: não se trata, portanto, de adquirir uma cultura experimental, mas sim de mudar de cultura experimental, de derrubar os obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana” (Bachelard, 1996, p. 23).

Carrol (2002, p.142), novamente através de Alice nos remete a nossa vida escolar:

“Como as criaturas me dão ordens e me fazem repetir as lições!”, pensou Alice. “Bem que eu poderia estar logo na escola” (meus destaques).

Twain (2002, p. 43) novamente ao se referir da escola, nos faz sorrir amarelo: “Tom acordou maldisposto. Era sempre assim às segundas-feiras de manhã, porque nesses dias recomeçava outra semana de sofrimento na escola”.

Ou, mais adiante, desta feita falando do professor, exagerado, mas delicioso (idem, p. 133):

“O professor, sempre severo, tornou-se mais exigente e austero do que nunca, porque queria que os alunos fizessem provas brilhantes. (...) Só os meninos mais velhos e as meninas dos dezoito aos vinte escapavam aos seus castigos. (...) À medida que se aproximava o grande dia, toda a tirania que fazia parte do seu feitio vinha mais à superfície. Parecia ter um prazer vingativo em castigar as faltas mais insignificantes. A conseqüência disso era que os meninos menores passavam os seus dias aterrados e sofrendo, e as suas noites combinando vinganças”.

antropocêntrica que considera a visão natural dos olhos humanos como um critério absoluto de conhecimento. *Fazer entrar os instrumentos na ciência*, isto é, concebê-los como fonte de verdade não foi um empreendimento

A sala de aula pode vir a ser um obstáculo epistemológico, tanto para o professor como para o aluno, porque leva-os, costumeiramente, a se satisfazerem com a primeira impressão ou “com acordo verbal das definições” (Bachelard, 1996, p.71). Definições estas, dadas prontas, pelos livros didáticos. Para consumo! Sem maiores questionamentos! Um perigo, um obstáculo: a segurança das verdades dadas pela ciência, pelos livros, pelos mestres, mas “o educador não tem o senso do fracasso justamente porque se acha um mestre”. (idem, p. 24).

Diminuir as certezas que o excesso de simplismo⁹ de algumas explicações escolares nos trazem pode ajudar o aluno a ter mais curiosidade em elaborar perguntas acerca de si e do mundo, restringindo assim seu papel, muitas vezes demasiadamente passivo, nas salas de aula. Diminuir a simplificação na leitura das coisas pode ajudar o aluno a ter uma visão menos dogmática do mundo, aceitando assim melhor os conflitos e as incertezas da vida. Freire (1993, p. 58), um de nossos maiores educadores em todos os tempos, faz alerta semelhante quando critica a concepção ‘bancária’ de educar:

“Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos (de informação), guardá-los e arquivá-los. (...), nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (...) O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. **A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca**” (parêntese e destaque meus).

Desde secundarista, sem ter idéia de que seria, futuramente, professor me perguntava: é possível fazer uma docência diferente? É preciso que as aulas sejam tão desestimulantes?

fácil” (Rossi, p. 43-4) (grifos no original).

⁹ “Bachelard tinha uma mente muito potente que tratou de problemas que a epistemologia anglo-saxônica ignorou. Por exemplo, o problema da complexidade; ele percebeu que, no universo, não existe o simples, só o simplificado e, assim, ele percebeu a atividade simplificadora do conhecimento científico” (Morin, 2002b, p. 62) (destaque meu).

Não tinha respostas, mas inconformidades que me levariam a buscas. E, uma inquietação: a escola e a docência podem ser experiências mais positivas!? Hoje, tenho uma certeza: desde o papel de alunos vamos construindo modelos do que venha a ser um professor. Mesmo que essa construção se dê via acúmulo de experiências ‘negativas’, de ‘contra-exemplos’, muito dificilmente nossos professores passam em branco. Deixam suas marcas, sejam elas quais forem.

Ainda que não existam respostas definitivas, há pontos onde fizemos paradas que nos ajudam a construir sentido, sempre precário, provisório, às nossas idéias e ações. Assim procurei sempre explicitar, via escrita, minhas reflexões. Acredito que essa é uma forma de socializar as práticas e reflexões da docência. Creio ser este um ato de cidadania do professor: ir além da palavra oral, ‘grafar a Terra’, geografizar sua prática na palavra escrita¹⁰. É um dever ético para um professor universitário. Mais do que dizer sua palavra, escrevê-la. A prática do registro escrito, infelizmente, é pouco freqüente para nós professores, especialmente para os do Ensino Fundamental e Médio (EFM). Muito se faz nas escolas, mas por não haver registro escrito, se perde. E, com isso, práticas criativas são perdidas e, outras, muitas vezes sem sentido pedagógico, se reproduzem *ad aeternum* por falta de uma crítica mais sistematizada.

Gauthier (1998, p. 125) é muito lúcido ao dizer que o professor é, ao mesmo tempo, especialista de seu próprio universo de ação e padece de douda ignorância. E que essa ignorância não é inocente, nem indiferente ao aluno:

“Enquanto a prática docente permanecer confinada ao segredo, protegida por trás das portas fechadas das salas de aula (...) Mas, a partir do momento em que a pesquisa é realizada no ambiente da sala de aula, então é difícil poder ignorar indefinidamente o que se faz sem mais cedo ou mais tarde ter de prestar contas diante da comunidade. Sair do segredo é uma exigência

¹⁰ “... o processo em que a vida como biologia passa a ser vida como biografia. Talvez seja o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se”. (prefácio de Fiori in: Freire, 1993, p. 10)

incontornável de toda tentativa de profissionalização. Os profissionais tem obrigação não só de tornar pública a sua maneira de pensar, como também de ouvir e levar a sério as respostas do público. Concluindo: As responsabilidades éticas dos pesquisadores e professores são semelhantes no tocante à pesquisa sobre o ensino. Enquanto os primeiros devem continuar a fazer com que suas pesquisas tratem do ensino na sala de aula e a prestar contas disso de maneira pertinente para os professores, estes não podem mais basear seu agir profissional em erros e acertos, ignorando as produções científicas que podem esclarecê-los”.

Em meu primeiro artigo publicado (‘Separatismo: autonomia x autoritarismo, ou através da fala dos adolescentes questionamos o senso comum’)¹¹ a temática era a minha prática de sala de aula, no caso, no Ensino Médio. A tentativa de efetivação do diálogo professor-aluno e a busca de um conhecimento que fosse o mais plural, democrático e questionador possível eram nortes almejados. Em trabalhos mais recentes, as inquietações continuaram (Kaercher *In*: Rego, 2003, p. 87): “A mudança (de concepções e/ou de práticas) no professor é muito mais difícil do que no aluno. E não é nada rápida”.

A necessidade de uma melhor reflexão da minha prática docente no EFM me impeliu para o Mestrado em Educação (UFRGS) que foi concluído em 1995. Ali o cerne eram as concepções e práticas de sala de aula dos professores de Geografia que ficavam mais fortemente registradas junto aos alunos do então Segundo Grau (hoje Ensino Médio) (Kaercher, 2003c)¹².

Outros artigos foram publicados, ao longo da minha atividade docente, tratando sempre das temáticas ensino e aprendizagem da Geografia escolar. Outro foco central destes escritos é a ação/formação do professor (Kaercher, 1997; Kaercher, 1998; Kaercher, 1999; Kaercher, 2000; Kaercher 2001a; Kaercher 2001b; Kaercher 2002; Kaercher 2003a; Kaercher 2003b). Em co-autoria (Castrogiovanni, 2002; Schäffer, 2003) surgiram dois livros onde a

¹¹ Publicado originalmente no Boletim Gaúcho de Geografia (BGG, número 19, 1994). Este mesmo artigo saiu no livro “Geografia em sala de aula: práticas e reflexões” organizado por Castrogiovanni (2003). Esta obra – do qual fui co-organizador – têm outros artigos meus e está na quarta edição.

¹² Este trabalho foi publicado pela primeira vez em 1997. Trata-se do livro “Desafios e utopias no ensino de Geografia”, hoje na 5ª edição/reimpressão.

sala de aula e a relação professor-aluno em Geografia são os temas centrais. Busca-se sempre a reflexão teórica que ajude o professor do EFM na sua docência.

E, tão importante quanto o registro escrito de nossas idéias, foram as inúmeras viagens, dentro e fora do Rio Grande do Sul, participando como ministrante, de palestras, mini-cursos e/ou oficinas em eventos de formação de professores. Aí se inclui, naturalmente, muitos encontros gaúchos e nacionais de Geografia. Toda essa vivência geográfica permitiu-me participar também, durante quatro anos, da diretoria da AGB Porto Alegre, ocasião em que, por diversas vezes estive envolvido na organização dos nossos Encontros Estaduais de Geografia, que tem como público principal, professores de Geografia do EFM. Absolutamente necessário reafirmar aqui a importância da AGB em minha formação, pois é nos seus encontros que temos contato – não raro em conversas informais, pelos corredores, nos intervalos das atividades formais dos encontros - com um bom número de colegas que tem o mesmo ofício que a gente.

Assim, foi quase um corolário natural, o ingresso em 1996 – onde me encontro até hoje -, no Departamento de Ensino e Currículo junto à Faculdade de Educação (UFRGS). Ali trabalho com formação de professores, seja de Geografia, onde coordeno o estágio final da Licenciatura (Noturno), seja como professor da disciplina de “Estudos Sociais” para o curso de Pedagogia (5º semestre).

Demasiado pessoal meu relato? Se aponto minha trajetória profissional talvez seja para dizer que ‘venho de longe’, mas, sobretudo para destacar que a elaboração de questionamentos e a busca de algumas respostas continuam desde sempre. Hissa (2002, p.59) me faz companhia:

“Em última instância, o conhecimento científico, tal como desenvolvido pelos paradigmas da modernidade, produz um discurso que se pretende rigoroso, anti-literário, sem imagens nem metáforas, analogias ou outras figuras de retórica. Entretanto, sempre corre o risco de tornar-se um discurso desencantado, triste e sem imaginação, incomensurável com os discursos

normais que circulam na sociedade. (...) A isenção, a imparcialidade e a objetividade, metas da ciência moderna, são realmente possíveis? Como admitir o observador libertando-se de cargas ideológicas, posto que está inserido em um contexto social, político, ético e cultural? É possível constituir uma relação entre sujeito e objeto, nestes termos, tão asséptica?”.

No fundo, nossa busca é ontológica, antes de epistemológica. Mais do que a necessidade de saber os fundamentos, seja da pesquisa científica, seja da Geografia ou da Educação, queremos falar sobre – não necessariamente responder – o que é ser (um bom) professor. Como um bom professor pode contribuir, não só com uma boa formação intelectual/cognitiva do seu aluno, mas também, e sobretudo, indo além do cognitivo, ajudar este aluno a pensar a sua existência, o seu papel como estudante/trabalhador/cidadão? Se a ação do professor faz diferença, qual é esta diferença?

Embora continue crendo na maioria dos meus escritos, soaria estranho a auto-citação recorrente. Valho-me, então, de Callai (in Rego, 2003, p.60-61), com quem compartilho muitas idéias. São tarefas da Geografia:

“Ler a paisagem, ler o mundo da vida, ler o espaço construído. Eis uma atividade que de um ou outro modo todos fazemos. E, mais precisamente, é isto que se espera da Geografia no mundo atual. (...) O nosso grande trabalho é fazer esta leitura com referenciais teóricos que permitam teorizar, superando o senso comum e fazendo análises que possibilitem uma interpretação e compreensão dos mecanismos que constróem os espaços.(...) A leitura do espaço, entendido como uma construção humana, permite que o aluno compreenda a realidade social, que se constitui do jogo de forças entre os homens, pelos seus grupos e destes na sua relação com o território, considerando também todos os dados da natureza. Não há sociedade sem espaço para lhe servir de suporte. A instituição da sociedade é, pois, sempre inseparável daquela do espaço. (...) A capacidade de compreensão do que o espaço geográfico representa para um povo, para uma sociedade, passa necessariamente por se conseguir entender as lógicas que existem no lugar em que vivemos, moramos, trabalhamos. Por isso é importante que se estude o lugar”.

Pode a escola, ou melhor dizendo, nós professores, contribuímos para a autonomia e até a felicidade dos nossos alunos? Autonomia? Felicidade?¹³ Caberia numa tese de doutorado relacionar educação/ensino/formação de professores com tais palavras? Cremos que sim! Veremos, no entanto que esse “sim” é muito mais uma crença¹⁴, um valor *a priori* do que algo demonstrável a partir de uma dedução lógica. Afinal, são questões e valores, velhos ou não, que embalam não só minha prática profissional, mas, sobretudo, nossa vida. A Geografia e seu conteúdo são, sem dúvida, pretextos para a discussão coletiva acerca da razão e do afeto/desejo que envolvem, necessariamente, a relação não só com a disciplina Geografia, mas, sobretudo, com os alunos. A Geografia aqui é matéria-prima, pretexto para, a partir de seus conteúdos e conceitos, refletirmos a existência e nossa ação no mundo.

A discussão acerca destas palavras (felicidade, autonomia, opressão, liberdade, etc.), bem como a de qualquer outro conceito pode parecer infundável e não será prioritária aqui. Mas, simplesmente ignorá-la, parece-nos insatisfatório. Pensar como a ação concreta do professor pode contribuir, por exemplo, para a autonomia do aluno, e, também para um entendimento mais claro dos conteúdos tratados, no caso aqui, de Geografia, é uma tarefa permanente para os cursos de licenciatura. A discussão da responsabilidade e da ação concreta dos alunos pode indicar caminhos, como em Gauthier (1998, p.250):

“Os professores que parecem gerir melhor sua sala de aula desenvolvem procedimentos não somente para dar responsabilidades aos alunos, mas também para ajudá-los a se tornarem responsáveis, quer seja em relação ao trabalho escolar ou a seus comportamentos. Para tanto, **os professores devem:** 1) explicar claramente as exigências de trabalho; 2) comunicar as tarefas e as instruções aos alunos; 3) acompanhar o trabalho que está sendo

¹³ E não estou só. “A principal questão da filosofia da ciência que me ocupava era: “Pode a ciência alcançar o verdadeiro?” Além disso, uma opção ética pessoal levou-me a especificar essa questão privilegiando o lugar daqueles que, de uma maneira ou de outra, são oprimidos. Coloco-me especialmente a questão: “De que modo a ciência contribui para a liberação ou opressão humanas?” (Fourez, 1995, p.12)

¹⁴ “Nossa reflexão, por mais rigorosa que seja, no melhor dos casos redonda em crenças racionais porque o pensamento racional, apesar do eventual rigor, não pode aprender a totalidade dos fatos” (Hannoun, 1998, p. 119). Ou ainda: “... todo aquele que ensina é um crente: ele sabe o que ensina, mas, além disso, precisa acreditar no que ensina”. (idem, p. 30). Mas, a ressalva de Morin (2002a) é lapidar: “Não é necessário sermos como os crentes, que acreditam naquilo que procuram, porque projetaram a resposta que esperavam”. (p. 31)

realizado; 4) estabelecer rotinas para dar andamento ao trabalho; 5) fornecer retroações frequentes. **Os alunos devem** ter a oportunidade de assumir responsabilidades em questões relativas à escola e de participar do processo decisório no tocante aos problemas importantes. Os alunos são estimulados e encorajados a desenvolver o senso da responsabilidade e a confiança em si mesmos”. (destaques meus)

Mais importante que concordar ou não com a citação acima – neste caso, há concordância – o que gostaríamos de destacar é a palavra ‘devem’/’dever’. A educação incute nos alunos modos de pensar e de agir (e aqui não cabe discutir o quão sensata ou insensatamente nós educadores operacionalizamos isso, até porque a discussão acerca do que seja ‘bom senso’ também seria interminável já que todos os educadores se auto-intitulam como portadores do ‘bom senso’). O fato é que, em Educação, sempre estamos, ainda que em nome da ‘liberdade’, do ‘bem’, etc. – seja qual for a palavra-mestra¹⁵ que adotarmos - , a dizer o que os outros, sejam colegas professores, ou alunos, ‘devem fazer’. Onde está a ‘ciência’ nesse terreno tão comum do aconselhamento paternalista (o ‘bom senso’) em que a Educação – e nós da Geografia em nada escapamos disso – tão facilmente se intromete¹⁶? Quanta domesticação de corpos e doutrinação de mentes fizemos com nossos alunos em nome de princípios tão nobres – e no geral bem intencionados - como a ‘liberdade’, ‘democracia’,

¹⁵ “Direita/Esquerda, Capitalismo/Socialismo, Fascismo/Antifascismo, Democracia/Totalitarismo são palavras que, entre todas as que usamos para designar as coisas políticas, adquiriram um privilégio e um domínio que fazem delas palavras mestras” (Morin, 1986, p.58). E, logo adiante: “Nossas palavras mestras estão doentes: degradaram-se, tornaram-se obsessivas, são usadas a torto e a direito, pretendem conhecer tudo e explicar tudo. Perderam em virtude operacional e ganharam em virtude mágica de exaltação ou de exorcismo. Foram reificadas, tomaram o lugar das coisas que tinham por função designar. Nossas palavras mestras tornaram-se cegas e cegantes. Pensávamos que iluminavam a natureza da realidade social e política; descobrimos que a camuflavam”. (Idem, p. 69). A educação poderia fornecer outra lista de palavras mestras. Geografia crítica e cidadania, talvez, fossem duas delas. Scheffler (1974) discute, em sua obra, algumas ‘definições’, ‘slogans’ e ‘metáforas’ usados em educação, não raro de forma simplificada ou dogmática. Há momentos em que, em nome da ciência, faz-se dogmatismo. Uma teoria que se fecha para o real ou para sua necessária revisão, torna-se uma doutrina, uma ideologia.

¹⁶ Basta lembrar nossas aulas de Geografia, seja na condição de aluno do EFM, ou de professor, para percebermos os limites muito tênues entre a Geografia que se diz puramente ‘ciência’ daquela Geografia mera ‘ideologia’! O que sabemos, por exemplo, da África? O que sabemos do Nordeste brasileiro? E damos, tranqüilamente, aulas de “África” e/ou de “Nordeste”. Os temas tratados em nossas aulas, são facilmente politizados, de uma forma passional e tendenciosa. Por exemplo: na discussão da propriedade da terra e da reforma agrária; na presença de empresas transnacionais em território nacional, na discussão dos níveis de desenvolvimento e a suas inevitáveis classificações (‘Primeiro Mundo’, ‘Mundo Desenvolvido’, ‘Países Periféricos’, etc.), ou ainda na aparentemente óbvia defesa do meio-ambiente e da ação em prol da natureza.

‘Geografia crítica’, ‘cidadania’, ‘ensinar a pensar’, etc.? Parece-me que, mais uma vez, na sala de aula, ainda que em nome da ciência ou do conhecimento, estamos mais próximos da ideologia, entendida aqui como uma representação/idealização indemonstrável do objeto, representação a partir da qual a relação com o objeto é elaborada/criada. Um ato de fé, portanto, que vai além da discussão baseada em argumentos lógicos/racionais que, supostamente, caracterizam a atividade ‘racional’ docente.

Concordamos com Hissa (2002, p. 14) na busca de uma noção menos ortodoxa para a ciência:

“A ciência já não pode mais ser compreendida apenas como produto de uma razão dissociada de sensibilidades. A ciência é a arte, interpretando o que muitos denominam realidade, de sempre rearranjar informações – elas mesmas, um produto da criação – que permitem construir o desenho do mundo, das coisas e dos seres, das suas complexas relações e dos seus lugares”.

Senão, há o risco da esterilidade. Hissa (idem, p. 28):

“A caricatura de Borges¹⁷ ressalta a irracionalidade contida nos projetos científicos que buscam o rigor extremado, quando, de fato, não detêm o que pode ser compreendido como rigor. (...) Se o seu objetivo (da ciência) é mostrar “como o mundo é” – como a vida se apresenta – pretensiosa subtrai-lhe justamente a imagem da existência, tornando-o um mundo morto. O produto convencional da ciência do rigor excêntrico já nasce estéril e, além disso, elimina as possibilidades de ampliação de uma leitura criativa. (...) A ciência moderna, na busca da objetividade, quando mais expande seus limites, mais reduz o universo da crítica e da criatividade”.

Por que entramos no tema da ciência e da ideologia? Basta ler trabalhos na área de Educação para vermos uma dicotomia muito presente. De um lado, ao analisarmos o presente,

Perceberemos que sobram aconselhamentos e definições apriorísticas quando, no nosso entendimento, a problematização destes conceitos seria um ponto alto da contribuição da Geografia.

¹⁷ Hissa refere-se à obra “História universal da infâmia”, do escritor Jorge Luis Borges. Nela, o ‘colégio de cartógrafos imaginava levantar um mapa do império do tamanho do império, e que coincidissem, ponto por ponto, com ele. Chegou-se a conclusão que o mapa era inútil’. Ironiza-se, assim, a busca do conhecimento dos fatos como ‘eles são’, cópia fiel da realidade. Quimeras.

o atual, a ‘realidade’, o cotidiano das escolas e da atuação dos docentes, há uma grande probabilidade de se detectar um quadro onde super abundam os problemas e dificuldades. No geral, o quadro retratado, é desanimador. Constatar problemas na área da educação e/ou da docência é mais fácil do que construir caminhos alternativos. Muitas vezes, para ‘fugir’ do presente, sempre cheio de problemas, e para não se ficar restrito à denúncias, num segundo momento, parte-se para vislumbrar um ‘futuro’, uma alternativa, projetando-se ações e/ou desejos de uma educação de melhor qualidade. É nesta parte que a educação esta repleta de *wishful thinking*, isto é, pensamentos cheios de desejos – ou de sonhos, ou de quimeras, ou de utopias -, seja lá o nome que se dê, nenhum é neutro ou inocente!. Nesta hora fica patente o hiato entre a realidade vivida e o desejo de um futuro menos árido e tormentoso para a educação e para os sujeitos nela envolvidos. Poderíamos dizer que nossa própria dissertação de mestrado (Kaercher, 2003c), só para citar um exemplo, está repleta destas contradições. A distância entre o que se vê e o que se quer/se projeta. Não há como fazer ciência sem a crença de que nossa ação faz diferença para ‘melhorar o mundo’. Isso não é uma crítica corrosiva, pois sem sonhos não se vive. Mas, que há um fosso entre nossos desejos e as estratégias viáveis e possíveis para vir a alcançar as propaladas mudanças na educação, isso é inegável. Só há um consenso destes estudos: é que a educação precisa mudar! Esse fosso entre o presente e o *wishful thinking* (WT) desejado é muito presente para quem, como eu, forma professores para o EFM. Ao mesmo tempo que se quer desvendar o mundo cotidiano, não se quer ficar só na constatação, pois o perigo do imobilismo e da desmotivação é real. Mas, também há que se cuidar para não ficar só no campo do WT, do sonho diletante que até pode ser sensato como construção lógica, mas que também nos leva ao risco do imobilismo, à medida que o mundo efetivo é bem menos glamoroso que as idealizações que comumente fazemos acerca do ser professor. E isso nos coloca no compromisso político de lutar por

transformações de caráter mais amplo que não apenas uma mudança metodológica em sala de aula e/ou cursos rápidos de ‘reciclagem’ de professores.

Sabemos que a educação tem um papel, via de regra, prescritivo. O debate sobre a factibilidade desse papel prescritivo também é vasto e pouco consensual.

A produção escrita em Educação sobre a formação e a atuação em sala de aula do docente é vastíssima (Paquay, 2001; Pimenta, 2002; Perrenoud, 1999, Geraldi, 1998; Meirieu, 2002; Menezes, 1996; Penin, 1994; Moysés, 1995; Lopes, 1999; La Torre, 2002, Cunha, 1992; Moreira, 1994; Rodrigo, 1997; Pereira, 2000, só para citar muito poucos que lemos e com quem compartilhamos a maioria das idéias, sobre as quais aqui não nos estenderemos) e se caracterizam pela seguinte regra: quanto mais ‘sensatas’ são as palavras dos educadores, mais genéricos/generalistas elas são. Quase consensuais! Quanto mais específicas e propositivas (mais afuniladas) tendem a perder o ‘consenso’ e a ‘sensatez’. Sim, há os que pensam que não é tarefa de uma tese apontar caminhos, que basta diagnosticar. Posição defensável, mas com a qual não me identifico. Apontar caminhos, tentar influenciar em mudanças, por pequenas que sejam, parece um compromisso que podemos assumir. Um risco que queremos assumir!

O professor, sendo um modelo, por definição de atuação, dá conselhos, aponta caminhos, etc. É inevitável. Mesmo que não ‘desse’ conselhos é modelo, exemplo para os alunos. O que queremos chamar a atenção aqui é para o perigo de fazermos isso com a certeza de que estamos fazendo ‘ciência’, de que estamos mostrando ‘o caminho correto e saudável’, e não como, no meu entendimento, seria preferível: mostrando que os conselhos são visões particulares de mundo, passíveis, portanto, de discussão e reflexão coletiva. Esse compromisso ético da busca de uma maior transparência deve ser explicitado aos alunos, pois ensinar vai muito além de explicar as ‘razões’ para algo. Nas palavras de Scheffler (1974, p.70-71):

“Ensinar a alguém que as coisas são deste ou daquele modo não significa meramente tentar fazer com que ele o creia; o engano, por exemplo, não constitui um método ou um modo de ensino. Ensinar envolve, além disso, que, se tentarmos fazer com que o estudante acredite que as coisas são deste ou daquele modo, tentemos, ao mesmo tempo, fazer com que ele o creia, por razões que, dentro dos limites da sua capacidade de apreensão, são nossas razões. Ensinar, assim, exige de nós que revelemos as nossas razões ao estudante e, ao fazê-lo, que as submetamos à sua avaliação e à sua crítica.” (destaque meu).

Em outras palavras: a suposta separação/isenção entre observador e o fenômeno observado é uma quimera. Trata-se de uma impossibilidade. Nossos alunos, tenham lá a idade que tiverem, precisam ser alertados e esclarecidos, com todas as limitações inerentes a essa tarefa, quanto às diferenças entre os conteúdos, os dados, as informações que trabalhamos e o que já são nossas leituras e interpretações particulares, nossos *wishful thinking*. Nossos WT são legítimos, ou sendo mais simples, são inevitáveis. Um legítimo desafio para os professores é a ajuda que eles podem oferecer na construção da noção de cidadania de seus alunos, através da busca da autonomia de pensamento, a fim de que estes possam, aos poucos, a partir do que se trabalha em sala, distinguir entre o que são fantasmas e quimeras dos professores e o que são utopias ou sonhos a perseguir e construir na luta coletiva.

Concordamos com Hannoun quando ele critica (1998, p. 140),

“Na epistemologia clássica o modelo de cognição apresenta um sujeito observador de um mundo exterior a ele, cuja representação ele tenta construir, um mundo pré-definido, universal porque o mesmo para todos, do qual está ausente a subjetividade”.

Não almejamos a neutralidade que, na pretensão da cientificidade, sufoca a subjetividade. Assumimos uma proposta engajada. Assumimos a idéia de Hannoun (op. cit., p.144):

“...de que a educação supõe uma humanidade em condições de construir sua própria felicidade o que implica admitir que a pessoa humana seja ao mesmo tempo perfectível (ou, sendo mais humilde, melhorável) e capaz de liberdade e de autonomia. Mas vimos também que esses pressupostos não podem encontrar justificação no nível da reflexão, por mais racional que seja. (...) Os pressupostos da educação, vividos efetivamente, são, ao mesmo tempo, deduzidos por nosso raciocínio, verificados em contato com a nossa experiência, objeto de nosso desejo, determinados por nosso inconsciente ou por nosso contexto sociocultural. No entanto, nenhum desses fatores garante realmente sua verdade ou seu valor. Em uma palavra, toda convicção real e pessoal quanto a seus reais fundamentos é ilusória” (parêntese e destaque meu).

Mas, engajamento e o apaixonamento requerem vigilância epistemológica e ética. Não podem cegar nossa auto-crítica. Morin (2002, p. 29) propõe desafios que são éticos e políticos:

“Que valem os nossos critérios de racionalidade? A partir daí, começa a necessária auto-relativização do observador, que pergunta “quem sou eu?”, “onde estou eu?”. O eu que surge aqui é o eu modesto que descobre ser o seu ponto de vista, necessariamente, parcial e relativo. Assim, vemos que o próprio progresso do conhecimento científico exige que o observador se inclua em sua observação, o que concebe em sua concepção; em suma que o sujeito se reintroduza de forma autocrítica e auto-reflexiva em seu conhecimento dos objetos”.

Não se trata, no entanto, de cairmos num imobilismo ou no niilismo do tipo “então, tanto faz” ou “tudo vale” só porque, usando a razão, vemos justamente os seus limites! Se educar envolve ser prescritivo, tampouco defendo a idéia de ficarmos seguros demais em relação a nossos conselhos e sugestões aos alunos.

A aposta na educação implica que pensemos nosso projeto educacional – o que exige pensar/explicitar, não só a concepção de ciência e de Geografia, mas também os valores éticos em que nos baseamos para conviver em sociedade e ser, como professor, um formador de opiniões. Implica que assumamos como subjetivas, contraditórias, inconclusas e parciais, sujeitas a constantes retificações, minhas idéias acerca dos conceitos e juízos de valor que fazemos e usamos sobre ciência, Geografia, Educação, Filosofia, etc. Embora os conceitos e

idéias usados pela ciência sejam apoiados na razão¹⁸, são conceitos provisórios e parciais e exigem uma ação racional intencional para que sejam entendidos e, por que não, aceitos pelos que nos ouvem. Ação pedagógica é aposta, pois agimos no sentido de que meu projeto seja válido e aceito. E esse projeto, seja ele qual for, não é dado aprioristicamente como viável ou não. É nossa ação – baseada na razão e no desejo - que, confrontada com a realidade cotidiana vai legitimar nosso projeto pedagógico e/ou de Geografia.

Corrêa (in Castro, 1995, p. 26-27) ajuda a nos mostrar a importância do ensino de Geografia, pois ela pode refletir o que, aparentemente óbvio, está obnubilado pela maioria das pessoas:

“ ... uma sociedade só se torna concreta através de seu espaço, do espaço que ela produz e, por outro lado, o espaço só é inteligível através da sociedade. Não há, assim, por que falar em sociedade e espaço como se fossem coisas separadas que nós reuniríamos a posteriori, mas sim de formação sócio-espacial”.

Numa linha similar Pontuschka (in Carlos, 1999a, p. 135):

“O educador precisa saber realizar a leitura analítica do espaço geográfico e chegar à síntese, criando situações no interior do processo educativo para favorecer as condições necessárias ao entendimento da Geografia como uma ciência que pesquisa o espaço construído pelos homens, vivendo em diferentes tempos, considerando o espaço como resultado do movimento de uma sociedade em suas contradições e nas relações que estabelece com a natureza nos diversos tempos históricos”.

Ou ainda, Moreira (in Mendonça, 2002, p. 60):

“O espaço é resgatado desde o contexto da história natural até o da sua conversão em história social como produto e mediação concreta da troca

¹⁸ “Devemos fazer tudo para desenvolver nossa racionalidade, mas é em seu próprio desenvolvimento que a racionalidade reconhece os limites da razão, e efetua o diálogo com o irracionalizável” (Morin, 2002, p.10). Ainda: “Ser racional não seria, então, compreender os limites da racionalidade e da parte de mistério do mundo? A racionalidade é uma ferramenta maravilhosa, mas há coisas que excedem o espírito humano. A vida é um misto de irracionalizável e racionalidade”. (idem, p. 57)

metabólica (homem – natureza), abrindo para a redescoberta da história como processo de hominização do homem pelo próprio homem através do processo do trabalho ...”.

Também direto, Claval (in Mendonça, 2002, p. 16-17):

“... sabendo que o fator Terra está presente em todas as combinações produtivas, que morar (existir, viver) implica consumir espaço, e que alguns lugares se diferenciam pela presença de fatores” (parêntese e destaque meu).

Concordamos com os autores acima. Nossa existência tem um caráter geográfico/espacial intrínseco. Não refletir sobre os aspectos espaciais da existência do ser humano é deixar uma faceta primordial de nossas vidas no escuro! Um desperdício!

Isso dito, não implica fazer uma definição fixa de Geografia! Mas, Geografia implica falar de espaço, sobretudo o antrópico. E, nesta hora, é fundamental citar¹⁹, dada a grandiosidade da obra, o mestre Milton Santos (2002, p. 172):

“O espaço é a matéria trabalhada por excelência. Nenhum dos objetos sociais tem tanto domínio sobre o homem, nem está presente de tal forma no cotidiano dos indivíduos. A casa, o lugar de trabalho, os pontos de encontro, os caminhos que unem entre si estes pontos são elementos passivos que condicionam a atividade dos homens e comandam sua prática social. A práxis, ingrediente fundamental da transformação da natureza humana, é um dado sócio-econômico mas é também tributária das imposições espaciais”.

E, logo adiante (op. cit, p. 187):

“As formas espaciais são resistentes à mudança social e uma das razões disso está em que elas são também ou antes de tudo matéria. (...) O espaço, por outro lado, não é jamais um produto terminado, nem fixado, nem congelado para sempre. As formas espaciais, criadas por uma geração ou herdadas das precedentes, têm como característica singular o fato de que,

¹⁹ Citar é pouco, mas a grandiosidade da obra de Milton Santos é dupla: além do volume, a complexidade de suas idéias não permite um tratamento superficial. Nesta hora justificamo-nos com Alighieri (2002, p. 384) que, com as seguintes palavras, fala da impossibilidade de descrever sua amada, Beatriz: “Ainda que ressoassem para ajudar-me as línguas de todos os poetas inspirados por Polínia e outras musas, do modo mais genial, seu dulcíssimo e alto canto não bastaria para que eu cantasse dignamente a miléssima parte daquele santo sorriso em face à luz da divina presença”.

como forma material, não dispõem de autonomia de comportamento, mas elas têm uma autonomia de existência (...) o que lhes assegura uma maneira original de entrar em relação com os outros dados da vida social”.²⁰

Milton é preciso: a práxis, a existência humana necessitam/implicam a modelagem do espaço. O homem configura os espaços conforme seus interesses e necessidades – claro que com as limitações da natureza – e, ao fazer-se civilização, deixa suas marcas no espaço. Estas marcas, uma vez construídas (uma casa, uma estrada, uma fábrica, uma drenagem, uma irrigação, etc.) muitas vezes condicionarão a existência das futuras gerações. O espaço geográfico é reconstruído pelos seres humanos mas, uma vez trabalhado este espaço este também influirá sobremaneira na sociedade que ali habita.

Cabe ressaltar, contudo, que vários autores (Sposito, 2004, p.28; Castro, 1995, p. 347; Unwin, 1992, p. 269, Valcárcel, 2000, p. 104-105), dentre muitos outros, falam da fragilidade da discussão epistemológica e/ou filosófica da Geografia. Ao mesmo tempo que constatamos essa consensual pobreza na discussão – com a qual, muitas vezes, concordamos -, convém também não desconsiderar dois aspectos que relativizam tal crítica. Primeiro: o debate está ocorrendo permanentemente e o aumento de autores e publicações que se atrevem neste campo é dado nada desprezível. Segundo, e talvez, mais importante: não haverá ‘conselho de sábios’ nem congresso que conseguirá, de uma vez por todas, resolver nossas carências teóricas. Para tais lacunas, que são históricas de nossa constituição como saber acadêmico, não há solução, a não ser fazer o que já está ocorrendo: estudar e escrever sobre a Geografia e seus temas.

Assim, como educador-geógrafo partimos de dois *a priori*. Primeiro: que os alunos são capazes de melhoria, capazes de superarem o estado atual em que estão na direção de

²⁰ Uma outra forte idéia de Milton Santos (2004, p. 140), ao falar da ‘inércia do espaço’, é a de *rugosidade*: O que na paisagem atual, representa um tempo do passado, nem sempre é visível como tempo, nem sempre é redutível aos sentidos, mas apenas ao conhecimento. Chamemos *rugosidades* ao que fica do passado como forma, espaço construído, paisagem, o que resta do processo de supressão, acumulação, superposição, com que

outro estado que nós reputamos – e eles aceitam, não sem conflitos e impasses – preferível ao anterior. Aposto no crescimento deles, mas sem jamais estar certo do resultado, sem jamais poder dizer se o crescimento ocorrerá, nem quando e nem como. E, segundo: atuação pode fazer diferença. Ou seja, ao mesmo tempo que a razão é limitada em seu poder de educar e de seduzir, ela pode melhorar minha capacidade de educar e de seduzir. Em outras palavras o educador não é nada nem tudo, mas um algo não desprezível.

E essa ação intencional do professor que busca uma maior eficácia do ensino, uma maior profissionalização dos professores e uma maior qualidade da formação inicial apresenta, portanto, um caráter normativo. Por que? Porque procura, ao entrarmos na sala de aula concreta dos professores de Geografia, os meios de ação considerados mais eficazes – e a eficácia só pode ser relacionada com finalidades que repousam sobre normas e valores sociais – na direção de uma educação/ensino que busca desenvolver a autonomia cognitiva e o desenvolvimento de valores éticos de respeito à pluralidade, à democracia e de respeito ao outro. E Gauthier (1998, p.189) amplia a discussão sobre normatividade na educação:

“Se ocultamos esse aspecto normativo do repertório de conhecimentos²¹ específicos ao ensino, corremos o risco de apresentá-lo como uma ciência puramente objetiva. Ora, o lado normativo é inevitável, à medida que lidamos com o conteúdo de uma prática profissional não somente para descrevê-la mas também, na maioria das vezes, para definir seus grandes eixos de eficiência.

Todavia, essa normatividade, inerente à própria natureza do repertório de conhecimentos próprios ao ensino, não traduz de forma alguma, *a priori*, uma falta de objetividade no encaminhamento das pesquisas, embora essa entrega, esse compromisso, seja um perigo que está sempre espreitando o pesquisador. Ao contrário, um pesquisador consciente da dimensão normativa de seu trabalho – o que não significa que ele deva se deixar guiar unicamente por seus valores pessoais – será menos propenso a considerar

as coisas se substituem e acumulam em todos os lugares. (...) em cada lugar, pois, o tempo atual se defronta com o tempo passado, cristalizado em formas. É nesse sentido que falamos em *inércia dinâmica do espaço*”.

²¹ “Repertório de conhecimentos” servirá para designar aquilo que chamamos de ‘saberes da ação pedagógica’, que remetem diretamente ao gerenciamento/gestão de conteúdo e ao gerenciamento/gestão de classe” (Gauthier, 1998, p. 18). “(São) As duas tarefas maiores que o professor deve realizar na sala de aula. A primeira refere-se ao ensino, a gestão de conteúdos: é a tarefa de dar o programa, de inculcar o gosto pelo estudo das diversas matérias, etc. A segunda diz respeito às funções de gestão da classe: o professor organiza as turmas, estabelece regras e maneira de proceder, reagir aos comportamentos inaceitáveis, encadear as atividades, etc.. Essas são as duas dimensões fundamentais do ensino e que constituem o núcleo da vida da sala de aula. (idem, p. 138-9)

seus resultados de pesquisa como leis imutáveis do ensino. Na questão do repertório de conhecimentos próprios ao ensino, a normatividade nos parece assim inevitável, porque todo discurso pedagógico é, de uma maneira ou de outra, um discurso retórico (ele visa obter a adesão do auditório) e, nesse sentido, não objetiva apenas o conhecimento puro e desinteressado” (destaques meus).

Tanto Hannoun como Gauthier nos trazem essa interessante contradição da educação, e, da própria formação de professores, que não é ‘erro’ ou ‘falha’, mas constituinte inerente de nossa presença e ação no mundo. A educação é ação intencional e racional, mas, paradoxalmente, baseia-se em valores *a priori*s que não são consequência inevitáveis ou indiscutíveis dessa ação racional. Não são demonstráveis, portanto. O educador busca a ‘verdade’, ensina ‘valores’, almeja ‘virtudes’, propaga valores, mas estes não são deduzidos logicamente. São decididos aprioristicamente pelo educador, baseando-se em escolhas de caráter não necessariamente racional. São opções de valores, que não são ‘científicos’. Nossa firme convicção quando educamos - a não ser que assumamos uma posição dogmática que vá na direção oposta da autonomia e da liberdade do educando – não é uma decorrência lógica, racional, demonstrável. Nossas convicções são atos de fé, ainda que racionalmente defensáveis.

Meirieu (2002, p. 35) complementa-me:

“ (minhas idéias) são eminentemente discutíveis, pois minhas “teses” não são passíveis de demonstração, no sentido matemático do termo, e também não podem ser validadas experimentalmente. São apenas “percepções” sobre a coisa educativa, que só têm sentido na medida em que permitem lançar o debate. De fato, qualquer uma delas (incluo-me aqui, com certeza) poderá ser invertida pelo leitor, que se perguntará se, por acaso, não é o contrário que é verdadeiro. É por isso que uma tese, que quer dizer “posição”, sempre evoca sua antítese” (parênteses meus).

Na decisão do método pedagógico, da linha teórica ou do próprio método de pesquisa estão envolvidos: reflexão, nosso inconsciente, os modelos prévios que nos formam, estejamos ou não conscientes deles, e, é claro, a busca do conforto e da satisfação pessoal,

tanto nossa, quanto dos nossos alunos. Sempre há desejo, sempre há *a priori* indemonstráveis, sempre lidamos com valores, sempre lidamos com juízo e crenças. Sempre, mesmo que não queiramos, somos ‘modelos’ para nossos alunos, sejam eles crianças do ensino fundamental ou alunos de pós-graduação.

Retomamos com Hannoun (1998, p.123):

“Nossa bioafetividade impregna os fatores de nossas decisões e de nossas ações. (...) Por mais elaborada que seja a reflexão, nela há sempre certo matiz de desejo, anterior à decisão ou à ação. O desejo distingue-se da razão, mas o motor da ação continua sendo o desejo. A reflexão nunca é o único motor da ação, é o desejo o seu ator insubstituível. Portanto, a convicção baseada apenas na racionalidade das intenções é um embuste. O convicto tem, ao mesmo tempo (às vezes), razão e vontade de estar convicto”.

O desejo está em toda a parte em nossa ação profissional, ainda que seja forçosamente ignorado, tanto em nossos cursos de formação de professores como, já na prática profissional, dentro das salas de aula (Diniz, 1998, p. 165; Kaercher, 2003b, p.88). O mesmo descaso ocorre com o conflito, com o insucesso, com a frustração, com o fracasso, com o medo que são tão presentes na relação cotidiana professor-aluno. Tais obstáculos, por mais corriqueiros que sejam no dia a dia da escola, via de regra, são ignorados como questões de reflexão em nossa formação profissional justamente porque estão no lado não racional de todos nós. Parece que a escola, e nós professores, criamos uma máxima não escrita: nas escolas, o que não for controlável pela razão, não existe ou é desimportante. Creio que essa inabilidade em lidar com o não-racional seja um problema para os educadores. O pensamento lógico é incapaz de garantir valor/certeza/sucesso à ação docente. A afetividade, e, particularmente, o desejo vêm muitas vezes compensar essa incapacidade. Mas, é preciso refletir coletivamente sobre esses conflitos e esses afetos.

Todo projeto educacional almeja a melhoria material, existencial e espiritual do ser humano. Tendo em vista nosso desejo de chegar a certos fins, e admitindo que é impossível

não educar em nossa sociedade, nosso pensamento intervem para descobrir os meios para que tal empreitada tenha sucesso. Graças à reflexão, pode-se melhor agir tendo em vista os nossos objetivos. Ou seja, nossas idéias e reflexões são limitadas e limitantes, mas, paradoxalmente, é delas que dispomos para avançar.

Sendo mais diretos: a pesquisa que hora apresentaremos parte de um projeto que é pessoal/subjetivo (o meu desejo de ser um bom professor e entender como se pode auxiliar na formação de futuros bons professores), mas imbrica-se no coletivo, afinal, pela experiência profissional - que implica muitos contatos com colegas professores – constatamos uma carência que é social/coletiva: a dificuldade da formação dos professores de EFM e a dificuldade de efetivar um ensino de Geografia que desenvolva melhor o potencial criativo da disciplina, bem como o potencial cognitivo dos alunos (Castellar, 1999, p.51; Castellar, 2003c, p. 107; Cacete, 2002, cap. I e II; Callai, 1995, p. 96 e 151-155; Diniz, 1995, p. 103-4; Scarim, 2000, p. 200; Silva, 2002, p.125 e 134; Lima, 1993, p. 51; Lima, 2001, p. 177 e 184; Cavalcanti, 1998, 169; Cavalcanti, 2002, p. 79, etc). Constatamos também a dificuldade que os cursos de licenciatura têm em lidar com o desejo, os interesses, os afetos, os insucessos tão comuns na relação professor-aluno. Constatamos a limitação de um modelo de fazer ciência e de docência que, baseado na razão, tem dificuldade imensa em perceber os limites das mesmas.

Assumimos o caráter subjetivo, parcial portanto, das observações e conclusões, sobretudo porque este trabalho baseou-se na observação de colegas praticando a docência. Ainda que não seja mais professor do EFM, jamais fui/sou/serei ‘apenas’ um observador técnico, um pesquisador neutro da e na sala de aula.

Surge, então, mais um problema: como termos objetividade num trabalho acadêmico tão unidirecionado onde só um professor (do Ensino Superior) observa a prática de seus pares? Morin (2003b, p.40) mais uma vez me auxilia:

“A objetividade parece ser uma condição *sine qua non*, evidente e absoluta, de todo o conhecimento científico. Os *dados* nos quais se baseiam as teorias científicas são objetivos, objetivos pelas verificações, pelas falsificações, e isso é absolutamente incontestável. O que se pode contestar, com razão, é que uma *teoria* seja objetiva. Não, uma teoria não é objetiva; uma teoria não é o reflexo da realidade; uma teoria é uma construção da mente, uma construção lógico-matemática que permite responder a certas perguntas que fazemos ao mundo, à realidade. Uma teoria se fundamenta em dados objetivos, mas uma teoria não é objetiva em si mesma.”

É preciso admitir vários pressupostos nesta idéia: no núcleo da atividade científica existem interesses que não são científicos (podem ser interesses políticos, comerciais, bélicos, etc.). Muitas vezes são interesses de caráter metafísico/ontológico que são, no entanto, fundamentais para o desenvolvimento da ciência. E esses interesses que desembocam em projetos de educação – e de ensinar Geografia – bordeiam a necessidade do utópico (sonhar com melhorias na educação) e do quimérico (o que ultrapassando o sonho vira pura ficção, perde o contato com o real, mera imaginação fantasiosa, puro WT). As fronteiras entre realidade, utopia e quimeras²² parecem muito nítidas só para quem olha tudo de longe, ou para quem é indiferente ao que vê. O que, como verão os leitores, não é o meu caso. No entanto, no calor do dia a dia da escola tudo fica muito misturado. Onde uns educadores vêem a utopia necessária, outros, ao seu lado, vêem quimeras ou sandices. Quem tem razão? Impossível responder aprioristicamente. Hissa (2002, p.115) vai nos alertar para a vaguidade da noção de fronteira/limite, seja na ciência, seja na vida cotidiana. Discute também as dificuldades da criação na atividade científica. O que separa o ‘criativo’, o ‘original’ do ‘delírio’?

A questão da objetividade parece outra quimera na pesquisa nas chamadas Ciências Humanas.

Prosseguimos com Morin (2002b, p. 42-43):

²² “A Quimera era um monstro (da mitologia grega) horripilante, que expelia fogo pela boca e pelas narinas. A parte anterior de seu corpo era uma combinação de leão e cabra e a parte posterior, a de um dragão” (Bulfinch, p. 153). Possuía grande força e ferocidade, que empregava para perseguir e prejudicar os homens (idem, p. 150).

“A objetividade é o resultado de um processo crítico desenvolvido por uma comunidade/sociedade científica num jogo em que ela assume plenamente as regras. (...) existe uma ligação inaudita entre a intersubjetividade e a objetividade; acreditamos poder eliminar o problema dos assuntos humanos, mas, na realidade, isso não é possível. (...) A objetividade não é uma qualidade própria das mentes científicas superiores, não é uma qualidade própria do espírito do sábio. (...) Não existe um fato “puro”. Os fatos são impuros. É por isso que a atividade do cientista consiste numa operação de seleção dos fatos. Fazemos recortes na realidade. Não há fato puro sem teoria (...) O conhecimento não é uma coisa pura, independente de seus instrumentos e não só de suas ferramentas materiais, mas também de seus instrumentos mentais que são os conceitos; a teoria científica é uma atividade organizadora da mente, que implanta as observações e que implanta, também, o diálogo com o mundo dos fenômenos. Isso quer dizer que é preciso conceber uma teoria científica como uma construção” (destaques meus).

Admitimos a parcialidade, tanto na direção das observações, quanto na sua interpretação. Julgamos - e sem poder provar – que a sinceridade e boa vontade (valores indemonstráveis que aqui soam como profissão de fé) podem conduzir a uma reflexão densa do que vamos relatar, e assim, contribuir, para o avanço do conhecimento na nossa área de atuação. Haveremos de nos enganar muitas vezes ao opinar e concluir sobre o que vemos. Preferimos, no entanto, enganar-nos, a esconder-nos numa pretensa neutralidade. A única atitude que não podemos nos permitir é a deturpação intencional ou o menoscabo e a empáfia com relação à ação dos colegas observados.

Como saber onde e quando erro? Para tal, também, não há resposta de antemão. Esta é uma discussão parecida com a tentativa de definir os critérios demarcatórios entre ciência e não-ciência, de precisar as fronteiras entre o subjetivo e o objetivo: luta inglória. “A questão “o que é ciência?” é a única que ainda não tem nenhuma resposta científica” (Morin, 2002b, p. 21). Mas, alguns princípios em que acreditamos podem ser elencados (baseados em Morin, 2002b, p. 53 e seguintes):

Por analogia entendemos hoje, como quimera, quaisquer produtos da imaginação sem consistência ou fundamento; algo inexistente. Buscar um ensino de Geografia reflexivo e instigante: utopia ou quimera?

- As teorias científicas são mortais e são mortais por serem científicas, isto é, ao contrário dos dogmas, as teorias são atacadas pela experiência. São mortais porque caducam com o surgimento de novos dados, e, sobretudo, com novas formas de vermos os mesmos problemas.
- Mais do que a busca da ‘verdade’ o jogo da ciência visa a luta permanente contra o erro. Paradoxalmente, o progresso da ciência gera muitas vezes o progresso da incerteza, uma incerteza saudável, à medida que nos liberta da ilusão do desvelamento total da realidade.
- A ciência é um campo aberto porque há a disputa – além das teorias – por visões de mundo e postulados metafísicos, o que implica conflito de ideologias (sempre presentes nas teorias).
- O que garante a superioridade da ciência sobre outras formas de conhecimento não é apenas o respeito aos dados e o seu uso coerente e ético, mas sim o respeito às regras do jogo, isto é, a ciência tem regras que são conhecidas. Aqui eu tento mostrar quais são as regras do meu jogo a fim de que o leitor possa jogar comigo um jogo onde não há o objetivo em vencer o outro, mas sim de compartilhar nossas visões de mundo e de ciência.
- A pluralidade conflitual das teorias, desde que obedecidas algumas regras lógicas, é uma das maiores riquezas do jogo científico. Esses múltiplos esforços de leitura de mundo levam-nos à permanente auto-interrogação. Essa conflituosidade é permanente e aqui está a fecundidade da ciência. E essa fecundidade e pluralidade deriva, sobretudo, de fatores não científicos: mitos, sonhos, paixões, etc.
- Tal qual a democracia a ciência tem sua principal positividade na aceitação, por parte da comunidade científica, das regras do jogo, o que permite que os conflitos de

idéias sejam produtivos. A ciência é, portanto, um sistema que não tem verdade.

Morin conclui (2002b, p. 56):

“A ciência não tem verdade, não existe uma verdade científica, existem verdades provisórias que se sucedem, onde a única verdade é aceitar essa regra e essa investigação. Portanto, existe uma democracia propriamente científica, como funcionamento regulamentado e produtivo da conflituosidade. (...) A ciência progride por refutação de erros. É o fato dos erros serem eliminados, eliminados, eliminados. Nunca temos certeza de possuir a verdade, já que a ciência está marcada pelo falibilismo. O combate pela verdade progride, mas de modo negativo, através da eliminação das falsas crenças, das falsas idéias e dos erros.”

Dele ainda (op. cit., p. 53):

“De um lado, a ciência divide, compartimenta, separa e, do outro, ela sintetiza novamente, ela faz a unidade. É um erro ver só um desses aspectos; é a dialética, a dialógica entre essas duas características que, também nesse caso, faz a vitalidade de uma atividade científica. A ciência é impelida e agitada por forças antitéticas que, na realidade, vitalizam-na”.

Veremos posteriormente (nas entrevistas dos professores, capítulo IV) que essa dialética da permanente necessidade entre síntese e análise é pouco compreendida por muitos professores já que há uma tendência a caracterizar como ‘especificidade’ da Geografia o seu suposto caráter de ‘síntese’ de várias ciências. Parece-nos que esse caráter de síntese é mais sintoma de nossas fragilidades teóricas do que uma especificidade da Geografia. Na falta de clareza de nossas particularidades/especificidades optamos por um discurso generalista e um tanto empobrecedor: a Geografia caracteriza-se por aglutinar conhecimentos de várias áreas científicas. Ela é/seria uma ciência de síntese! Não será esta uma visão demasiadamente estanque que crê em limites bem definidos entre as áreas do conhecimento? Haverá alguma ciência que dispense sínteses e análises constantes?

O estudo da influência do movimento genericamente chamado Geografia Crítica (GC) no EFM acabou tornando-se, neste texto, um pretexto para, no fundo, ter contato com a

prática do docente de Geografia na sala de aula. Este contato também não deixa de ser uma ponte para refletir o que nós pensamos e fazemos na e da nossa profissão docente. Não somos únicos. Na tese de Diniz (1998, p. 26) – que ouviu quinze professores fluminenses de Geografia, todos iniciantes na carreira, - há uma passagem explícita em que ela narra seu (meu) conflito na busca da construção de um tema, de um objeto de pesquisa que lhe é tão próximo a ponto de confundi-la:

“Tenho que confessar que a familiaridade com as histórias narradas nesse estudo teve, para mim, um duplo impacto. Tantas vezes seguia um caminho, quantas vezes abandonava-o ou enveredava por um outra trilha e, novamente, recomeçava ... É que todos eles conduziam-me à minha própria história. E, imbuída dos rigores acadêmicos de construir conhecimento, sentia-me traindo-os e exigindo um distanciamento. Estaria eu falando deles ou de mim?” (destaques meus).

Morin (1986, p.76) também aponta para a inseparabilidade entre o profissional/científico e pessoal/sentimental dizendo:

“Poder-se-ia crer que a pesquisa em profundidade daquilo que gera as teorias nos leva aos subterrâneos existenciais e diria respeito principalmente à psicanálise ... Certamente há todo um aspecto da construção teórica que provém de nossas profundezas existenciais”(destaque meu).

E, logo adiante (op.cit., p.77):

“O conhecimento, inclusive o científico, não é o reflexo das coisas, mas depende de uma organização teórica que é organizada por fatores supra-cognitivos (os paradigmas) e fatores infra-cognitivos (necessidades, aspirações), fatores que, por sua vez, são inseparáveis não só do sujeito teórico *hic et nunc*²³, mas de determinações culturais, sociais e históricas. O que acabo de dizer aplica-se a toda teoria, inclusive às teorias científicas.”

‘Pesquisar’, ‘fazer ciência’, ‘levantar hipóteses’, ‘formular perguntas’ e ‘dar respostas’! Tudo parece técnico, neutro, inocente, asséptico, desinteressado, afinal, busca-se

‘o conhecimento’ que, para a maioria das pessoas, e na maioria das vezes, é sinônimo de ‘bem’, ‘coisa boa’. Aqui tal espírito benevolente, já disse, não encontrará muito abrigo. Falar de Geografia e do seu ensino – no caso a Geografia escolar do EFM -, falar de seus professores, tudo isso vai, necessariamente, encontrar-se, chocar-se, apoiar-se no autor destas linhas. Falando dos professores falamos de nós. Turbilhão. “O diabo na rua, no meio do redemunho ...” (Rosa, 1986, p. 371). E aqui não falará somente a razão, pois a docência, embora não prescindia dela, com ela somente não se satisfaz. Ânasia de aprender:

“Ânsia assim de poder entender demais, nunca achei quem outro. O que ele queria (Zé Bebelo) era botar na cabeça, duma vez, o que os livros dão e não. Ele era a inteligência! Vorava. Passava de lição em lição, e perguntava, reperguntava, parecia ter até raiva de eu saber e não ele. Queimava por noite duas, três velas. (Rosa, op. cit., p. 109, adaptado).

E, falando dos professores é inevitável que divergências aflorem, inclusive com o risco de ferir suscetibilidades, porque convenhamos, a sala de aula está mais para uma espécie de cozinha, ou despensa, do que uma vitrine ou sala de estar na nossa profissão.

Os paradigmas nos quais vamos nos apoiar se mesclam com as necessidades e aspirações: entendendo melhor os sujeitos professores e suas práticas podemos melhorar nossa prática profissional, no Ensino Superior, de ... Prática de Ensino de Geografia.

Nas aulas de Geografia do EFM, as fronteiras entre teoria pretensamente ‘científica’/objetiva e a ideologia baseada mais em digressões personalistas do professor são muito tênues. Tais indeterminações de limites claros entre ciência e WT são muito fortes, tanto na Geografia como na Educação, que são os eixos maiores deste trabalho. O que vamos relatar e discutir é fruto de muitas observações de sala de aula e, é óbvio, jamais entramos nas salas, por mais que quiséssemos, meramente como um espectador indiferente. Lá entrávamos, de corpo e alma. Vejamos como (Morin, 1986, p. 161) adentra nestas questões:

²³ Hic et nunc = aqui e agora.

“O modo de pensar próprio da ciência clássica excluía *ipso facto*²⁴ o sujeito conhecedor e não dispunha de nenhum princípio de reflexividade. Nem o estudioso de ciências, nem o ideólogo dizem “eu”. Eles desaparecem na verdade objetiva que fala por sua boca. Ora, vamos ver que duas frases idênticas, com a única diferença de um “eu”, ausente de uma, presente na outra, provêm efetivamente de dois universos mentais diferentes e incompatíveis:

- “X. tem uma inteligência traiçoeira.”
- “Eu acho que X. tem uma inteligência traiçoeira.”

A primeira disfarça uma opinião subjetiva sob uma afirmação objetiva: o locutor se dissimula (já a seus próprios olhos) por trás da pseudo-objetividade do seu julgamento. A segunda faz com que intervenha um “eu” que não é de vaidade, mas de relatividade, não de egocentrismo, mas de descentração. A primeira frase é um veredicto arbitrário. A segunda é uma opinião que sabe que é opinião e comporta a possibilidade de auto-reflexão, portanto de autocorreção.”.

Buscamos a objetividade’, mas sabemos que emitimos opiniões. Embasadas, racionalizadas, mas opiniões.

Muitas vezes emitiremos juízos de valor, mas acreditamos que se eles servirem para a reflexão coletiva e sistematizada, além de, é óbvio, estarem permanentemente sujeitos à crítica e correção, estarei jogando o jogo da ciência com as regras claras.

Justificamos assim, inclusive, algumas liberalidades no estilo da escrita, às vezes beirando o informal, e a recorrência corriqueira a obras literárias – por tradição fontes não científicas/acadêmicas –, pois uma das intenções secundárias deste trabalho é borrar, misturar as fronteiras entre o acadêmico, via de regra mais formal, e a literatura, que, embora não presa a cânones científicos e/ou ao mundo dos fatos ‘verdadeiros’, pode dar-nos ensinamentos profundos e valiosos. Mais uma vez encontramos amparo na obra de Morin (2003, p. 91):

“No século XIX, enquanto o individual, o singular, o concreto e o histórico eram ignorados pela ciência, a literatura e, particularmente, o romance restituíram e revelaram a complexidade humana. As ciências realizavam o que acreditavam ser sua missão: dissolver a complexidade das aparências para revelar a simplicidade oculta da realidade; de fato, a literatura assumia por missão revelar a complexidade humana que se esconde sob as aparências

²⁴ *Ipsa facto*: ‘e mesmo fato’, por isso mesmo, consequência obrigatória.

de simplicidade. Revelava os indivíduos, sujeitos de desejos, paixões, sonhos, delírios; envolvidos em relacionamentos de amor, de rivalidade, de ódio; inseridos em seu meio social ou profissional; submetidos a acontecimentos e acasos, vivendo seu destino incerto. Todas as obras-primas da literatura foram obras-primas de complexidade.”

Ou, ainda, com Rosa (1986, p. 333), para falar do prazer da descoberta que a leitura propicia²⁵:

“Mas o dono do sítio, que não sabia ler nem escrever, assim mesmo possuía um livro, capeado em couro, que se chamava o “*Senclér das Ilhas*”, e que pedi para deletrear nos meus descansos. Foi o primeiro desses que encontrei, de romance, porque antes eu só tinha conhecido livros de estudo. Nele achei outras verdades, muito extraordinárias” (p. 333).

Morin fala do século XIX, mas atrevemo-nos a dizer que esta questão continua aberta hoje, início do século XXI. Estamos falando aqui de escolhas. Não estamos só. Hannoun (1998, p. 17) diz que a educação pressupõe escolhas e implica a questão do ser humano como criador de si mesmo. Continua o autor:

“No plano teórico, a educação repousa em pressupostos atinentes à confiança na humanidade e ao valor de suas finalidades. Há outros, referentes à pessoa do educando: por um lado, sua perfectibilidade; por outro, sua capacidade de autonomia. O ato de educar presume, no educador, capacidade para educar e, no educando, aptidão para receber a educação; em outras palavras, sua educabilidade” (meu destaque).

Todo aquele que ensina, é, portanto um crente e um apostador: ele sabe o que ensina, mas, além disso, precisa acreditar no que ensina. Precisa crer, também, que é capaz de fazê-lo

²⁵ (Flaubert, 2002, p. 102-3): “ – Minha mulher, - disse Carlos - apesar de lhe recomendarem exercícios, prefere permanecer sempre no quarto, lendo.

É como eu – declarou Léon. – De fato, não há melhor coisa do que passar a noite ao pé da lareira, com um livro, enquanto o vento bate nas vidraças e a luz vai iluminando. (...) É que não se pensa em nada – continuou ele -, e as horas passam. Sem sair do lugar, passeia-se por países imaginários, e o pensamento, enlaçando-se com a ficção, demora-se em pormenores, segue o contorno das aventuras”.

Ou, Lampedusa (2002, p. 169): “Tendo de novo reencontrado a calma, Dom Fabrizio regressou a seus velhos hábitos, como, por exemplo, a leitura de fim de tarde. No outono, depois da recitação do rosário, era já muito escuro para sair e a família reunia-se à volta da chaminé, esperando a hora do jantar; o príncipe, de pé, lia

e, sumamente importante, que tenha vontade de fazê-lo. No capítulo III, veremos que a falta de vontade de educar constitui um importante obstáculo epistemológico na busca de uma educação mais atrativa ao educando. Falta despertar desafios cognitivos para os alunos, falta relacionar escola e vida, a fim de que o aluno perceba o vínculo dos assuntos trabalhados com sua vida extra-escolar. Enfim, é preciso despertar o ‘potencial adormecido’ nos alunos (Rufino, 1996, p. 182, 222 e 251).

Ao mesmo tempo, concordamos com Hannoun (p.32), quando diz que, a educação assume todo o seu sentido, quando o educador constrói seu ‘suicídio pedagógico’, isto é, quando, em consequência de sua própria ação, visar a pavimentação do caminho de sua própria inutilidade junto ao educando, ao facilitar sua autonomia, ou seja “o suicídio pedagógico do mestre e a autonomia do aluno são as duas facetas inseparáveis do ato educacional”. (p. 32).

O professor pode muito; pode aperfeiçoar seus métodos de ensinar. Mas, o mais essencial na relação de ensino e aprendizagem está em outro ‘lugar’; - que não sua técnica ou vontade – está no aluno, no seu desejo de saber, aprender. Desejo este que é imprevisível e, com certeza, incontrolável por nós. Esse é um não-poder importante dos educadores: atuar sobre o desejo do outro. Fabricar este desejo será possível? Quimera ou necessária utopia? Atualmente, creio na segunda hipótese.

Ao comentar as observações (capítulo III), e as entrevistas (capítulo IV), estaremos constantemente dialogando com o presente, suas limitações e suas possibilidades. Se, muitas vezes, aponto as limitações, é porque creio possível vislumbrar outras direções, outras possibilidades de ser e fazer o ensino de Geografia.

Assim, nos deparamos com os limites da razão na Educação. Temos necessidade de desejo para ensinar, mas não temos garantia de como acessar o desejo do outro (do aluno) em

em voz alta, fascículo após fascículo, um romance moderno; uma indulgência plena de dignidade parecia transpirar de todos os seus poros”.

aprender. As justificativas que fundamentam a educação, na maioria das vezes não são mais do que opiniões; opinião entendida como uma crença que tem consciência de ser insuficiente. Até porque não basta o esforço dos indivíduos. Educar é um ato social, coletivo. O educador aprende, pois, os pressupostos da educação através dos filtros bioafetivos e conceituais do grupo em que está inserido. O social penetra em nossa maneira de refletir, não só em seus conteúdos, mas também em suas estruturas: nosso modo de pensar, nossos esquemas cognitivos, nossos conceitos. Sem falar, claro, das limitações de caráter econômico que, a sociedade e os governantes, impõem aos educadores: precariedade material das escolas, salários baixos, grande carga horária de trabalho dos professores, etc.

O exercício da razão tem um alcance limitado. Muitas vezes o raciocínio contém o germe de sua própria negação, o que obriga-o a superar-se constantemente. Tais correções de rota, de certa forma, soam contraditórias à tradição escolar. Via de regra, as escolas e os professores são, ou se vêem como tal, o *locus* da certeza. Lá impera a alma professoral ciosa de seus dogmatismos e demonstrações, como nos diz Bachelard. Lugar da segurança de mostrar que o *'mundo é assim'*. Mas, o conhecimento, a razão, a ciência necessitam, como a história nos tem mostrado, de sua permanente crítica e retificação para seu aprimoramento. Some-se esse conflito entre a maneira de operar da escola (beirando o dogmático) e a maneira de operar da evolução do conhecimento (que pressupõe sua falibilidade e necessidade de se renovar) à dificuldade, no plano lógico, de se operar com clareza os conceitos e os objetivos inerentes a todo ramo de conhecimento e teremos, em parte, a dimensão das dificuldades dos educadores²⁶.

Hannoun (1998, p. 61) alerta-nos:

²⁶ As teses de doutorado de Paganelli (1998) e de Cavalcanti (1998) são exemplos da complexidade no domínio/esclarecimento de alguns conceitos básicos muito utilizados em Geografia. Ambas detectam a imprecisão conceitual e a baixa discussão/reflexão dos conceitos utilizados pelos professores de Geografia em sala de aula, o que proporciona uma aprendizagem pouco efetiva e reflexiva. A Geografia correndo permanentemente o risco de ficar num nível muito superficial.

“Podemos, de modo racional, justificar um comportamento com referência ao respeito devido à pessoa humana, mas nem por isso podemos demonstrar racionalmente o real fundamento desse valor. Em outros termos, o raciocínio lógico é capaz de revelar o como das coisas, porém mais raramente, se não jamais, o seu porquê”.

Em Educação, nunca se poderá obter certezas apenas por meio da verificação experimental ou pela explanação lógica, dado que finalidades e valores não são passíveis de testes científicos. Estamos falando de valores, logo, estamos falando de algo mais do que ‘ciência’ quando educamos.

No nosso caso, a Geografia do EFM, tem tratado a todo instante e em todas as suas séries, de temas que estão carregados de ideologias (“o mundo é assim”) e leituras que mais levam certezas aos alunos (“as coisas são tais como eu digo”) do que os fazem olhar os fenômenos estudados com mais complexidade e processualidade. Fourez (1995, p.50) complementa-me:

“O que está em questão é tomar uma distância em relação ao modelo artificial de acordo com o qual um indivíduo só observaria “objetivamente” e de maneira independente de qualquer história, de modo absoluto, as “coisas tais como são”; trata-se de propor um modelo segundo o qual a observação seja uma construção social relativa a uma cultura e a seus projetos”.

A imagem que temos do mundo é a interpretação que dele construímos através das lentes pessoais. Ou seja, na ciência, na Educação, os problemas, as questões, as hipóteses não se apresentam por si mesmos. Nada ocorre por si, nada é dado, tudo se constrói. Nosso comportamento e nosso juízo são concebíveis e defensáveis racionalmente, mas não são demonstráveis²⁷. Vivemos como se estivéssemos convencidos de sua verdade. Hannoun (1998, p. 68) complementa:

“De fato, justificar um comportamento, apreciar os pressupostos de um processo educacional, apoiar ou combater um sistema político ou social, tudo isso diz respeito a construções cognitivas que dependem tanto de uma estrutura racional quanto de princípios que, fundamentadores não fundamentados, se situam fora da racionalidade.”

Tal passagem é significativa quando estamos tratando de Geografia, uma disciplina escolar que lida, cotidianamente, com temas de cunho fortemente político e ideológico, pois ao falar de espaços habitados, diferentes lugares – sejam os diferentes Estados do Brasil ou diferentes países e continentes do mundo – estamos falando, necessariamente do ‘outro’, das pessoas que ali habitam. E aí, nos deparamos com a dificuldade de falar deste ‘outro’, que tão pouco conhecemos. Onde estará a ‘racionalidade’, a fundamentação de nossas aulas quando nos pomos a falar, por exemplo, da África ou da Ásia?

Assim as **justificativas para a Educação** – incluindo aí as nossas aulas de Geografia no EFM e os valores que com ela construimos - **são uma convenção, uma hipótese arbitrária cuja única função é pôr ordem em nossa reflexão.**

A humanidade não pode prescindir de uma referência permanente aos valores. Seja qual for o conteúdo ou disciplina, toda educação concebe valores que ela tenta realizar. Por isso que dissemos anteriormente que todo educador é um crente. O professor – exceção daqueles totalmente indiferentes, apáticos, niilistas com os quais não nos identificamos – justificará sua ação pedagógica lançando mão de argumentos racionais, mas cujos fundamentos se baseiam em princípios que vão além da razão. Ou seja, nossas opções/valores são mais uma posição de princípio do que a conclusão de um raciocínio. Logo, a ação do educador tem uma idéia de finalidade, portanto, um modelo, um tipo de ser humano, de sociedade, de ciência e de Geografia cuja emergência ele tenta facilitar, construir. Toda educação é relativa a certa idéia de ser humano, sociedade. Daí que dissemos anteriormente:

²⁷ Em alguns casos são passíveis de ‘comprovação’ ou ‘refutação’ a longo prazo. Por exemplo: os prejuízos advindos de uma educação baseada somente na reprodução das idéias dos educadores ou, num exemplo mais radical, nos malefícios gerados por um modelo educacional nazi-fascista.

não há objetividade ou ausência de juízos de valor quando somos educadores formadores de crianças e adolescentes.

Creemos que não há possibilidade de falarmos de Geografia, de seu ensino e da formação de seus professores, seus valores, sem entrar nas questões referentes a axiologia. Sendo esses valores uma construção humana, datada no tempo e no espaço, não são valores universais, nem eternos, menos ainda consensuais. Daí a importância de Morin (2002b, Parte I) destacar a conflitividade da atividade científica. Toda educação tem valores intelectuais, éticos e estéticos que podem ser defensáveis, racionalizáveis, mas todos esses valores são baseados em critérios de verdade, de bem e de belo que não são deduzidos, mas sim decididos, ideológicos, portanto, não ‘científicos’. Acreditamos que o mesmo se possa dizer acerca da existência da disciplina Geografia no currículo do EFM: a sua existência tem antes uma justificativa axiológica do que gnoseológica. Ela existe mais por seu valor ideológico do que cognitivo.

A Educação, portanto, comporta uma dimensão afetivo-emocional. Muito mais do que transmitir conteúdo, expressamo-nos e educamos através do gesto, da postura corporal, do timbre da voz, do ritmo da fala, enfim, todo nosso corpo fala e educa os alunos (e vice-versa). Há a dimensão persuasiva, que vai além da informação e da expressão. Há a dimensão de intencionalidade, que visa modificar o outro, transformá-lo. Gauthier (1998, p.382) ressalta a adesão emocional entre educadores e educandos.

“O desejo de persuadir nada mais é, no fundo, do que o desejo de que o outro ou os outros reconheçam o conteúdo significativo da minha mensagem. (...) A persuasão, na comunicação pedagógica, tem um papel de primeira importância. O ensino – e o professor – precisa de retórica: não basta que seja claro para ser entendido, é preciso também que ele saiba captar a atenção, atingir aquele ao qual ele se dirige; ele precisa também manter a atenção, suscitar a adesão, vencer a resistência para liberar o desejo de aprender, de compreender e de transformar o mundo. Noutras palavras, não basta que um discurso pedagógico seja límpido para ser ouvido, que ele informe para ser captado, ele precisa também agradar e comover, tocar ao mesmo tempo o coração e a mente, suscitar o desejo e o entusiasmo”.

Uma bela ressalva a esse item é posta, com mestria, por Meirieu (2002, p. 72):

“(a educação é) aventura que revela a vulnerabilidade do educador e impede-o de ser suficiente. A necessidade que o outro tenha necessidade de mim introduz uma reciprocidade na relação. (...) Tal necessidade representa essa alteração do educador, essa inquietude que o envolve no destino do outro sem, com isso, alimentar nele a ilusão de que pode decidir em seu lugar. Essa necessidade é o contraponto necessário à arrogância injustificada daquele que se sabe investido de uma missão, mas é incapaz de imaginar que ela possa chocar-se com a resistência e o sofrimento daqueles em relação aos quais deve exercê-la” (destaques meus).

Ora, esse conjunto de pensadores não nos leva ao desânimo ou impotência da razão?

Creemos que não! Saber dos nossos limites não nos leva à inação. Leva-nos a uma ação com os pés mais juntos ao chão, buscando mais os pequenos avanços no cotidiano do que planos mirabolantes pretensamente ‘revolucionários’. O alerta de Vesentini (*In: Carlos, 1999b*) é pertinente quanto a isso:

“Essa é a grande dificuldade do educador que se considera revolucionário: abandonar a tentação de instrumentalizar os outros com vistas a realizar o seu projeto. Ela se torna maior ainda quando o intelectual acredita piamente estar do lado do bem, da verdade, das forças progressistas, do “sentido da História”. Por isso, educar para a liberdade não é apenas educar os outros, mas também a si mesmo, de forma permanente, aprendendo ao mesmo tempo que se ensina, ou melhor, que se leva os alunos a aprender”.

Se o ensino é um ofício interativo, o conhecimento do aluno pelo professor pode ajudar no exercício da docência. Até porque, a capacidade de julgamento do professor é uma habilidade que ele necessita desenvolver, pelo simples fato de que é uma habilidade que ele utiliza diariamente. E é essa capacidade de julgar, a todo instante praticada, que vai diferenciar um professor que atinge de forma mais eficaz a capacidade de interação e reflexão dos e com os alunos.

As conclusões que apresentamos nesta tese não trazem respostas seguras. Não visam ser uma espécie de ‘guia’ para dar segurança aos professores, ou seja, a possibilidade de aplicação dos resultados desta pesquisa não é automático. Cada professor terá que encontrar suas respostas. Gauthier (1998, p. 359):

“De forma clara, não se deve esperar das ciências da educação aquilo que elas não podem dar, isto é, a elaboração de uma pedagogia segura de si mesma, segura de seus fundamentos, segura da ação a ser realizada, do gesto a ser feito, das palavras a serem ditas ou das finalidades a serem perseguidas. Um tal projeto, a nosso ver, é irrealizável, pelo fato de que uma classe de vinte e cinco ou trinta alunos comporta dimensões em tensão, que ela constitui um conjunto singular que evolui no tempo, que esse conjunto não é hoje exatamente aquilo que era ontem nem o que será amanhã”.

Este texto servirá para fornecer companhia nas buscas, mas as respostas – sempre várias e cambiantes – terão que vir da reflexão na ação de cada um dos profissionais. Destes sempre será necessária uma boa dose de imaginação e de improvisação - e de insegurança, portanto – para que a matéria a ser trabalhada seja acessível e atraente aos alunos.

Contudo, cremos que:

“Os resultados da pesquisa não podem determinar a ação a ser empreendida, mas simplesmente informar o professor, levá-lo a refletir sobre o que acontece e sobre o que ele poderia fazer, talvez até transformar suas crenças e a natureza de seu raciocínio prático. O conhecimento é um reservatório no qual o professor pode começar a buscar soluções para resolver problemas de sua própria prática”. (Gauthier, 1998, p. 300)

Não cremos numa hierarquia normativa na qual a pesquisa – esta ou qualquer outra – possa prescrever o caminho para os docentes do EFM. A relação pesquisa-docência do EFM e ES só será proveitosa se for de natureza não prescritiva, mas sim consultiva. Desejamos a transformação dos educadores, mais especificamente dos de Geografia, mas isso não implica a sua conversão aos nossos arrazoados. Um saber só tem valor se mantiver aberto o processo de questionamento, se for passível de revisões permanentes, enfim, sendo algo vivo,

biodegradável. Um dos motivos desta tese é, sem dúvida, ter bons pretextos para ampliar o diálogo com os professores de Geografia do EFM.

Buscamos a Educação não para manipular, controlar e/ou sujeitar os educandos, mas para desenvolver neles o desejo de aprender, não só a beleza e a complexidade da Geografia, mas sobretudo, a partir dela, pensarem a beleza, a miséria e a complexidade da nossa existência (Kaercher, 2003a), o saber não apenas como algo possível, mas algo desejável. Mas, aqui, mais um obstáculo: para que seja possível desenvolver o desejo do aluno em aprender é preciso que o (futuro) professor (neste caso meus alunos) também tenham este desejo. E, neste quesito, a situação atual da educação pública brasileira²⁸ não é alvissareira. Mas, isso será melhor visto depois, quando tratarmos na observação e na entrevista com os professores.

Encerramos esse capítulo acreditando que a melhor educação é aquela que ajuda o educando a criar-se na autonomia e a independentizar-se, desenvolvendo nele a capacidade de agir livremente, mas sempre lembrando que nossa opinião é uma crença com a consciência de ser insuficiente. E, por saber-se insuficiente, muitas vezes, formula mais questões do que finaliza com respostas.

Creemos que todo educador, ao se deparar com um grupo de alunos, vá além dos conhecimentos de sua disciplina. Neste sentido é desejável que ele repense constantemente os fundamentos norteadores do seu quefazer! Enfim, que ele faça filosofia quando lecionar Geografia! Que faça da Geografia uma forma de filosofar.

²⁸ Meu conhecimento é restrito a algumas escolas públicas dos estados do Rio Grande do Sul e de São Paulo. Tanto no RS, como em SP posso afirmar, com um certo grau de conhecimento, prevalece, infelizmente, uma grande desmotivação do corpo docente (e, quiçá, do corpo discente). As escolas, via de regra, estão precarizadas nas suas instalações e a remuneração dos seus profissionais é bastante problemática. No Quadro de Carreira do Magistério Público Estadual, no RS, classe A Nível 5, em 2004, o salário inicial de um licenciado era de R\$ 450,00 (quatrocentos e cinquenta reais) por 20h/semanais, ou seja, cerca de U\$ 150,00 (cento e cinquenta dólares)! Sem falar dos problemas com a indisciplina, outro foco bastante forte de desgaste para os professores. Se generalizo – correndo o risco de errar – é porque estes são dois dos estados ‘mais ricos’ da Federação.

CAPÍTULO II

ONDE SE FALA DO GRUPO DE PROFESSORES PESQUISADOS

De como não ler um poema

“Há tempos me perguntaram umas menininhas, numa dessas pesquisas, quantos diminutivos eu empregara no meu livro “A rua dos cataventos”. Espantadíssimo, disse-lhes que eu não sabia. Nem tentaria saber, porque poderiam escapar-me alguns na contagem. Que essas estatísticas, aliás, só poderiam ser feitas eficientemente com o auxílio de robôs. Não sei se as menininhas sabiam ao certo o que era um robô. Mas a professora delas, que mandara fazer as perguntas, devia ser um deles” (Quintana, 1978, p. 111).

Sabemos, por relatos ou estatísticas, que a situação dos estados do Norte e Nordeste são, infelizmente, via de regra, mais precários. “Duro de desanimável, hem?”, já diria Rosa (1986, p.264).

CAPÍTULO II

ONDE SE FALA DO GRUPO DE PROFESSORES PESQUISADOS

“Possivelmente a concepção de espaço mais popular e que faz parte do senso comum seja a sua caracterização como substrato físico da vida social, ou seja, o espaço como uma superfície onde transcorre a história. Isso leva diretamente para a descrição física da Terra, a popular Geografia Física que daria conta de estudar essa superfície.

Afirmar, porém, que o espaço é manifestamente físico, não tem o sentido daquilo que é tradicionalmente entendido como Geografia Física, ou seja, a natureza intocada pela sociedade. O aspecto físico é, na verdade, a “física” dos fenômenos, a sua materialidade, que se manifesta nas estradas, pontes, prédios, campos, rios, montanhas, cidades, enfim, o ambiente, o lugar. E o lugar, por mais físico que possa parecer, é uma construção social nas mais diferentes escalas em que isso possa ser afirmado.

Para entender o processo dessa maneira, devemos perceber que a sociedade é um dos elementos componentes da natureza, apesar de ser diferente de muitas outras coisas presentes na própria natureza. Assim, a sociedade, como um componente da natureza, na medida de sua própria existência, apresenta-se como formas espaciais.

Essas formas, na medida em que são caracterizadas pela diversidade e pela unidade, nos levam à noção de distribuição e, daí, à de localização, mas como logo percebemos que os fenômenos não se distribuem e localizam aleatoriamente, precisamos utilizar a noção de organização. A noção de espaço geográfico está ancorada no cruzamento dessas três noções, ou seja, que os fenômenos, em sua “física”, distribuem-se pelo universo, devem ser localizados e adquirem sentido na medida em que são tidos como produto de uma determinada organização da sociedade entendida como um dos elementos da natureza” (Pereira, 2003, p.13-14) (destaque meu).

Pereira é bastante útil ao apresentar uma visão de entendimento de Geografia com o qual comungamos. Entender a ‘física’ dos fenômenos é uma boa tarefa e, ao mesmo tempo, um difícil desafio para a Geografia escolar. A localização e a descrição podem ser bons pontos de partida para percebermos a construção coletiva dos espaços que observamos ou nos quais vivemos.

Neste capítulo queremos apresentar o grupo de dez professores de Geografia que foram por mim observados (capítulo III) e entrevistados (capítulo IV). Procuramos dispor as informações em quadros, e, a seguir, fazer pequenas sínteses parciais.

Por ocasião da defesa de qualificação desta tese (Kaercher, 2003d), havíamos proposto o estudo/acompanhamento de apenas quatro professores. A idéia inicial era selecionar um professor por década, isto é, um professor formado nos anos 70, um formado nos anos 80, um nos noventa e, por fim, algum profissional formado no início dos anos 2000. Posteriormente, alertamo-nos para o risco de restringirmo-nos a um grupo tão pequeno. Teria, quando muito, estudo de quatro casos isolados. Mesmo não tendo a idéia de fazer generalizações (“os professores da década ‘x’ tem tal perfil”) e/ou comparações (“os professores da década tal são mais/menos do que os da década tal”), com um grupo de quatro, as informações ficariam muito esparsas. Resolvemos então, ampliar a amostra para um grupo de dez professores. Ela ficou assim constituída:

Quadro 1- Titulação e experiência docente do grupo de professores pesquisados

Prof.	Gênero	Idade	Curso	Instituição	Licenciado em	Anos de docência	Pós-graduação
P1	F	47	Licenciatura em Geografia	UFRGS	1987	14	Não
P2	F	49	Lic. Curta em Est. Sociais e Licenciatura Plena em Geografia	PUCRS	1988	25	Especialização em História (Unisinos)
P3	M	52	Licenciatura e Bacharelado em Geografia	UFRGS	1980	25	Não
P4	F	26	Licenciatura em Geografia	UFRGS	1999	08	Não
P5	F	39	Licenciatura e Bacharelado em Geografia (1995)	PUCRS	1989	12	Mestre em Geografia, UFRGS, 2003
P6	M	28	Licenciatura em Geografia	UFRGS	1999	03	Mestrado em andamento, Geografia, UFRGS

Prof.	Gênero	Idade	Curso	Instituição	Licenciado em	Anos de docência	Pós-graduação
P7	F	38	Licenciatura e Bacharelado (1988) em Geografia	UFRGS	1987	11	Mestre em Geografia, UFRJ, 1995
P8	M	44	Sociologia (1985), Licenciatura em Geografia	UFRGS	1992	15	Mestre em Geografia, UFRGS, 2000
P9	F	25	Licenciatura em Geografia	UFRGS	1999	04	Mestrado em andamento, Geografia, UFRGS
P10	F	28	Licenciatura em Geografia	UFRGS	1998	05	Mestrado em andamento, Geografia, UFRGS

Observação: dados colhidos por ocasião das entrevistas. Ver data no quadro 2 (p. 93)

CARACTERÍSTICAS DO GRUPO PESQUISADO E NOTAS METODOLÓGICAS

1) Para manter o anonimato dos professores colaboradores resolvemos denominá-los pela sigla “P” de professor. O número que se segue é indicativo, simplesmente, da ordem em que foram observados. Assim, P1 foi a primeira a ser observada, e, P10, a última.

P1 e P2 foram os testes-pilotos, feitos ainda em novembro e dezembro de 2002. Para o texto da qualificação (Kaercher, 2003d), no entanto, usamos apenas os dados de P1. Para esta tese utilizei as informações obtidas da totalidade dos professores pesquisados.

2) Como se vê na segunda coluna a amostra ficou composta de sete mulheres e três homens. Isso não foi intencional, mas, é compatível com à realidade das escolas de Ensino Fundamental e Médio, tanto no RS, como no Brasil em geral: o magistério é um campo predominantemente feminino.

3) As idades variam entre 25 e 52 anos, o que também é significativo com a realidade do magistério brasileiro. Há iniciantes na carreira, bem como há os que já estão mais próximos de se aposentar. A idade média do grupo perfaz 37,6 anos.

4) Era condição prévia *sine qua non*, a qual conseguimos manter-nos fieis: **todos são licenciados em Geografia**. Esse era um de meus critérios fundamentais. Somente pessoas com licenciatura em Geografia fariam parte do grupo. Desejavamos evitar pessoas que estivessem provisoriamente dando aula de Geografia – não importa aqui com que grau de vontade pessoal ou competência – pois uma das primeiras idéias da tese era checar se e como a licenciatura específica (no caso, em Geografia) contribuía para a qualificação do seu ensino. É bastante comum - quando se discute, usualmente pressupondo a precariedade do ensino de Geografia no Ensino Fundamental e Médio - justificar o fraco desempenho dos seus professores e/ou desinteresse dos alunos pela disciplina, ao fato de que muitos dos professores de Geografia não são licenciados para lecionarem a disciplina. Evitando esta armadilha já pré-selecionamos somente profissionais legalmente capacitados com Licenciatura Plena. A habilitação legal é um requisito fundamental para se buscar a necessária e ainda frágil profissionalização efetiva da profissão docente. Do ponto de vista da prática da sala de aula, veremos que é apenas um indicativo tênue de qualidade do processo de ensino-aprendizagem. O que é preocupante, sem dúvida.

5) Quanto às instituições, a amostra também foi, intencionalmente restritiva. Optamos por ficar limitados a somente duas instituições já consolidadas, com tradição de terem um corpo docente qualificado, bem como já estarem há décadas formando professores. Tanto a

UFRGS como a PUCRS são instituições de ensino não só conhecidas como reconhecidas por sua seriedade.

Não há, no entanto, nenhuma possibilidade ou intencionalidade de comparação entre as instituições, bem como não há como fazer generalizações que procurem inferir as características dos corpos docentes destas instituições a partir das particularidades desta amostra. Nem se tem esse objetivo. Não estamos, portanto, estudando o curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Menos ainda o curso da PUCRS, com somente dois egressos representados na amostra.

Claro que, uma das possibilidades deste estudo, no entanto, é buscar características destes cursos para que se possa reafirmar positivities e/ou detectar eventuais fragilidades, em especial os da UFRGS por se tratar de minha instituição de trabalho.

Evitamos cursos muito recentes, com pequeno número de anos de existência e aqueles de “fins de semana” – normalmente com aulas concentradas nas sextas-feiras e nos sábados – ou ainda aqueles denominados “cursos de férias” - que concentram aulas em janeiro e julho, época em que os docentes estão em férias. Acreditamos que tais cursos não são “escolhas” dos professores, mas sim o seu oposto: na falta de outra opção para conseguir a habilitação legal sobrecarregam-se os docentes com os cursos na época em que eles deveriam ter seu descanso semanal ou anual.

6) Anos de formatura: cinco da década de 80 (1980, 1987 (2), 1988, e 1989) e cinco da década de 90 (1992, 1998, e 1999 (3)). Nota-se que a divisão por década é meramente ilustrativa já que não há limites significativos que diferenciem alguém que se formou em 1989 de alguém que se formou em 1992, por exemplo.

7) No item “anos de docência” percebe-se que estamos diante de um grupo bem experiente. Houve a intencionalidade, sim, em evitar professores inexperientes ou excessivamente novatos, que não tivessem ainda nenhuma rotina ou familiaridade com as instituições escolares pois, no nosso entender, as instituições escolares tem a rotina como uma característica marcante e educativa para os professores. Priorizamos professores que já estivessem adaptados às escolas que lecionavam, ou seja, não eram professores provisórios nestas escolas. A idéia era captar professores numa rotina normal em escolas comuns.

Resumindo: até cinco anos de experiência; 3 professores; até dez anos de experiência, um professor; até quinze anos de prática, quatro professores e com exatos 25 anos de experiência, dois professores.

8) Quanto ao pós-graduação há duas coisas a destacar. Primeiramente a intenção era evitar os pós-graduandos. Queríamos uma amostra o mais próxima da maioria dos professores do EFM que não têm pós-graduação. A hipótese era simples: nos cursos de pós-graduação há uma carga maior de leituras e discussões – o que é ótimo – que qualificam tanto a prática quanto a reflexão do docente, resultando um panorama mais qualificado que a média do magistério, que não frequenta tais cursos. Posteriormente, indo a campo, percebemos que esta foi uma hipótese que não se sustentou. Mesmo entre os que faziam pós-graduação em Geografia, pouco foi transportado para a realidade cotidiana das salas de aula do Ensino Fundamental e Médio. Via de regra, notamos nestes casos uma clara separação entre o pós e a sala de aula como objetos, não só separados, mas dissociados e que não se comunicam, o que me chamou a atenção, já que lidamos somente com professores em tempo integral. Pensávamos que a sala de aula, a docência, o ensino-aprendizagem seriam temas comuns aos pós-graduandos. Enganamo-nos.

Para nossa surpresa, à medida que os voluntários iam sendo contatados percebemos que estávamos diante de um grupo privilegiado em termos de titulação. Dos dez colegas, apenas três não têm pós-graduação alguma, uma tem uma especialização (não ligada ao ensino), três estão com seus mestrados em andamento (todos em Geografia na UFRGS) e três já concluíram seus mestrados (todos em Geografia, sendo dois na UFRGS e uma na UFRJ).

A partir desse grupo fomos modificando as hipóteses. Se fazem ou fizeram mestrado (seis num grupo de dez) qual é a área de interesse?²⁹ Como esse pós se reflete no ensino de Geografia no Ensino Fundamental e Médio?

Chamou-nos a atenção que nenhum tinha/tem o ensino, e seu par indissociável, a aprendizagem, como foco prioritário de suas reflexões no pós. O que é interessante, pois são, como veremos, professores profissionais, quero dizer, professores em tempo integral. Ou seja, o fato de viverem exclusivamente como professores de Geografia não os levou a priorizar o ensino-aprendizagem de Geografia em seus estudos.

Não se trata, evidentemente, de tecer qualquer crítica às escolhas temáticas dos colegas – todos os campos de pesquisa são igualmente válidos e não vamos nos meter aqui na espinhosa discussão acerca da validade de muitas pesquisas. Swift (2003, p.226), ainda que em obra ficcional³⁰, nos lança um alerta acerca da relevância ou não de muitas pesquisas, bem como na eterna busca (quimérica ou necessária utopia?) do bem educar as pessoas:

“Na escola de projetadores políticos eu realmente me senti muito mal; os professores pareceram-me completamente fora de si, e esta é uma constatação que sempre me faz ficar melancólico. Aquelas infelizes pessoas propunham esquemas para persuadir monarcas a escolher favoritos a partir

²⁹ Embora o ensino de Geografia não seja linha prioritária no Pós-Graduação em Geografia da UFRGS há a possibilidade de tratar desse tema no referido programa. Os professores Nelson Rego e Helena C. Callai (professora convidada) atendem tal demanda. É de meu interesse aliar-me a esse pequeno grupo em breve.

³⁰ Memorável pela ironia e, não raro, acidez, é a obra “As viagens de Gulliver”, de Jonathan Swift (a primeira edição é de 1726), sobretudo na parte “Uma viagem a Laputa, ... e ao Japão”. Em especial os capítulos Cinco (“Ao autor é permitido conhecer a grande academia de Lagado”) e Seis (“Outro relato sobre a academia”), onde o autor fala sobre a pesquisa dita científica e sobre as dificuldades de educar o outro. Por trás de todos os exageros, há a permanente discussão ética das ações humanas, inclusive no terreno educacional e científico. Ele faz uma corrosiva análise de muitas ações e pressupostos da comunidade acadêmica.

de uma avaliação de sabedoria, capacidade e virtude; para ensinar os ministros a consultar a vontade pública; para recompensar méritos, grandes habilidade e bons serviços prestados; para instruir príncipes na maneira de conhecer seu verdadeiro interesse, colocando-o no mesmo nível de base do seu povo; para escolher as pessoas qualificadas na execução de determinados trabalhos. Isso e muitas outras quimeras impossíveis, que nunca antes apareceram na mente de um homem e que confirmaram a antiga observação que eu havia feito: não há nada de muito extravagante e irracional que algum filósofo já não tenha afirmado ser verdade”.

Swift, na literatura, nos antecipa a discussão que Morin nos traz ao falar das regras e convenções da Ciência e das Academias que são definidas, muitas vezes, a partir de critérios claramente ‘não científicos’, isto é, a partir de convenções *a priori*, e, portanto, não demonstráveis nem refutáveis e que de tanto serem seguidas/obedecidas acabam tidas por muitos como regras ‘técnicas’ de bem fazer ciência. A Academia corre o risco de produzir dogmatismos e formalismos enrijecedores.

Seja no campo da Geografia, ou de qualquer outra disciplina escolar³¹, é de pensar por que a pesquisa sobre o ensino atrai tão pouco interesse? Uma idéia plausível seria a de que tais temáticas são pouco discutidas e valoradas nas graduações. Parece haver um currículo subentendido que dá maior estatuto acadêmico ao bacharelado³², e, por conseguinte às pesquisas e discussões das áreas de Geografia Física – considerada mais científica – e Geografia Humana – um pouco menos valorizada, mas mesmo assim num patamar superior aos estudos ligados à Licenciatura. Então, quando a maioria dos egressos dos cursos de Geografia – mesmo os de Licenciatura – não têm muito interesse, seja em ser professor ou, sendo professor, pensando seguidamente em abandonar o ofício na busca de uma função de bacharel, ou ainda, sendo professor desinteressando-se em pesquisar sobre este ofício, estamos diante de uma opção/tendência que não é meramente de gosto individual, como poderia sugerir uma primeira leitura, mas sim diante de uma opção que é política (porque

³¹ A tese de Diniz (1998) parece corroborar minhas linhas. No capítulo 4, “A formação acadêmica”, esta discussão aparece bem mais sistematizada.

coletiva) e epistemológica (porque racional): ser bacharel é mais “importante” do que ser professor. Sim, sabe-se que essa prioridade tem muitas razões que ultrapassam a simples opção, inclusive das universidades, já que a profissão professor encontra um sem número de obstáculos sociais muito fortes. A desvalorização salarial e a própria decadência da escola pública, por exemplo, são apenas dois fatores, nada desprezíveis que contribuem para um mal-estar de “ser docente”. Cacete (2002, p. 205-6) completa:

“A formação de professores no país vem marcada por uma posição secundária na ordem das prioridades educacionais. Considerada uma formação de segunda categoria em relação às demais profissões de nível superior, condenada ao isolamento no âmbito das universidades e, como que expressando uma certa “perversidade” da política educacional, colocada nas “mãos de quem” estava menos preparado para assumir essa formação: as nascentes faculdades de filosofia isoladas de caráter privado. Essa situação talvez não faça mais do que refletir o paradoxo histórico da posição do professor na sociedade que não consegue prescindir dele, mas não lhe reconhece valor. (...)”

O tão esperado fim das licenciaturas curtas especialmente em Estudos Sociais não significou a organização de um currículo mais adequado à formação do professor de Geografia .

Conforme verificamos em nossa investigação sobre os motivos da escolha do curso de licenciatura em Geografia é muito provável que a forma como se ensina e a “idéia” que se constrói acerca da Geografia como disciplina escolar, seja determinante na escolha (ou não) pelo curso de Geografia no nível superior. Assim, a criação de uma demanda para os cursos superiores de Geografia passa também pelo redimensionamento do ensino de Geografia na escola básica, cuja formação adequada de professores é requisito básico para tal intento” (destaque meu).

Tal secundarização da temática do ensino e do ensinar-aprender não é refletida somente nas graduações, que priorizam a formação técnica do bacharel (tendo a Geografia Física como parâmetro de cientificidade) em detrimento, não necessariamente intencional, das licenciaturas. Se olharmos também para os pós-graduações em Geografia, veremos que a escassez de preocupação com a área do ensino persiste. Mesmo sem um levantamento exaustivo das linhas de pós-graduação – e mesmo das dissertações e teses que podem ocultar

³² Cacete (2002, sobretudo capítulo II) faz um bom histórico da formação de professores de Geografia. Na p.46-7 fala acerca dessa hierarquização entre bacharelado, considerado mais ‘nobre’, e, licenciatura. Também Lima

trabalhos acerca do ensino de Geografia, ou da formação de seus professores, abrigados por linhas aparentemente sem ligação com o ensino, como é o caso aliás desta tese, abrigada oficialmente na linha de Geografia Física³³ – não há dificuldade em perceber a relativa escassez de linhas dos pós-graduações destinadas ao “ensino”. Pouca atenção se dedica a esses temas (ensino e formação de professores do Ensino Fundamental e Médio) mesmo que a imensa maioria de geógrafos, sejam licenciados ou bacharéis, ganhem a vida como professores de Geografia do Ensino Fundamental e Médio. O que está anexa a esta constatação? A dificuldade, muito concreta, de aproximarmos as universidades das escolas de Ensino Fundamental e Médio, de aproximarmos pesquisa e ensino (Menezes, 1996; Pereira, 2000). E, vejamos: há quantos anos tem sido repetida a necessidade de se fortalecer o trinômio pesquisa-ensino-extensão das universidades? Há quantos anos escreve-se, um *tanto pro-forma*, que os “professores precisam ser pesquisadores”!?³⁴ Mesmo nos cursos de licenciatura, há um contato muito tênue entre o ensino superior e as escolas do nível fundamental e médio. Incluo-me aqui nesta crítica. E, mesmo quando há este contato, o estranhamento entre os profissionais do EFM com relação aos do Ensino Superior (ou vice-versa) é perceptível, às vezes até inviabilizando parcerias e discussões propositivas. Meirieu (2002, p.69) coloca este desencanto, que também é meu, quando se refere a suas incursões fora da academia:

(1993) vai falar da capacitação do docente de Geografia.

³³ Até 20/11/2004 essa tese estava ligada oficialmente à GF sob a orientação da Profa. Dra. Maria. E. Simielli.

³⁴ Em Geraldi (org.) et al (1998) e em Pimenta (org.) et al (2002) insiste-se muito nas expressões ‘professor-pesquisador’ e ‘professor reflexivo’. Estamos de acordo. Mas, além deste consenso, temos a dificuldade em operacionalizar tais pressupostos genéricos. Sem querermos adentrar na discussão intestina destas obras, até porque elas não têm esse caráter pragmático/prescritivo, ressalte-se algo que é nímio, que suberabunda na educação: um mundo de boas intenções e bom-senso. ‘Façamos assim e será melhor’, ‘faça assado e funcionará’. Mas, o cotidiano escolar e a rotina dos mestres insistem em se mostrar mais difíceis de transformação. Não é crítica e estou, novamente, com Meirieu (2002, p.288): “Eu não desertarei do terreno universitário apesar dos riscos que se corre toda vez que se coloca justamente esta pequena questão, tão insignificante, porém tão insuportável: “Por que não se faz aquilo que se diz?” Continuarei a interrogar incansavelmente meus colegas, assim como a instituição na qual trabalho, para tentar compreender por que não se faz exatamente aquilo que se explica aos outros que é preciso fazer. (...) Acredito que, por muito tempo ainda, terei de aceitar essa distância entre o dizer e o fazer, sem esperança de reduzi-la, mas sem tampouco resignar-me a ela”. Outra excelente obra (Chamlian, 1998, p.11), fala da resistência dos professores à mudança, apesar dos discursos – sinceros, diga-se – dos próprios professores a favor das mudanças na prática docente.

“Assim, alguns de meus colegas e eu mesmo, quando refletimos sobre o significado social de nossas conferências, formações ou artigos, somos obrigados a confessar – em geral em meias-palavras, o que parece inconfessável no âmbito universitário – que esses discursos têm como função sobretudo dar coragem e confiança aos práticos. No que pode parecer às vezes “**grandes missas pedagógicas**”, trata-se de recuperar juntos a convicção de que algo é possível no trabalho em sala de aula, algo que não seja a mera contemplação resignada da reprodução social, algo que permita reencontrar prazer e sentido no ofício de ensinar” (destaque meu).

Ou, ainda no necessário, mas um tanto frustrante terreno da constatação, Pereira (2000, p. 61-2):

“Desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática. A falta de integração entre a Licenciatura e a realidade onde os licenciandos irão atuar constitui um outro “dilema” enfrentado pelos cursos de formação de professores. Em outras palavras, há pouca integração entre os sistemas que formam os docentes, as universidades e os que os absorvem: as redes de ensino fundamental e médio. Essa desarticulação reflete, talvez, a separação entre teoria e prática existente nos cursos de formação de professores”.

Logo a seguir, o autor vai apontar um obstáculo bem simples na aproximação entre universidade e escolas do EFM: boa parte dos professores do Ensino Superior tem pouca, ou nenhuma, experiência na educação básica. Por mais pertinentes que sejam seus diagnósticos, derivados de suas leituras e pesquisas, falta-lhes, muitas vezes, o diálogo com a cotidianeidade das escolas, imersas, não raro, num sem fim de problemas que travancam o seu funcionamento. Veremos, posteriormente, como nossas escolas, via de regra, são lugares onde há pouco espaço para o estudo dos docentes, e, pior, constituem-se em lugares onde poucos querem estar. Escola como não-lugares. No dizer de Carlos (*In*: Damiani, 1999, p.72), não-lugares “são espaços sem história, sem identidade, o espaço do vazio, da ausência”.

As graduações e pós-graduações em Geografia - e tanto faz se são cursos de Licenciatura ou de Bacharelado, se são de instituições públicas ou privadas - precisam fomentar os cursos de Licenciatura de forma concreta, seja através da concessão de bolsas aos licenciandos, seja através da abertura de linhas de investigação nos programas de Pós. Isso

está fora do alcance individual das pessoas e até das instituições de ensino. Isso requer políticas públicas permanentes – e recursos, portanto – que combatam, na prática, o marasmo em que se encontra a profissão docente. Estudo do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), órgão do próprio MEC, constata a necessidade de estimular a formação de novos docentes, pois em várias disciplinas já há carência de docentes, inclusive de Geografia.³⁵

O problema, constatado na Geografia, com certeza, a ela não se restringe. Os cursos que possuem o binômio Licenciatura e Bacharelado, têm nos licenciandos, estudantes de menor *status*, com menor quantidade de bolsas de iniciação científica, menos vagas nos pós, ou seja, é um problema menos acadêmico/científico do que político. Problema que requer ação estatal já que o mercado, com certeza, não tem como resolver esta questão, até porque as universidades privadas, mesmo que ofereçam vagas, não têm público em condições de pagar as mensalidades! É ilusório crer que a saída da falta e/ou da baixa qualidade dos docentes do EFM será encontrada a curto prazo ou que dispense recursos públicos abundantes. Se já ultrapassamos o gargalo de colocar todas as crianças na escola, ainda estamos longe de oferecer a elas uma escola pública de qualidade.

Será que as graduações em Geografia não estão se esquecendo de refletir junto a seus futuros profissionais que, sendo o campo da pesquisa ou da atividade como bacharel bastante restrita, a maioria dos egressos do curso de Geografia haverão de ganhar a vida como professores de Geografia?

No terreno da Educação, os diagnósticos são muito vezes precisos, perspicazes, sensatos e instigantes. A dificuldade está em passar para o terreno das soluções, da

³⁵ In: “MEC prepara aperfeiçoamento de professores” (Folha de S. Paulo, 12/03/2004, p. C5). Na reportagem um alerta com o qual comungo: “Nenhum problema educacional será resolvido com medidas pontuais. É uma ilusão achar que a formação e a pesquisa resolverão o déficit (de professores). O professor também precisa de boas condições de trabalho, como laboratórios, e de um bom salário. Sem isso, não haverá procura pela área”, afirma Marcelo Giordam, da Sociedade Brasileira de Química.

operacionalização do que se propõe, o que, sabidamente, em muito ultrapassa a possibilidade de um estudo acadêmico individual.

Temos, seguidamente, a sensação de que vemos com muita clareza o abismo a nossa frente! Mas ele continua sendo um abismo. Claro, vê-lo é um necessário passo para nele não cairmos. Por hora, suspendemos as questões levantadas. Elas serão posteriormente retomadas.

9) Como chegamos até estes dez colegas? **Todos foram voluntários.** Exceção, talvez de P2 que, pega ‘de surpresa’ pela vice-diretora, quase à queima-roupa, não ‘pode’, não quis dizer “não”. De qualquer forma, depois que ela aceitou, nossa relação foi muito tranqüila. Aliás, tranqüilidade que foi constante, e com todos os professores.

Um critério geral inicial foi básico: não conhecer a pessoa, evitando assim pré-julgamentos de simpatia ou antipatia. Com nenhum dos dez professores eu tinha/tenho relação de convivência constante.

De fato, de seis deles (P1, P2, P3, P5, P6 e P9) eu não conhecia nada, nunca tínhamos tido contatos pessoais e/ou profissionais. Fui chegando até eles, quase por acaso, à medida que lecionavam próximos a minha casa (P2, P3 e P5) ou, que um colega (Volmério Coelho), me fornecia seus telefones (P1, P6 e P9).

P8 e P10 eu conhecia de vista através de encontros da AGB e por serem membros atuais da AGB/Porto Alegre. Na gestão anterior eu fora da diretoria da AGB, então P8 eu até conhecia um pouco de suas ações e idéias, mas superficialmente.

P4 foi a única que foi minha ex-aluna (de Prática de Ensino). Tinha com ela uma relação de caráter mais formal e burocrática do que de amizade ou cumplicidade, o que, para os fins de pesquisa, foi até bom ou, pelo menos, não comprometedor à pesquisa.

P7 foi minha ex-colega de graduação, portanto, a que eu conhecia há mais tempo. Também era/é uma relação um tanto formal, embora sem dúvida a admirasse por seu

conhecimento teórico e experiência, seja profissional, seja de vida. Do pouco que a conhecia, simpatizava com suas idéias.

Todos, sem exceção, foram de uma cordialidade e cooperação extremamente valiosas. De minha parte nunca me senti antipatizado ou obstaculizado no meu trabalho, fato que só posso agradecer publicamente pelo grau de paciência e profissionalismo dos colegas.

Cabe destacar que as questões e conclusões que serão apresentadas nesta tese – seja pelo fato de serem feitas por um pesquisador individualmente, seja pelo fato de partirem de um grupo relativamente pequeno de participantes (dez) – não tem caráter prescritivo, e sim, indicativo de possíveis caminhos, portanto, não se quer generalizar ou prescrever, como ‘solução’, para o conjunto da categoria. São, quando muito – e isso não parece-nos pouco em se tratando de Educação – indicativos de questões que podem/poderiam ser melhor trabalhadas por um grupo maior de profissionais, sejam eles pesquisadores do ensino superior, sejam colegas do EFM.

Quadro 2 - Número e período das observações. A entrevista e a filiação à AGB.

Prof.	Período de observação	Nº de observações	Nº de h/aula observadas	Sócio da AGB atualmente	Data da entrevista	Duração da entrevista
P1	30/10/2002 a 03/12/2002	26	26	Não (nunca foi)	07/01/2003	1h 25min
P2	19/11/2002 a 05/12/2002	13	21	Não (já foi)	09/01/2003	1h 40min
P3	12/8/2003 a 22/8/2003	16	16	Não (já foi)	26/8/2003	1h 20min
P4	25/8/2003 a 08/9/2003	14	17	Não (já foi)	22/9/2003	1h 30min
P5	01/9/2003 a 01/10/2003	08	14	Não (já foi)	11/10/2003	2h 05min
P6	28/8/2003 a 16/10/2003	16	25	Não (já foi)	18/10/2003	1h 20min
P7	24/9/2003 a 14/11/2003	16	23	Sim (desde 84)	17/11/2003	1h 50min
P8	02/10/2003 a 12/11/2003	21	27	Sim (desde 90)	13/12/2003	2h 30min
P9	23/10/2003 a 28/11/2003	10	20	Sim (desde 95)	22/12/3003	1h 35min
P10	10/11/2003 a 28/11/2003	14	23	Sim (desde 95)	23/12/2003	3h
Total		154	212	60% não sócios		

Médias de 15 observações por professor e 21 hora/aula para cada professor.

Observação: Entre P2 e P3 houve a preparação e realização da qualificação da tese.

Observações

1) P1 e P2 foram os pilotos, isto é, foram os primeiros a serem observados, inclusive para avaliar a continuidade das observação e do modelo de entrevista. Por esse motivo, tanto as observações quanto as entrevistas com esses dois colegas, deu-se anteriormente aos demais. Após a qualificação não houve alterações significativas e mantivemos, na essência, o roteiro de observação e a entrevista. Foi sugerida uma condensação das entrevistas. A sugestão foi parcialmente aceita. Embora longa, as entrevistas correram em ritmo confortável, sem tensões. No final havia o cansaço perfeitamente normal diante da especificidade das perguntas.

2) Após a qualificação da tese (junho 2003) retomaram-se as observações. A idéia inicial era permanecermos cerca de duas semanas com cada professor. Tal período, entretanto, logo mostrou-se muito curto. Uma semana numa escola é um período ínfimo, pois o ritmo das mesmas tende a ser bastante lento. Além disso, uma semana tende a concentrar muitas aulas iguais do mesmo professor. Como a intenção era ver o maior número possível de situações diferentes ficamos um tempo grande com cada professor. Sempre com o consentimento deles, claro. Quando julgávamos que já tinha captado as linhas básicas, rotineiras do professor, mesmo assim ainda tendíamos a ficar mais alguns encontros com ele. Também era comum fazermos poucas observações numa semana para, justamente, deixar uma nova aula, uma nova atividade ocorrer. Evitamos provas e concentramo-nos nas aulas efetivamente de Geografia, isto é, evitamos observar atividades escolares, mas não ligadas à disciplina. Sabemos que todas as atividades dentro de uma escola são educativas, mesmo o “não fazer nada”, mesmo quando o professor deixa o tempo escorrer, mas esse não é o foco de nosso estudo. Evitávamos aparecer de surpresa, pedíamos autorização para os professores, seja por

telefone, seja na saída de uma aula. A idéia era não stressá-los pelo ‘fator surpresa’. Novamente aqui, a receptividade sempre foi muito boa. Quase sempre recebiamos a autorização. Quando havia algum empecilho, não insistiamos, obviamente. Esses pré-contatos constantes evitavam, não por completo, as idas frustradas às escolas. Sabemos que é absolutamente comum, sobretudo nas escolas estaduais, não haver aula e/ou a troca de horário dos períodos.

Notei que, fora a excitação do primeiro contato, os alunos me ignoraram. No geral, ficavam indiferentes a minha pessoa, salvo raras exceções. Perguntas para mim eram raras. Alguns poucos puxavam conversa, o que não chegava a alterar a rotina da sala. Passada a curiosidade inicial, eu quase sempre me senti como mais um elemento do grupo, quase uma carteira escolar.

Mesmo com estes critérios restritivos atingimos no final a um número bastante grande de observações! **154 vezes entrei na sala de aula**, geralmente no início do período, **perfazendo um total de 212 horas/aula!** Procurava ficar do início ao fim do período, com as exceções de praxe. Por exemplo, quando o professor deixava os últimos minutos da aula para os alunos fazerem alguma tarefa. Mesmo na comuníssima situação dos últimos minutos de uma aula, onde nada de novo ou efetivo se dava ou fazia, a não ser deixar o tempo escorrer, eu permanecia até o fim, observando as ações, tanto do professor como a dos alunos. Nestes minutos aproveitava para “quebrar o gelo” e puxar conversa com os alunos. Eram momentos muito ricos para as observações e contatos, pois o ambiente fica ainda mais relaxado.

O que podemos afirmar com absoluta certeza é que, um sem número de vezes, tive que “me segurar na carteira”, ficar forçosamente quieto porque a vontade de assumir a aula, de dar palpite, de fazer uma interação era constante e imensa. Não sei se é vício de ser professor, mas muitas vezes eu gostaria de ser o professor daquelas turmas. Eventualmente eu

participava da aula, sempre com o consentimento do professor, e quando o ambiente, a situação permitiam. Daí, eu fazia pequenas intervenções, algumas perguntas.

Quanto à coluna “sócio da AGB³⁶ atualmente”, havia uma curiosidade em estabelecer uma correlação entre o interesse e envolvimento com a respectiva associação e um certo modo de ser professor. Queríamos ver até que ponto a AGB se constituía numa espécie de segunda escola, queríamos ver até que ponto a AGB se constituía num pólo propagador daquilo que eu denomino “Geografia Crítica”. Ficou clara a correlação entre as pessoas que se mantêm sócias da AGB e uma prática de sala de aula mais atualizada e/ou dialógica.

Também há uma relação bem visível entre a idade do professor e ser associado à AGB. No geral, os mais jovens se mantêm sócios. Com o passar do tempo é comum que se desliguem da associação.

Mesmo sabendo que generalizações podem ser apressadas uma constatação causou estranheza. O fato de os professores mais “antigos”, com o passar do tempo, abandonarem a AGB. Parece haver uma correlação indireta entre o tempo de atividade docente e o interesse em se manter associado à AGB. Sabe-se que participar ou não dos eventos da mesma não passa somente pela vontade pessoal³⁷.

As duas últimas colunas (data e duração da entrevista) servem como informação. O trabalho de campo foi exaustivo. Perdurou por todo o ano de 2003, incluindo os meses de janeiro e dezembro!

A duração das entrevistas variou bastante. Seguíamos o ritmo de uma conversa relativamente informal. Fui recebido por todos (com somente uma exceção de caráter prático:

³⁶ No caso trata-se de ser filiado, ou não, à seção Porto Alegre.

³⁷ Tal constatação é visível no público que frequenta os Encontros Estaduais de Geografia no RS. Há um forte predomínio de estudantes e de recém formados numa renovação muito grande, ou seja, sempre há novos sócios participando. O que é ótimo! Mas sem que os mais ‘velhos’ continuem vindo em grande número. Parece haver, além da tradicional falta de dinheiro (os estudantes – pelo menos os da universidade pública -são, via de regra, subsidiados pelas universidades), um forte desencanto e desengajamento com a profissão. Dificuldades financeiras, algum descaso com a formação continuada, a crença de que os custos da qualificação devam ser um ônus do Estado e não do indivíduo são alguns, entre outros, dos muitos entraves que esvaziam o comparecimento do professor aos eventos ligados à AGB.

facilitar meu deslocamento) em suas casas. Todos moravam em casas com toda a infraestrutura necessária a uma vida digna. Algumas casas eram muito boas e confortáveis. Nenhum dos entrevistados passava por maiores dificuldades materiais. São cidadãos “normais” para o nosso padrão: professores ou “classe média”. Havia um roteiro e um gravador que, segundo os próprios entrevistados, não chegou a intimidar. Nas entrevistas mais duradouras (mais de uma hora e 20 minutos) há, com certeza, muitos papos informais, paralelos. Nesta hora, não raro, desligava o gravador. Comumente perguntava ao entrevistado se o ritmo estava bom e a resposta sempre foi positiva. No fim, havia, claro, o cansaço dos dois lados.

Por fim, mas não menos importante, cabe dizer que acreditamos (um ato de fé) que todas as respostas – ainda que idealistas, idealizadas, seletivas e/ou ‘embelezadas’ - são críveis e sinceras. Acreditamos que o leitor possa ter a mesma segurança quanto ao que vai ler ora em diante.

Quadro 3 - Carga horária (CH) docente e escolas visitadas

Prof.	CH semanal total	CH docente semanal	Nº de turmas	Séries que leciona	Nº de escolas onde leciona	Nº de escolas que observadas	Tipo de escola	No. de alunos (total aproximado)	Turnos das observações
P1	60	40	20	2º, 3º	01	01	Estadual	500	M, T, N
P2	55	27	10	5ª a 8ª	02	02	Estadual	310	M e N
P3	60	46	20	EF e EM	02	01	Estadual	500	M, T, N
P4	56	51	21	4ªs.+ EF, EM, PV e AP	05	01	Privada	600	M
P5	40	28	14	1º e 2º	02	01	Estadual	420	N
P6	60	26	11	8ª e todo EM	03	03	Estadual e Federal	330	M, T, N
P7	40	12	03	1º	01	01	Federal	105	M
P8	46	40	12	6ª a 8ª e 3º grau	04	02	Municipal	310	M
P9	60 (mais Mestrado)	28 (só 8h de Geogr.)	12	5ª e 6ª (EJA)	02	01	Estadual	240	N
P10	27	23	11	5ª a 8ª e 1º EM	02	01	Privada	340	T

Total: Sete escolas de EF e sete escolas de EM.

Siglas: EF: Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)

M, T, N: Manhã, Tarde, Noite

EM: Ensino Médio (ex-Segundo grau)

PV: Pré-Vestibular

EJA: Educação de Jovens e Adultos

AP: Aula Particular

Observação: Onde se registra só EF/EM, o professor atua em todas as séries.

Comentários:

1) É facilmente perceptível a grande carga horária de trabalho semanal do grupo. Lembremos que, mais de 40 horas de trabalho semanais implicam mais de dois turnos de trabalho por dia. Não ficará difícil perceber a influência disso na sala de aula e no grau de desânimo, cansaço e *stress* dos professores.

2) Quanto à carga horária semanal de efetiva docência há uma maior concentração entre 20 e 30 h/semanais (cinco professores) e entre 40 e 50 h/semanais (três professores). As exceções são P7 (12h/semana) que tem Dedicção Exclusiva (DE) numa escola federal e, no outro extremo, P4, com 51 h/semanais, todas elas na rede privada. Como Geografia, via de regra, tem poucas horas semanais na grade curricular por turma (no geral duas), uma carga horária elevada implicará um grande número de turmas e alunos.

3) Quanto ao número de turmas, há uma maior concentração entre 10 e 15 (seis professores). Entre 20 e 21 turmas: três professores. Exceção é P7, com somente três turmas. Corolário óbvio: o grande número de alunos que todos têm.

4) Quanto às séries ou nível de ação, há uma boa variedade: dois professores lecionam só no Ensino Fundamental; três se concentram somente no Ensino Médio; três lecionam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio; um leciona no EF e no Ensino Superior Privado e, por fim, uma professora, além do EF e Médio, ainda trabalha com Ensino Pré-Vestibular e aulas particulares. Ela é a única que tem uma turma de 4ª série do EF.

5) Mesmo com a grande carga horária semanal, a maioria dos docentes concentra seus compromissos em até duas escolas (sete professores), o que parece razoável à medida que o dispêndio de tempo com o transporte não é demasiado. Como exceção temos: P4 (cinco escolas); P8 (quatro escolas, sendo duas universidades no interior do estado), e, P6 (três escolas).

6) Quanto aos “empregadores”: 6 (seis) professores trabalham na rede estadual (cinco exclusivamente na rede estadual), dois (um exclusivamente) na rede particular, um na rede municipal (P8 trabalha no terceiro grau particular, mas não foi nosso objeto de interesse esse grau), e, um (exclusivamente) na rede federal. A amplitude parece positiva e representativa.

7) O número total de escolas visitadas foi 13, distribuídas em vários bairros da cidade de Porto Alegre. Ao todo foram oito escolas estaduais, duas municipais, duas particulares (ambas confessionais) e uma federal (dois professores).

A maioria das escolas são públicas estaduais, o que confere com o perfil geral do Estado e do próprio Brasil.

Procuramos visitar escolas instaladas e em funcionamento há vários anos. Todas têm prédios de alvenaria e se localizam em áreas urbanas consolidadas, isto é, com completa infra-estrutura de serviços básicos: água encanada, luz elétrica, rede de esgoto, transporte público farto, ruas calçadas. Todas estão em bairros residenciais, sem maiores bolsões de pobreza, ou, ilhas de riqueza.

8) Quanto aos turnos de visitação das escolas temos a seguinte amostra: sete professores foram observados no turno da manhã, quatro no turno da tarde e seis no turno da noite. Note-se que há um somatório maior do que dez porque, como vimos, nenhum professor trabalha apenas um turno. Ao contrário, a maioria trabalha nos três turnos!

9) Quanto ao número de alunos, estes variam, entre o mínimo de 105 (P7), e, o máximo de 600 (P4) o que é compreensível, pois ambos são os extremos em termos de carga horária em sala de aula.

Em termos médios temos cerca de 300 alunos por professor, o que nos parece muito. E, isso, certamente, vai influenciar, sobremaneira, - no aspecto negativo, claro - no grau de atenção e interesse que esses professores conferem às relações com seus alunos. Parece-nos claro, no entanto, que não é apenas uma questão quantitativa (número demasiado de alunos

impedindo um trabalho de qualidade). O desinteresse dos alunos deve-se também ao fato de que, muitas vezes, o professor acaba preparando suas aulas de forma muito precária.

Quadro 4 - Renda e contexto familiar

Professor(a)	Local de nascimento	Estado Civil	Número de filhos	Salário bruto (R\$)	Salário líquido (R\$)
P1	S. Domingos do Sul (RS)	Separada	02	1.500,00	1.300,00
P2	Porto Alegre	Casada	01	1.800,00	1.560,00
P3	Teresina (PI)	Casado	03	2.500,00	SI
P4	Porto Alegre	Casada	--	SI	3.000,00
P5	Rio Pardo (RS)	Casada	01	1.150,00	950,00
P6	Porto Alegre	Solteiro	--	1.600,00	1.400,00
P7	Porto Alegre	Separada	01	3.200,00	2.500,00
P8	Porto Alegre	Separado	02	4.200,00	3.500,00
P9	Porto Alegre	Solteira	--	1.820,00	1.700,00
P10	Alvorada (RS)	Solteira	--	2.200,00	1.800,00

SI: Sem Informação

Observações

Durante o ano de 2003, e até o presente (dezembro de 2004) a cotação média do real tem sido de US\$ 1 = R\$ 3,00 com variações entre R\$ 3,20 a R\$ 2,70.

O Salário Mínimo nacional é de R\$ 260,00 e o regional de R\$ 338,00.

1) O grupo tem origem urbana (100%), e a maioria é da própria cidade de Porto Alegre ou da Região Metropolitana de Porto Alegre (Alvorada). Nas entrevistas, a grande

maioria se diz de “classe média” (termo amplo que contempla muitas subdivisões). Exceção para P3 que diz vir de família “muito pobre”. Como já comentei, hoje todos estão com condições de vida material digna.

2) Quanto ao estado civil temos o seguinte perfil: três solteiros (os mais jovens); quatro casados e três separados.

3) Quanto ao número de filhos, o perfil é típico da classe média urbana e com elevado grau de instrução: baixa natalidade. Quatro não têm filhos, cinco têm até dois filhos, e, somente um, tem três filhos.

4) Quanto aos rendimentos os números precisam ser contextualizados. Nós professores somos considerados “classe média”³⁸ porque os brasileiros, em geral, ganham muito mal. Consultando o Quadro 3 veremos que os rendimentos brutos são razoáveis porque quase todos têm uma grande carga horária semanal.

Creemos que, após essa descrição, pode-se ter uma noção razoavelmente precisa sobre o grupo pesquisado, bem como das condições gerais das escolas visitadas.

O próximo capítulo traz a descrição e análise da prática docente em sala de aula destes professores.

³⁸ Sem entrar na definição (impossível) do termo ‘classe média’, e alertando para o baixíssimo valor do Salário Mínimo (SM), cabe apontar os dados para o pessoal ocupado por faixa salarial (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, IBGE, 2001): 11,6% sem rendimento; 24,1% até 1 SM; 26% mais de 1 a 2 SM; 12,9% mais de 2 a 3 SM; 11% mais de 3 a 5 SM; 7,9% mais de 5 a 10 SM ... , ou seja, 74,6% dos assalariados recebem até 3 SM (até R\$ 780,00).

CAPÍTULO III

A PRÁTICA DE SALA DE AULA

CAPÍTULO III

A PRÁTICA DE SALA DE AULA

Neste capítulo, analisaremos a prática da sala de aula dos dez professores que compuseram nossa base de pesquisa. No Quadro 2 (p. 93) temos o número e o período das observações, doravante designadas simplesmente ‘o’.

É importante que fique claro que as considerações que faremos neste capítulo não estão ancoradas apenas numa observação isolada. Os comentários e as conclusões parciais estão inseridas num contexto maior de uma grande seqüência de observações e entrevistas com os professores pesquisados. Não há intencionalidade e nem justificativa lógica em tecer conclusões a partir de situações isoladas e/ou descontextualizadas.

Além da vontade de compararmos discurso – fornecido basicamente nas entrevistas (capítulo IV) – e prática, estávamos interessados na nossa hipótese acerca da influência da Geografia Crítica no EFM. Como chegou a GC no EFM? Cremos que o quadro deste capítulo será elucidativo da dificuldade em se operacionalizar um ensino de Geografia renovado, criativo, que aproxime a Geografia ao cotidiano dos alunos de uma forma reflexiva, e, muito importante, um processo de ensino-aprendizagem que, de fato, incorpore o diálogo com os alunos como uma prática constante e que aumente, não só a participação deles em aula, mas os ajude a ler o mundo de maneira mais plural, complexa e que ultrapasse o senso comum hegemônico conservador.

SÍNTESE DAS OBSERVAÇÕES

“Ir a campo, como ensina a antropologia, significa para o pesquisador recusar-se a adotar uma posição preestabelecida; significa também recusar-se a postular a posição de um ator como sendo mais legítima que a de um outro. A pesquisa sobre o ensino dá, portanto, uma importância primordial ao professor, sem entretanto lhe dar sempre razão (nem ao pesquisador, aliás). A pesquisa na área do ensino pode modificar as representações da prática docente e, conseqüentemente, a própria prática. Entretanto, a pesquisa não impõe seu ponto de vista; ela permite que os atores ressaltem suas visões das coisas. Além disso, demonstrando a existência de várias racionalidades, a pesquisa na área do ensino contribui para o reconhecimento da legitimidade respectiva de cada uma. É nisso que ela serve não de norma, mas de base para a discussão. Assim, a pesquisa não decide sobre o que deve ser, mas ajuda os atores envolvidos a formalizar e a validar seus saberes a respeito da ação. (...) Por causa da complexidade da situação pedagógica, o professor não poderá aplicar cegamente à situação aquilo que a pesquisa científica tiver isolado em termos de saberes. Ele deverá deliberar, avaliar, enfim, usar de modo prudente os resultados da pesquisa. Visto que a ciência não pode resolver tudo por ele, e que, apesar de tudo, ele não pode ignorar os resultados da ciência, seu julgamento profissional torna-se, finalmente, um elemento essencial” (Gauthier, 1998, p. 400-1) (destaques meus).

A complexidade do ‘ir a campo’ da pesquisa educacional exige de nós sensibilidade e um certo engajamento na busca do conhecimento, e, ao mesmo tempo, a necessária humildade para perceber que este conhecimento anda nos tênues limites entre opinião e ciência. Por isso, recorreremos a Cervantes (2002, p. 546) que, embora no campo da ficção, pede quase numa prece, ajuda ao Sol, para ter a sapiência de discorrer sobre o que viu. É nosso desafio agora que entramos nas salas de aula de Geografia:

“Ó perpétuo descobridor dos antípodas, facho do mundo, olho do céu, causador do balanço das bilhas de água, Tímbrio aqui, Febo ali, atirador além, médico acolá, pai da poesia, inventor da música; tu, que sempre nasces e nunca morres, ainda que o pareces, digo-te, ó Sol, cujo auxílio é indispensável para a perpetuidade da espécie humana, digo-te e peço-te que me favoreças e alumies a escuridão do meu engenho, para que possa discorrer com acerto e minúcia na narração do governo de Sancho Pança, que sem ti me sinto túbio, descoroçoado e confuso!”

Descrever não é operação simples como alguns supõem. Como se bastasse ‘relatar o que se vê’. Sabemos que não vemos ‘apenas’ com os olhos. O cérebro, imediatamente,

interpreta, orienta, induz, tenta dar sentido ao que se vê. E, então, as teorias já estão fazendo o seu trabalho. Daí a mestria do poeta Quintana (1978, p. 55):

“Tic-tac

Mera ilusão auditiva graças à qual a gente ouve sempre “tic-tac” e nunca “tac-tic” ... Depois disso, como acreditar nos relógios? Ou na gente?”

Sem falar que, não raro nossas teorias tem uma série de pré-conceitos bem arraigados. Quintana (op. cit., p. 62):

“Alma & forma

Dizes que a beleza não é nada? Imagina um hipopótamo com alma de anjo ... Sim, ele poderá convencer alguém de sua angelitude – mas que trabalheira!”

Mais um obstáculo: o ‘horror ao vácuo’, isto é, quando não sabemos algo sobre o que falamos, a imaginação preenche. De novo, Quintana (p. 64):

“Reticiências

As reticiências são os três primeiros passos do pensamento que continua por conta própria o seu caminho ...”.

É dele, também, outra pérola (op. cit., p. 63):

“A coisa

A gente pensa uma coisa, acaba escrevendo outra e o leitor entende uma terceira coisa ... e, enquanto se passa tudo isso, a coisa propriamente dita começa a desconfiar que não foi propriamente dita”.

Com todas essas ressalvas – do cientista, Gauthier, e do poeta, Quintana - os quadros que seguem são o resumo das 154 (cento e cinquenta e quatro) observações de sala de aula num total de 212 (duzentas e doze) horas/aula. São as mais fortes impressões que tivemos e

queremos compartilhar com os leitores. Facilmente se perceberá a dificuldade de uma análise imparcial e/ou desinteressada. Até porque o assunto jamais foi desinteressante ao autor. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, logo a preocupação não é com a quantificação da ação dos professores.

O instrumento de base que guiou as observações é o que segue:

Roteiro de observação

Observação n.: _____

1) Apresentação

Dia: ___ / ___ / ___ (_____ - feira)

Hora início: _____ Hora fim: _____ Período: _____ min.

Série: _____ Número de alunos: _____ (_____ Fem.; _____ Masc.) Atrasados: _____

Referência a sala e ao tempo (atmosférico e ânimo da turma) para a aula:

2) Tema da aula: _____

Metodologia mais usada: _____

3) Desenrolar da aula:

3.1) Ficou claro, rapidamente, o assunto da aula? _____ (para mim), _____ (para os alunos) De que forma? (falou, escreveu) _____

3.2) Como foi /é organizado o quadro: _____

4) O que observar

4.1) Relações professor- aluno (amigável ou não, tensa ou não, autoritária ou não, etc)

4.2) O que o professor faz em aula _____

4.3) O que ele fala para os alunos _____

4.4) O que ele pede para os alunos fazerem/ o que ele incentiva/ o que ele reprime _____

4.5) Quais as categorias/conceitos geográficos citados? Como foram trabalhados? _____

4.6) Como ele construiu sua aula? _____

4.7) Houve participação, consulta, interação com os alunos? Com que intensidade?

O professor faz perguntas (quais) aos alunos? _____

4.8) Os alunos – no geral - estão: atentos? S N; gostando? S N; entendendo? S N

Porque estas impressões? _____

4.9) O que os alunos fizeram / operaram do ponto de vista cognitivo: _____

4.10) Relação professor e o livro didático. Como o professor usa o livro? _____

5) Como ficou a distribuição do tempo: (entre o tempo que o professor atua, o tempo em que o aluno age e o tempo que é gasto para controle/negociação da disciplina)? _____

6) Que atividades de fixação do conteúdo ocorreram? _____

7) Foi usado o mapa: S N Seria útil? S N Como usou? _____

8) Avaliação: fez alguma hoje? S N. De que tipo? Que tipo de comentário faz sobre notas, trabalhos, prova? _____

9) Impressão pessoal: _____

Após os quadros, usamos o negrito nos títulos. Estes sintetizam o que foi mais marcante nas observações. Tentamos agrupar tendências, repetições e variações, e, logo na seqüência, elaborar sínteses a partir do que mais nos chamou a atenção. Objetiva-se, com as análises após os quadros, diluir as conclusões durante o capítulo, evitando sua concentração no capítulo final. Nestes comentários explicitos nossos referenciais acerca da Geografia e do seu ensino.

Os negritos procuram chamar a atenção do leitor para o que é mais recorrente ou polêmico.

O objetivo ao observar os aspectos elencados no ‘roteiro de observação’ era perceber como os professores ministravam suas aulas. A partir de suas práticas concretas e cotidianas em sala de aula poderíamos não só observar o modo de fazer a Geografia escolar destes colegas bem como perceber como a Geografia Crítica estava ou não sendo operacionalizada no cotidiano do EFM.

Quadro 5 - Uso do mapa (M), do livro didático (LD) e do quadro negro (Q)

Prof.	Uso do mapa	Uso do Livro didático, relação professor-LD	Uso do quadro negro
P1	Quase inexistente (1ª e única vez na o18) (é mostrado rapidamente).	Frequente. Muitas vezes há uma dependência total do LD que é mais do que um mediador P-A.	No geral não é usado. Quando usado é só para colocar palavras isoladas. Gráficos: super esquemáticos.
P2	Nunca usou (mesmo quando o assunto o requer): o7 e outras.	Não usa com os alunos. Textos ditados são de LD (mas sem fonte e não são explicados).	Em cerca de metade das aulas ele é preenchido (senão distribui polígrafos, não explicados), mas não retorna a ele nas explicações. É usado como um ‘gasta tempo’.

Prof.	Uso do mapa	Uso do Livro didático, relação professor-LD	Uso do quadro negro
P3	Raro e somente mostrado rapidamente, (o6). Mesmo quando o assunto é mapa (o14) não foi usado.	O3: usa Atlas do IBGE (copiar mapa do BR). No diurno usa esporadicamente (o11): questionário.	Quase não usa (não gosta do pó). Quando usa é muito organizado. Usa lâminas (baseadas em LD) no retroprojetor.
P4	Nunca usou.	Usado com certa frequência, em geral para os questionários	Pouco usado. Quando usado é organizado basicamente na forma de esquemas muito simplificadores.
P5	Usado uma vez (o8), muito rapidamente (ver os maiores países).	Xerox (não muito claros) de textos de LD: ênfase em alguns dados isolados, não no texto.	Raramente usado (exceção: 06 para preencher dados/médias sobre os continentes, então copia do Almanaque Abril.
P6	Duas vezes (o9 e o10, mapa mundi é mostrado).	Não é usado. Há muitos textos, alguns de LD (sempre explicados muito rapidamente).	Muito pouco usado (exceção 16): só para frases isoladas ou pequenos parágrafos.
P7	Não é usado. Mas, em um trabalho para os alunos, há um mapa	Não é usado. Textos distribuídos não são lidos em grupo/na sala. As explicações são muito rápidas.	Uso freqüente. É muito organizado, deixando claro, no início da aula, o assunto a ser tratado.
P8	Aparece várias vezes, mas é pouco usado (é um 'pano de fundo'), mesmo quando seria 'imprescindível'.	É usado, mas o P não depende dele. Usado de forma muito rápida, sem sua leitura. Num trabalho de alunos há mera cópia do LD	Pouco freqüente. Anota esquemas, mais raro. O mais comum é: escrever a tarefa ou a página do LD a consultar.
P9	Até o5 não usa, mesmo quando o assunto é mapa. A partir de o6, usa sempre, inclusive o Atlas.	Não usa (tem na biblioteca o Vesentini, que ela não gosta) Sendo poucos os alunos, seria bem útil e até fácil o seu uso.	Pouco usado. Faz esquemas. Às vezes dita, mas não é comum. É comum apagar o quadro muito rapidamente. Não há tempo para os alunos se apropriarem do que está escrito.
P10	Usa várias vezes o Atlas. O mapa aparece em o3, o11, às vezes só o pendura. Em o2, o6, o9 e o13 faz muita falta .	Não usa.	Não é muito usado. Comum apagar as poucas palavras escritas antes de que os alunos copiem.

O aluno devedor e o professor que não professa levam a uma baixa aprendizagem.

O Quadro 5 é apenas um panorama geral. Nem sempre o mapa é importante, pois a aula, o conteúdo se baseiam em textos ou tarefas que o dispensam. Mas, de pronto se pode concluir das observações: é muito, muito mais comum o assunto requerer explicitamente o uso de mapas e este não ser usado.

Quando dizemos que o mapa seria ‘imprescindível’ ou ‘muito útil’ estamos nos referindo a situações tais como: início de um novo conteúdo (continente africano, por exemplo); ou quando os alunos têm um texto (LD ou xerox) que contém um mapa; ou quando o professor cita vários lugares pressupondo que os alunos estão se localizando; ou até mesmo quando o assunto é mapa/escala/legenda, em suma, quando o uso do mapa, mais do que um complemento ou mera informação é/seria componente fundamental para o entendimento e a visualização do que está se falando.

Outro detalhe: quando o mapa aparece (é levado para a sala, é pendurado) é muito comum ele não ser usado. Se usado, geralmente é apenas para apontar genericamente uma região. É muito mais um elemento decorativo do que didático. Fazendo uso das palavras de Souza & Katuta (2001, p. 120) e mais, incluindo-nos nesta orfandade:

“A contradição relatada ocorre porque, apesar de alguns pesquisadores afirmarem ou darem a impressão de que o mapa sempre foi utilizado no ensino de Geografia, o que vemos ou podemos observar na realidade é, como dissemos anteriormente, um paradoxo entre o que os pesquisadores afirmam e o que ocorre no ensino dessa disciplina, porque na maioria das vezes impera um certo abandono, descaso e subutilização desse meio de comunicação em razão de um discurso tido como geográfico, mas que na verdade empobrece o papel da escola e da própria Geografia. Foi o que ocorreu com boa parte de professores de Geografia formados sob a égide daquilo que conhecemos sob o rótulo de Geografia Crítica. A nosso ver, num determinado momento histórico houve um certo descuido com sua formação cartográfica”.

Então, se pode dizer que o uso do mapa, nas aulas de Geografia observadas, é bastante reduzido. O mesmo vale para a análise/explicação dos mapas, gráficos, tabelas e outros dados que aparecem nos LD. O que nos leva a algumas hipóteses: ou o professor não julga importante as informações ali contidas, ou ainda, acredita que tais informações já estão incorporadas, entendidas pelos alunos, ou pior, ele próprio domina pouco este importante instrumental.

Enquanto o professor não se apropriar melhor deste recurso didático dificilmente ele conseguirá explorar o mapa como uma linguagem rica em significados. Parece que as graduações têm centrado o foco no mapa como algo excessivamente técnico. O uso dele no EFM tem sido pouco problematizado. A consequência é visível: o mapa quase desapareceu das aulas do EFM. E, quando aparece, é trabalhado de forma estanque e/ou muito formal (escala, projeções, legenda). É usado na sua forma empobrecida: apenas para localizar pontos. O raciocínio espacial usando o mapa como elemento de reflexão e questionamento é muito incomum. Em nosso entendimento o mapa é elemento privilegiado para refletir sobre os espaços tratados em aula. O mapa como um elemento de poder, como algo que pode tanto mostrar o que interessa ao seu autor, como o contrário, escamotear/apagar uma série de informações.

Quanto ao uso do LD³⁹ a análise parece mais difusa. De P1 a P5, e P8, usam bastante o LD. Alguns mais do que se baseiam nele, são quase dependentes, são ‘livro-dependentes’. Alguns destes colegas dizem não adotá-lo (capítulo IV, quadro 22, p.268), mas ao analisarmos suas aulas, vemos que o LD é a base seja do material entregue aos alunos ou da tarefa executada por eles. P6, P7, P9 e P10 não o usam. Eventualmente se valem de algum xerox de pequenas partes de algum LD.

³⁹ Os LD, via de regra, ficam na escola e, no geral, não têm um exemplar para cada aluno. Não analisei quais os livros existem, em cada biblioteca escolar, e nem sua quantidade. Limitei-me ao uso do LD na sala de aula.

É importante que se diga que o uso ou não do LD não é indicativo de muita coisa. Já é superada, esperamos, a fase de prejudicar os professores que o usam. Acreditamos que os LD de Geografia, em geral são, no mínimo, úteis, já que apresentam de forma organizada uma série de informações que necessitamos. No quadro atual, de sobrecarga dos professores, há muito o LD já se tornou um recurso fundamental. Se bem empregados podem evitar aqueles rituais maçantes de se gastar uma parte imensa da aula só para copiar alguns poucos parágrafos ou dados no quadro, coisa que é comum em sala, e que, sem dúvida, tem um efeito desmobilizador e desmotivador muito grande para o aluno já que, primeiro é feita a cópia, e, só depois, há a explicação do que se copiou. Veremos, posteriormente que, não raro, não há – justamente com a justificativa da falta de tempo – as explicações!

Alguns LD são muito bons – e aqui o mérito provavelmente seja o do aparecimento da GC que resultou numa grande variedade de produção de novos LD nestes últimos 15-20 anos - e cada professor deve(ria) ter discernimento para escolher o que mais combina com sua forma de ver Geografia. Não é objetivo deste trabalho analisar as distintas obras, tarefa por si só passível de uma tese, cada qual com suas virtudes e eventuais lacunas, mas sim pensar o uso que se faz deste importante apoio ao professor.

Vejamos algumas tendências. A que mais se repetiu foi o uso do LD como um ‘ganha-tempo’, ou melhor, um ‘gasta-tempo’, isto é, a parte do LD mais usada, de longe, são os questionários ou os exercícios. Uma vez explicado o tópico - o que nem é tão comum -, o professor orienta os alunos a fazerem os questionários. O professor pede para fazerem, no geral, todas as questões, e, muito dificilmente, exclui algo ou acrescenta uma questão de sua autoria. P2, por exemplo, não adota LD, mas seus polígrafos são retirados deles, sem que, no entanto, se diga de qual. A fonte não é escrita no texto. Fica um texto sem autoria! As idéias parecem ter ‘geração espontânea’, o que ajuda a manter nos alunos uma concepção ingênua de que o que se lê, ou vê na televisão, são apenas fatos, sem manipulação ou interesses.

O que me surpreendeu é a subutilização do LD: a leitura do LD, em voz alta, com as devidas pausas para esclarecimentos, para todo o grupo, é bastante rara. Parece que se perdeu esse momento tão crucial, em que o professor dirige-se a todos os alunos que, ouvindo-o em relativo silêncio, têm uma explanação geral acerca do que se fala. O simples silêncio do aluno e mera explanação do professor, em voz clara e para todo o grupo, não garantem a aprendizagem, mas são elementos que favorecem-na pois diminuem a excessiva dispersão dos alunos.

Também a análise das fotos, tabelas e/ou mapas dos LD é bastante incomum. Ou seja, parece que o LD é constituído apenas do texto escrito, ‘corrido’. As outras formas textuais, baseadas em cores, gráficos, figuras e fotos, é esquecida. Essa dimensão do professor que educa para a leitura, que educa o olhar do aluno para os diferentes textos é qualidade fundamental para exercício também imprescindível à Geografia: treinar o olhar para as paisagens mundo afora que os alunos vêem. A Geografia parece estar deixando de ensinar não só a leitura do LD, mas também do ‘livro da natureza’, que é o mundo vivido por todos nós.

Às vezes, os professores pedem a leitura individual do LD, dentro da sala de aula, o que é raramente obedecido, até porque poucas vezes há o mínimo de silêncio para que a leitura possa surtir efeito. Então, paradoxalmente, talvez se possa dizer que o LD é pouco utilizado e, mais uma vez, como no caso da relativa ausência dos mapas, o professor crê que o aluno vá, de forma espontânea, lê-lo e, mais, vá entender tudo que lê sem que o professor precise clarear, esclarecer, interpretar e chamar a atenção para os mapas, textos, tabelas, gráficos e fotos dos LD. Essa dificuldade de entendimento fica evidenciada muito claramente quando os alunos, por exemplo, precisam apresentar trabalhos em aula para o grupo (P4 no EM, P8 no EF): simplesmente lêem *ipsis litteris*, o que o LD traz. Pura repetição! E o fazem de forma tão mecânica que demonstra o estranhamento com o próprio vocabulário do LD. Até aí, novidade alguma! Mas, o que mais chamou a atenção foi a indiferença de alguns

professores diante desta leitura mecânica dos alunos. Pensávamos que os professores, diante dessa mera cópia, desse marasmo, fossem questionar os alunos, mas ... nada! Reina o deixa estar! Nada tenho a ver com isso!

Poder-se-ia até fazer um alerta: a sala de aula não é um espaço, via de regra, onde exista um ambiente convidativo para estudar/ler/ouvir. Às vezes, nem mesmo é salubre. A escola, a sala de aula, comumente, é um espaço que desestimula a reflexão. Isso vai reduzir, certamente, a própria aprendizagem.

Usar ou não o quadro indica apenas ... seu uso. Mas, em mais da metade dos professores, ele é bem pouco usado. Se juntarmos essa informação com a que diz que são relativamente escassas as aulas expositivas onde o professor desenvolve oralmente alguma linha de raciocínio, e ainda, que o LD é mais utilizado nos seus exercícios - leia-se, questionários -, o quadro parece um tanto confuso. Aquela aula dita 'tradicional', onde há exposição do professor, complementada com a leitura do LD e um quadro organizado, praticamente não existe mais! Ou seja, o professor não professa! Sem a preocupação da quantificação exata, são residuais as situações que o professor assumiu a condução do processo pedagógico.

Parece claro que na tentativa de superação da Geografia Tradicional em direção a uma Geografia diferenciada (a GC) perderam-se alguns recursos e habilidades didáticos básicos: o mapa, o quadro, o hábito de os alunos escreverem no caderno, a observação e a descrição das paisagens. Confundi-se erroneamente tais tarefas como sendo necessariamente 'negativas' porque identificadas à GT. "Jogou-se fora a criança com a água do banho". Em nosso entendimento não se trata de eliminar esta ou aquela técnica ou recurso, mas sim usá-lo de forma que explorem melhor as potencialidades de cada material e, sobretudo, dialoguem de forma criativa e estimulante com os alunos.

O que há, então, no lugar do aula-monólogo expositivo da GT? Temos uma série de pistas, indícios para respondermos, ainda que parcialmente: um tempo considerável é investido na administração burocrática do tempo: deslocamento do professor, entrada na sala de aula, negociação do silêncio e na volta aos lugares dos alunos, feitura da chamada, conversas gerais sobre assuntos quaisquer, mero passatempo, sem relação com a aula! Outro bloco considerável é a operacionalização da aula (solicitar e esperar que abram os cadernos, copiar no quadro ou ditar, fazer silêncio, buscar LD na biblioteca, acertar o ponto da fita de vídeo, interromper as conversas/bagunças)! A elaboração das tarefas ‘cognitivas’ - que exigem raciocínio dos alunos são amplamente secundárias. Predominam, largamente, atividades mecânicas, ‘tarefeiras’, que ocupam mais o tempo e o corpo do que a mente! O cognitivo é secundarizado. Responder questionários, não raro entendendo ‘pelo alto’ o que se faz, ou preparar um trabalho, que será apresentado posteriormente em aula, são as principais atividades dos alunos: é outro grande bloco que completa as aulas. Pintar um mapa é atividade bem mais comum do que analisá-lo e/ou entendê-lo.

Enfim, o professor se exime de ser ... professor, de conduzir o processo. O professor não professa. Confundiu-se aquela pertinente crítica à Educação e à Geografia Tradicionais, que dizia que o conhecimento não está apenas na fala do professor e, confundiu-se a assertiva que todo o conhecimento tem que ser construído na relação professor-aluno. Como se estes dois atores tivessem o mesmo papel! Concordando com Castellar (2003a, p.5-6) que insiste na centralidade do papel do professor:

“Qual deveria ser o papel do professor? A tarefa docente consiste em organizar, programar e dar seqüência aos conteúdos de forma que o aluno possa realizar uma aprendizagem significativa, encaixando novos conhecimentos em sua estrutura cognitiva prévia e evitando, portanto, uma aprendizagem baseada apenas na memorização. Os componentes que interferem na aprendizagem são de ordem cognitiva e afetiva e a atuação do professor deve estar voltada para esses aspectos que vão determinar a qualidade do ensino. (...) A decisão do conteúdo a ser trabalhado é do professor e esta decisão deve estar apoiada em uma análise do conhecimento já elaborado que se deseja ensinar”.

Castellar (1999⁴⁰, p. 50-2) e Cavalcanti (2002, p.8) lutam, contra a Geografia que pareça com um almanaque, uma revista de variedades, tal a amplitude – o que não é um defeito, mas virtude – de assuntos tratados superficialmente. **A Geografia**, com seus professores ausentes e com sua pouca densidade no tratamento dos assuntos tratados soa como um **pastel de vento**: uma aparência externa agradável, ‘moderna’, mas de conteúdo dispersivo e de reflexão superficial.

Em termos gerais: **a crise da escola/professor tradicional deixou um vácuo**. Houve, a partir de meados da década de 70, justamente quando nela começa a ingressar massivamente as camadas mais humildes da população, uma desagregação da escola tradicional. As causas dessa decadência são várias e não nos deteremos nelas aqui. Claro que, a escola tradicional não significava necessariamente eficácia nem qualidade, menos ainda democracia, pois só atendia uma elite, uma minoria. O que veio posteriormente – GC e Pedagogia progressista -, embora com intenções mais democráticas, pelo menos no nível do discurso, com uma maior preocupação com o sujeito aluno, não conseguiu dar um salto de qualidade no que diz respeito a uma melhoria da aprendizagem do aluno e nem na construção de relações P-A mais efetivas. A GC e a Pedagogia Progressista trouxeram um grande número de slogans, palavras de ordem, boas intenções, mas sua operacionalização cotidiana na sala de aula ficou frágil, pois o próprio papel do professor ficou secundarizado, confuso. Uma ressalva é necessária: isso não equivale a dizer que tais percalços sejam responsabilidade da GC ou das correntes renovadoras/progressistas da Pedagogia. Sabemos que há uma inevitável distância entre o que

⁴⁰ Terra Livre, n.14 (1999); Castrogiovanni (org.) et al (2002); Castrogiovanni (org.) et al (2003); Boletim Paulista de Geografia, n. 79 (jul. 2003); Caesura, n.21 (2002), Carlos, (1999^a); Carlos, (1999b); Carlos (1999c); Almeida, (2001); Caderno Prudentino de Geografia, n.17 (1995); Revista Geografia e Ensino, v.6, n. 1 (mar. 1997); Revista Geografia e Ensino, v.7, n.1 (jan. 1998); Caderno Cedes, n.39 (1996); Alfageo (1999); Carvalho (org.) et al (1998); Vesentini (org.) et al (2004), Cavalcanti (2002), entre outras, são publicações dedicadas à temática do ensino de Geografia (ou Cartografia). Como são muitos os artigos interessantes em cada uma dessas obras, remeto apenas a obra como um todo. Gostaria, no entanto, de destacar nossa admiração - e concordância, salvo pequenas exceções de algumas idéias pontuais - pelos escritos de Diamantino Pereira, Douglas Santos, Nídia Pontuschka, Helena Callai, Rosângela Almeida, José W. Vesentini e Lana Cavalcanti.

as teorias educacionais dizem e de como a comunidade escolar (direções, professores, alunos e pais) operacionaliza cotidianamente tais teorias.

Uma das formas de identificar esse descompasso da escola atual é uma constatação assustadora: o grande número de adolescentes que após quatro, ou até oito anos de EF, são praticamente incapazes de ler e escrever – duas habilidades das mais básicas como compromisso das escolas – com fluência. Comumente percebemos que esse problema permanecia no EM, incluindo aqui a dificuldade dos alunos com a oralidade: defender seu ponto de vista, articular algumas frases inteligíveis. Podemos constatar mais um resultado paradoxal da renovação pretendida na Geografia: desejava-se dar voz ao aluno, desejava-se o debate de idéias, mas a relativa ausência do professor acentuou lacunas de formação e de informação. Como debater sem idéias, sem o domínio de certos conteúdos, com poucas informações? Como defender seu ponto de vista se o aluno não consegue expor, por escrito, ou oralmente, suas idéias? Assim como há a associação dos mapas com a Geografia, também a escola, no geral, deixou ao encargo somente dos professores de Língua Portuguesa a tarefa de escrever com clareza. Isso é um erro. Guedes (*In: Neves et al, 1998, p. 13*) é direto:

“Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola. Ensinar é dar condições ao aluno para que ele se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nesta construção como produtor de conhecimento. Ensinar é ensinar a ler, pois o conhecimento acumulado está escrito em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos. Ensinar é ensinar a escrever porque a produção de conhecimento se expressa por escrito”.

E, logo adiante, nos provoca (p. 15):

“Logo, nós só vamos aprender a ler e a escrever se praticarmos bastante a leitura e a escrita, se praticarmos muito mais do que nos mandaram praticar. Onde? Só tem um lugar: na escola.

E só tem um meio: nós, professores de todas as áreas, em vez de nos limitarmos a choramingar que nossos alunos não têm o hábito da leitura, devemos nos dedicar a proporcionar muitas e muitas oportunidades para que todos descubram que ler é uma atividade muito interessante, que a leitura nos proporciona prazer, diversão, conhecimento, liberdade, uma vida melhor, enfim. (...)

Isso é tarefa do professor de português? É. É tarefa do professor de história, de geografia, de ciências, de artes, de educação física, de matemática ... É. É tarefa da escola”.

Constatar a ineficiência das escolas, leva-nos a perguntar: será que nós professores não percebemos que estamos intimamente ligados a essas dificuldades⁴¹? Não basta reclamar da (in)ação dos alunos ou da incapacidade/desinteresse deles em aprender! Se não superarmos esse obstáculo epistemológico de vermos nossos alunos pela sua negatividade (‘alunos não sabem’, ‘não querem’, ‘não fazem’, etc) e se não reassumirmos um papel mais protagonista na condução do ensino, a escola, sobretudo a pública, continuará condenando ao fracasso os já excluídos socialmente. Chamlian (1988, p.66) alerta-nos para a tendência de imputar aos alunos toda a sorte de ‘defeitos’ morais e psíquicos. Nesta hora os educadores assumem uma faceta perversamente conservadora.

Silva (2002, p.225) aponta-nos um nó, um gargalo das escolas:

“ ... o que transparece no âmbito da escola é a demasiada importância dada à listagem de tarefas ou códigos de obrigações, de tal forma que, nesse lugar, o sujeito é um aluno “devedor” dessas tarefas/obrigações e, em algumas circunstâncias, há um professor/diretor “cobrador”, o que contribui para que o aluno não leve para fora ou para vida mais do que isto: o fazer por fazer”.

⁴¹ Assessorando uma escola em Gravataí, RS (maio de 2004) encontrei uma supervisora pedagógica que reclamava que o projeto da escola “Escola X pára e lê” encontrava dificuldades pois, segundo ela, ‘os alunos não gostam de ler’ e ‘os professores não planejam algum texto para os alunos lerem’. O projeto constituía em algo simples: uma vez por mês, durante 15 minutos, a escola parava para lerem o que os professores trouxessem! Para meu espanto, a supervisora se surpreendeu, (sic) quando eu perguntei (entre outras coisas): “por que vocês não solicitam que os alunos tragam o que eles gostariam de ler?”; “vocês já perguntaram para os alunos porque eles não gostam de ler ou vocês só estão afirmando isso?”. “Não tinha pensado nisso”, foi a resposta dela. Parece claro que a boa vontade e o voluntarismo dos professores não bastam. Se não houver reflexão sistemática sobre nossas práticas vamos fazer durante anos as mesmas coisas, sem que elas funcionem bem, ou achando sempre os culpados: os alunos.

Um grande desafio para nós educadores é a superação deste obstáculo epistemológico que vê o aluno como um gentio a ser convertido no que desejamos. Superarmos a idéia do ‘aluno *deficit*’ (falta-lhes vontade, inteligência, comportamento) arraigada em muitos de nós é uma necessidade para que as escolas não excluam ainda mais alunos que, não raro, já são excluídos socialmente. Mudar a percepção que temos dos alunos. Que sejam vistos como parceiros e não como desviantes do bom caminho!

INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: ASPECTO DISCIPLINAR

O objetivo aqui é analisar a relação P-A. A palavra disciplina aqui é usada no sentido estrito: há um bom ambiente de trabalho, há respeito entre P-A, relativo silêncio? Esse respeito é acordado, pactuado ou mantido sob vigilância mais repressiva? As relações P-A são tensas ou não? Os alunos estão atentos (At), gostando (G)? Embora pareçam subjetivas, as impressões abaixo não devem ser tomadas isoladamente nem ao pé da letra. Mas, no conjunto, fornecem boas indicações da relação P-A e do ‘clima’ da sala de aula.

Cabe alertar que, se uma dada característica foi apontada para um professor ‘x’ ou ‘y’ não significa que ele seja o único que tem tal característica. O quadro é aproximativo, portanto.

Quadro 6 - Interação Professor-Aluno: aspecto disciplinar

Prof.	Dificuldades com a disciplina (aspectos gerais)	Interação Professor-Aluno	Alunos: At? N G? N
P1	Nenhuma. Nunca. Ambiente pacífico, sem tensão. Grupo coopera, mas, de fato, pouco obedece. Grande apatia/desânimo. Disciplina burocrática (silêncio não implica atenção).	Burocrática. Apatia recíproca. Desinteresse. P pergunta e ela mesma responde. Desperdício das discussões, já que as explicações são muito rápidas e simplificam demais porque dão todas as respostas sem que os A precisem pensar junto. Alunos, quando estimulados, são interessados.	At? N G? N
P2	A relação é tensa. P é rancorosa, mais temida que respeitada. Turmas instáveis: do silêncio à zoeira em segundos. Xingamentos inócuos e seguidos. Barulho ensurdecador.	P nada pergunta a eles. Xingamentos são comuns e ineficazes. Às vezes, o rancor impera. A intenção, parece, é deixar o tempo passar, não há relação de respeito (desprezo mútuo). P nunca os incentiva a nada. “Aqui é o inferno”, relata P, em particular, para mim.	At? N G? N
P3	Não há imposição. Controle é implícito, pactuado. P calmo, tranqüilo, tem autoridade inquestionável, sem autoritarismo.	Alunos adultos, oscilam entre calmos, dóceis, quase infantis. P faz perguntas. O silêncio sempre é a resposta. Perguntar é um cacoete, um hábito. P não reprime nem incentiva-os. A interação meio fictícia. P não explica certos assuntos porque ‘os alunos não têm alcance’.	At? S G? Indiferentes.
P4	Tranqüila, mas enérgica. P é clara, decidida, sabe mandar, tem pique para lidar com os A. Não há tensão, mas o desinteresse é grande. Usa a ameaça, com pouco sucesso.	Burocrática. Não há perguntas, só as burocráticas. Quando os alunos apresentam trabalhos, P só ouve, não comenta. Deixa o tempo passar. A relação é boa mas, do ponto de vista cognitivo, pobre. P não incentiva os A. Grupo dá retorno quando solicitado, o que é raro.	At? G? Maioria das vezes: não
P5	Não há problema algum. Não há tensão, não há incentivo. Modorra, indiferença – de ambas as partes – é muito grande.	O marasmo e o desânimo são facilmente perceptíveis. Muitas vezes o ambiente é desolador, deprimente até. Alunos indiferentes à P. Há um certo escárnio. Parece que os alunos não existem: se P faz perguntas, não espera as respostas. P, no entanto, crê que são participativos.	At? N G? N

Prof.	Dificuldades com a disciplina (aspectos gerais)	Interação Professor-Aluno	Alunos: At? G?
P6	No noturno, ambiente tranqüilo. No diurno, o barulho é muito grande, os xingamentos não funcionam. Há pouca tensão, mas P parece desanimado, quase indiferente à zoeira.	As ralhadas do P são tão constantes quanto inócuas. O nível e a proposta do P são muito bons, mas falta comunicabilidade para eles entenderem isso e haver uma parceria efetiva. Tem diálogo, têm perguntas, tem consulta, mas muitas vezes poucos alunos estão atentos. No diurno, o barulho atrapalha muito. No noturno, há um certo desânimo.	At? N G? + ou menos. Há muito barulho.
P7	A relação não é tensa, nem autoritária. É amigável. Mas, o barulho atrapalha seguidamente. Perde-se bastante tempo com a negociação. Os pedidos (calmos) de silêncio não são eficazes.	Semelhante à P6. Bons temas, boas explicações são atrapalhadas pelo excesso de ruído levando ao desperdício das discussões e do próprio potencial do P. Há uma certa permissividade em nome da democracia. // As aulas têm um nível muito elevado. Há um risco paradoxal: de P dar aula para si mesma. O barulho atrapalha muito a abstração.	At? N G? Indiferentes.
P8	Relação é amigável, sem tensão ou autoritarismo. P tem total domínio da turma, é tranqüilo. Isso, e mais o ritmo constante em 'câmera lenta', tem um papel distensionador, mas desmobilizador, fundamental.	Boa interação. Turmas são cooperativas. Alunos respondem ao que o P pergunta (no geral, errado). Estarão entendendo?// Tarefismo dos alunos: o tempo precisa escoar, o ritmo é lento (de ensino e de aprendizagem = círculo vicioso?). // Falta polemizar, cobrar mais o lado cognitivo dos alunos para estabelecer um diálogo efetivo entre P-A	Pouca atenção. Indiferentes.
P9	Alunos adultos: muito tranqüilos. Relação bem calma, sem tensão. Silêncio chega a ser excessivo. Quando conversam entre si é tudo muito respeitoso, sem atrapalhar o trabalho.	Alunos são atenciosos, calmos. A interação existe, mas é claramente sub-aproveitada. A relação P-A é de camaradagem, mas do ponto de vista cognitivo, deixa a desejar. P aceita (como P8) o ritmo lento demais. P pergunta pouco aos A.// Quase não há explicações a todos, mas atende em pequenos grupos.	At? S G? S A apatia é comum.
P10	P é tranqüila. Relação não é ruim e nem tensa, mas os A também não atendem a P.	A relação é boa, mas o barulho atrapalha. P dá aula de fato, é protagonista, cobra a ação dos alunos. Muitas vezes, o cansaço da P e a pequena vontade dos A fazem o rendimento ficar pobre, com domínio de atividades mecânicas e muita dispersão.// Comum: deixa-se o tempo passar.	At? Varia muito. G? S

Abreviações:

P: Professor; A: Alunos,
At: Atentos; G: Gostando,
S: sim; N: não.

A tentativa de esclarecer categorias subjetivas de observação.

A Geografia como pastel de vento.

Para que possamos analisar o Quadro 6 é necessário tentar esclarecer os critérios para que se possa falar de coisas tão subjetivas quanto a ‘atenção’ e o ‘gostar das aulas’. O terreno é inevitavelmente áspero, movediço até. Comungamos com Morin (2002b, p. 25) quando, ao destacar o valor da ciência, fala-nos da importância das regras claras:

“A idéia de que a virtude capital da ciência reside nas regras próprias do seu jogo da verdade e do erro mostra-nos que aquilo que deve ser absolutamente salva-guardado como condição fundamental da própria vida da ciência é a pluralidade conflitual no seio de um jogo que obedece a regras empíricas lógicas”.

Mas, logo adiante ele próprio vai nos colocar o paradoxo da delimitação destes critérios e a dificuldade de lidar com a criação (Morin, 2002b, p.48):

“O curioso é que o aspecto criativo individual é um aspecto ao mesmo tempo conhecido e totalmente recalcado, totalmente imerso! O que quer dizer idéia genial (ou criativa)? É muito complicado, não podemos racionalizá-la e não podemos dar uma equação genial do tipo $E = mc^2$, não é? (...) Portanto, existe o problema da imaginação científica que eliminamos porque não saberíamos explicá-lo cientificamente, mas que está na origem das explicações científicas”. (parêntese meu)⁴²

Pensamos que as observações empíricas não são um simples ‘fato’, que basta olhar e descrever, menos ainda, uma operação teórica neutra. Voltamos a questão: o que é real? Ou

⁴² É, em nosso entendimento, necessário o parêntese para que não se passe a impressão de que julgamos nossas idéias “geniais”.

ainda: o que eu vejo é o que você vê? Entendemos que não passa de ilusão “eliminarmos” o observador das observações. Não somos ‘apenas’ observadores, mas somos conceptores/concebedores. Concebemos/criamos significados para aquilo que vemos! Possuímos uma cultura e somos possuído pela sociedade e pela cultura que, teoricamente, “possuímos”. Então, o que podemos fazer é tentar explicitar nossas idéias nestas observações – e posteriormente nas entrevistas – para que o leitor possa, mesmo que discorde, saber por onde andamos e como pensamos.

Volto com Morin (2002b, p. 223):

“Temos de volta o problema de nossas próprias descrições e de nossas próprias concepções, que tinha sido afastado pelas visões objetivistas para que o conhecimento refletisse o real e para que o conhecimento verdadeiramente objetivo eliminasse o assunto a ser conhecido. O aprofundamento do problema da ordem e da desordem nos confirma que o campo do conhecimento não é mais o campo do objeto puro, mas o do objeto visto, percebido, co-produzido por nós, observadores-conceptores. O mundo que conhecemos, sem nós, não é mundo, conosco é mundo. Daí deriva o paradoxo fundamental: nosso mundo faz parte de nossa visão de mundo, a qual faz parte de nosso mundo. A visão chamada de objetiva, que exclui o observador-conceptor do objeto observado-concebido, é metafísica no sentido mais abstrato do termo. O conhecimento não pode ser o reflexo do mundo, é um diálogo em devir entre nós e o universo. Quero dizer, nosso conhecimento é subjetivo/objetivo, que pode assimilar os fenômenos ao combinar os princípios da ordem/desordem/interação/organização, mas que continua sendo uma incerteza insondável quanto à natureza última desse mundo” (sublinhados meus).

Borges (2000, p.131), na sua ficção, se depara com uma utopia que quase todos tivemos, ainda que por um lapso de tempo. Imagina uma posição (um lugar?) de onde se pode tudo ver. Tenta descrever um ponto do espaço que contém todos os pontos. Talvez, minha busca inconsciente, nestas observações:

“ - O Aleph? – repeti.

“ – “Sim, o lugar onde estão, sem confundir-se, todos os lugares do mundo, vistos desde todos os ângulos”.

E, mais adiante, o desespero ao tentar descrever o que se vê (cito no original por medo de errar a tradução) (Borges, 2002, p. 133-4):

“Cerré los ojos, los abrí. Entonces vi el Aleph. Arribo, ahora, al inefable centro de mi relato; empieza, aquí, mi desesperación de escritor. Todo language es un alfabeto de símbolos cuyo ejercicio presupone un pasado que los interlocutores comparten; como transmitir a los otros el infinito Aleph, que mi temerosa memoria apenas abarca? (...) En vano rememoro esas inconcebibles analogias; alguna relación tienen con el Aleph. Quizá los dioses no me negarían el descubrimiento de una imagen equivalente, pero este informe quedaría contaminado de literatura, de falsedad. Por lo demás, el problema central es irresoluble: la enumeración, siquiera parcial, de un conjunto infinito (...) Lo que vieron mis ojos fue simultáneo: lo que transcribiré, sucesivo, porque el language lo es. (...) El diámetro del Aleph sería de dos o tres centímetros, pero el espacio cósmico estaba ahí, sin disminución de tamaño. Cada cosa (la luna del espejo, digamos) era infinitas cosas, porque yo claramente la veía desde todos los puntos del universo (*describe as muitas coisas que viu, etc*) (...) vi el engranaje del amor y la modificación de la muerte, vi el Aleph, desde todos los puntos, vi en el Aleph la tierra, y en la tierra otra vez el Aleph y en el Aleph la tierra, vi mi cara y mis vísceras, vi tu cara, y sentí vértigo y lloré, porque mis ojos habían visto ese objeto secreto y conjetural, cuyo nombre usurpan los hombres, pero que ningún hombre ha mirado: el inconcebible universo.

Senti infinita veneración, infinita lástima” (meus sublinhados, idem para o itálico).

Se citamos esta obra ficcional é porque nos tocam quanto à dificuldade de observar e descrever o outro, e, também, pelo fato de, quanto mais vemos – e refletimos sobre – mais corremos o risco de lastimar o que vimos⁴³.

Nas páginas que seguem, procuramos evitar a identificação dos professores nas muitas situações descritas, pois nossa intenção não é identificar estes colegas mas, sim, a partir destes relatos, buscar pontos de reflexão que possam mostrar as práticas pedagógicas cotidianas da Geografia do EFM, em particular, a inserção da GC.

⁴³ Cumming (1998, p. 53) comenta o quadro *As vaidades da vida humana*, (cerca de 1645) de Harmen Steenwyck que representa uma natureza morta e que tem, entre outros objetos, ao lado de uma caveira, um livro! Diz Cumming: “Os livros significam a aquisição de conhecimento e erudição, uma das características que distinguem a existência humana. Mas mesmo aqui há o perigo da vaidade”. Então, cita a Bíblia: “Pois em muito saber há muito sofrer; e o que aumenta o conhecimento, aumenta sua dor” (Eclesiastes 1:18). Há também, Pessoa (1992, p. 100): “O que penso eu do mundo? Sei lá o que penso do mundo! Se eu adoecesse pensaria nisso” (poema 5). É óbvio que, na seqüência, Pessoa desanda a pensar no mundo ... A continuidade do poema é magistral.

Em que nos baseamos para dizer “sim” e/ou “não” a questão da atenção e do gostar da aula (última coluna do quadro 6)?

A atenção dos alunos à aula: é relativamente simples percebê-la pela linguagem corporal, facial, e, claro, na fala dos alunos! Quando o professor está falando/solicitando algo, a reação dos alunos é perceptível. A inexistência de um silêncio mínimo para o professor ser ouvido é um indicador claro. Essa inexistência de silêncio era algo extremamente comum.

O que mais chamou a atenção, no entanto, não foi o barulho dos alunos, mas sim, por incrível que pareça, que isso parecia não incomodar a vários colegas professores, sobretudo os mais jovens e aqueles preocupados com uma Geografia ligada ao cotidiano.

Mais sutil e interessante ainda – e também bastante comum – era o silêncio apático dos alunos que, antes de indicar atenção, interesse ou interação efetiva, indicava quase o seu oposto. Em várias turmas, era comum o desinteresse, o desligamento, a apatia e/ou indiferença ao que o professor propunha. Os alunos, depois de algumas insistências e reclamações, até faziam a tarefa. Como já havíamos anotado, os alunos, via de regra, mostravam-se cooperativos e respeitosos – mas de forma desleixada, descompromissada, desinteressada. Talvez já fosse o reflexo, o retorno daquilo que chamaremos de relação/disciplina burocrática.

Diante da indiferença do professor com relação ao que o aluno fala/pensa, este responde fazendo/obedecendo o professor, também de forma indiferente e displicente! O aluno responde no mesmo ‘tom’ com o qual o professor conduz a classe. O resultado é bastante interessante: as respostas dos questionários são, geralmente, as mais simples e lacônicas possíveis, mas demandando o maior tempo possível. Não raro as respostas são disparatadas, mas como o professor também não se preocupa muito, não se espanta - aqui acredito que caberia, inclusive um tanto de saudável indignação para mexer com o ânimo, o brio das turmas acomodadas à medíocre produção -, e vai dar, ao final, a resposta “correta”,

então tanto faz o que se escreve. O importante é gastar o tempo. O aluno responde de forma burocrática e desinteressada à ação burocrática e desinteressada de muitos educadores.

O número de vezes em que bem menos da metade dos alunos estava escutando/atendendo o professor, seja numa explicação do conteúdo ou na solicitação de uma tarefa, foi muito superior ao número de vezes em que a atenção e o silêncio eram gerais. Não almejamos o silêncio de toda a turma, mas era muito comum verificar situações em que cerca de um terço ou mesmo a metade dos alunos conversavam simultaneamente ou faziam coisas não ligadas à aula.

Assim, também a questão do gostar, seja da aula, seja da tarefa, parece ser um item não tão subjetivo assim. O ‘não ouvir’ se expressa pela apatia ou no estar longe, na indiferença. Ambos mostram que não se efetiva a relação P-A. O não fazer a tarefa, o não fazer o que o professor solicita, ou fazer, usando para tal o maior tempo possível e o mínimo de esforço intelectual são formas de resistência clara do aluno e sugerem uma resposta deste ao que denominei de *gasto energético mínimo do professor*, típico, portanto, de uma relação burocrática. P e A não brigam, não se tensionam, gastam o mínimo de energia, pactuam de forma velada, de forma não explícita, para que o tempo escoe e a aula chegue ao fim. Claro, é positivo que não haja briga ou desentendimento entre as partes, mas essa paz não indica colaboração e bom aproveitamento cognitivo.

Explicamos, então, melhor as palavras empregadas no quadro.

Disciplina burocrática: quando não há tensão, não há briga nem desrespeito entre P e A, até porque o maior sentimento é o desinteresse mútuo. O silêncio indica, muitas vezes, mais a distância do grupo do que sua atenção pelo assunto tratado. Foi muito freqüente esta impressão. Não defendemos, obviamente, que tenha que haver tensão na relação P-A.

Estamos falando da tensão cognitiva, isto é, que o professor instigue os alunos, mostre interesse pelo que falam, contestando-os do ponto de vista cognitivo, se necessário.

Quando falamos ‘enrolar’ queremos dizer que tudo é feito em câmera lenta, com excessiva lentidão. Quando o grupo é solicitado a fazer algo, faz na maior lentidão possível. O professor aceita, porque o desgaste é menor, e porque, é ele quem induz a essa lógica. Enrolar é muito comum e, um indicador importante. Diante da enorme carga horária e da desmotivação em que se encontram os professores, é uma estratégia para evitar o *burn out*. Ou já é o *burn out* ‘em ação’. Essa enrolação, às vezes, é sutil e vem acompanhada, de um certo ‘pedagogês’ progressista. Quando, por exemplo, um professor, diz para a turma, com o objetivo de mostrar o resultado das ‘pesquisas’ na *Internet*: “Agora chegou o momento de socializar a produção de vocês para os colegas”. Ora, num caso específico por nós observado, o professor já havia percebido que quase nada fora feito nas últimas aulas – até por falta de orientação – e o resultado foi pífio. Isso não o impediu de falar à turma: “Vocês não têm demonstrado interesse!” Em particular, ele disse “a turma é fraca cognitivamente!”. Como reinou um *laissez-faire* durante aulas e aulas, a aprendizagem é dificultada e prejudicada. Soou muito vaga uma orientação isolada, dada a uma 7^a série, do tipo: “Tentem relacionar indústria automobilística com o continente americano”. Quando pensamos que o professor iria iniciar a fazer as relações, estimular os horizontes cognitivos dos alunos, eis que o assunto morreu! Então, além de não orientar, há a culpabilização do aluno. Se criticamos o *slow motion* exagerado dos professores não implica que acreditemos que um bom professor deva estar sempre ‘correndo para dar conteúdo’. Queremos constatar, no entanto, que esse ritmo demasiado lento é desmobilizador dos alunos e tende, ao facilitar a dispersão de sua atenção, atrapalhar uma aprendizagem significativa e reflexiva.

Interação meio fictícia: é comum em vários professores. Temas super interessantes e atuais, do cotidiano, mas são dados de forma muito apressada. Também sem necessidade, os

professores antecipam as respostas, antes dos alunos pensarem a respeito. Esse comportamento é típico para os professores de tendência mais conservadora. O equivalente disso, para os professores mais jovens, não é dar a resposta, mas sim fazer um número enorme de perguntas. Que ficam ao vento! Então, seja pela pressa nas discussões ou seja pela enorme dispersão temática não se estabelece um diálogo efetivo entre P e A. Há muita ventania (pastel de vento) e poucas raízes.

Mesmo não havendo necessidade de ‘correr’ com o conteúdo, pois, lembremos, os professores têm grande margem de autonomia dentro da sala de aula no que diz respeito à escolha do conteúdo e do ritmo a seguir, há uma ... pressa permanente. Ou seja, não se instaura o que, paradoxalmente, o professor diz desejar: um diálogo efetivo com os alunos acerca do que se está trabalhando.

Só não se cai no dogmatismo, no catecismo porque, como é tudo feito às pressas e com poucos argumentos, quase ninguém pára, de fato, para pensar detidamente no que está sendo discutido, e, por conseguinte, há pequena incorporação de novos argumentos. Quase ninguém ouve o outro. Aqui, parece-nos papel do professor ir além da informação e educar o aluno, tanto para saber argumentar a favor de sua idéia – o que não é fácil de fazer -, mas também educá-lo para que saiba ouvir uma idéia distinta da sua.

Ou seja, há uma relação burocrática entre P e A. Parecem viver mundos paralelos! Estão juntos no mesmo espaço, mas a interação é protocolar: um não dá atenção para o que o outro fala e faz. Tudo parece bem, porque, de fato, um não se importa com o outro. Não há tensão porque a indiferença é maior.

Perguntas burocráticas são aquelas que o professor faz já sabendo a resposta. Até aí tudo bem, isso é uma estratégia didática para estruturar a aula, manter a atenção. Mas, o que mais chama a atenção é a indiferença do P para as respostas dos alunos. São, no geral, ignoradas. Sejam respostas absurdas, ou o seu oposto, muito boas, consistentes, pertinentes, perspicazes. A

regra geral constante foi o professor ‘não dá bola’, não as acata, não interage com elas. Não chama a atenção para os disparates, em si ótimas situações para desenvolver o raciocínio lógico ou a matéria em si, e nem tampouco elogia e/ou aproveita a possibilidade de uma resposta adequada. Assim, muitas e ótimas discussões – seja da matéria em si, seja de assuntos correlatos, valores, ideologias, etc. - são desperdiçadas

Creemos que tal comportamento demonstre a *alma professoral*, para usar um termo de Bachelard (1996, p.12) indicando um professor que percebe pouco o seu entorno. Decorre daí que, no noturno, alunos adultos sejam infantilizados e assim se portem: “Hoje não vai contar piada, professor?”, instigam os alunos. “Então, aí vai uma, pessoal”! E conta uma piada. Situação semelhante às do programa da TV Globo “Escolinha do professor Raimundo”! Isso é interessante, porque mostra uma certa afinidade de comportamento entre professores e alunos. O professor ‘cobra’ um certo tipo de ‘ser’ aluno, e, este, adaptando-se à expectativa, responde conforme solicitado. Boa estratégia de sobrevivência, mas qual o aprendizado que daí resulta? Que cidadania? Passiva! Que criticidade? Oca, dogmática, superficial. Pastel de vento.

No turno da tarde, os alunos são, via de regra, crianças e a abordagem tradicional se acentua: tarefas enfadonhas como responder a questionário de LD; assuntos estanques tipo “elementos de um mapa” para a 5ª série. Existe a disciplina formal, mas a interação e a exigência cognitiva é pequena. A médio e longo prazo, há um entorpecimento da curiosidade dos alunos, e, é claro, a consolidação da Geografia como algo distante da vida deles. Eles têm grande dificuldade em perceber a relação da Geografia escolar com o mundo fora da sala de aula.

É comum, portanto, um bom astral entre P e A, mas isso não implica uma boa interação pedagógica. Tanto os professores como os alunos parecem sem paciência. Não há desrespeito explícito, mas a interação é fraca. As perguntas, quando ocorrem, são protocolares (professor já sabe a resposta), não exigem que o aluno pense.

Gauthier (1998, p. 203 ou 220) e Rufino⁴⁴ (1995, p.122; 1996, p. 222), entre tantos autores que refletem sobre a relação P-A, falam da importância e da necessidade do estímulo cognitivo e afetivo do professor para que seus alunos avancem na construção dos conceitos trabalhados. Rufino (1996, p.237), também alerta para a necessidade de um trabalho sistemático, por parte do professor, para que o aluno perceba a relação ‘vida cotidiana’ e ‘escola’. A intenção é evitar que fiquem adormecidos os potenciais dos alunos, à medida em que eles não são estimulados (idem, p. 251). Esse potencial latente, via de regra, parece enorme, mas sub-aproveitado, dos alunos, foi das questões que chamou por demais nossa atenção nas observações. Infelizmente! A questão é complexa, afinal, como auferir a potencialidade criativa e cognitiva dos alunos? Mas, o número de vezes que os alunos proferiram opiniões interessantes e/ou polêmicas que, de qualquer forma foram ignoradas, foi muito grande.

A partir de P6 e P7, as relações P-A se complexificam ainda mais. Os dois são colegas na mesma escola e têm a mesma atitude com relação à ‘bagunça’: “eles – os alunos - são ‘adultos’ (na verdade, adolescentes) e eu não vou ficar de babá ou de policial”. O resultado é que há um abuso por parte dos alunos: o barulho, não raro, é ensurdecedor! Então, mesmo que as propostas, as discussões, os assuntos sejam ótimos, como falta um ambiente de trabalho medianamente tranquilo, muito se perde. Os adolescentes ‘regridem’ (para chamar a atenção?!) para um comportamento que já está deslocado da faixa etária. Eles fazem não só um barulho muito grande, como têm uma série de atitudes tipicamente agressivas, com o intuito de irritar (e de chamar a atenção) o professor: arrastam cadeiras, batem as carteiras, riscam paredes, gritam à toa. Estão querendo a atenção do professor e isso passa, por incrível que possa parecer, pela expectativa de que o professor assuma uma atitude mais firme, se necessário, censora, do professor. A atitude demasiada ‘livre’/’frouxa’ de alguns professores

⁴⁴ Para ter indicações de produções mais recentes da referida autora ver, na bibliografia, CASTELLAR.

são lidas pelos alunos como desinteresse/ausência de regras. Então, tudo é possível e instala-se um ambiente muito barulhento. Estão quase clamando para o professor pedir “fulano, chega”; “sicrano, sossega”, isto é, que o professor note que eles estão ali, que eles são alguém no meio da multidão. Os alunos, sobretudo crianças e adolescentes, necessitam parâmetros para estruturarem sua efervescente personalidade. É um aparente paradoxo: por tratá-los como se adultos fossem, isto é, subentender que eles já têm condições de auto-governo (o que é possível, mas é uma delicada e trabalhosa construção) deixam que eles ‘pratiquem’ o auto-governo. O resultado é que, desacostumados a serem tratados como pessoas livres caem no oposto: a bagunça, o barulho exagerado. Aquino (1998, p. 193-4) complementa-me:

“Sem dúvida nenhuma, os alunos sabem reconhecer quando o professor está exercendo suas funções, cumprindo seu papel. O professor cioso de seus deveres não é, em absoluto, um desconhecido para os alunos; muito pelo contrário. Estes sabem reconhecer e respeitar as regras do jogo quando ele é bem jogado, da mesma forma que eles também sabem reconhecer quando professor abandona seu posto.

Neste sentido, a indisciplina parece ser uma resposta clara ao abandono ou à habilidade das funções docentes em sala de aula, porque é só a partir de seu papel evidenciado concretamente na ação em sala de aula que eles podem ter clareza quanto ao seu próprio papel de aluno, complementar ao de professor. Afinal, as atitudes de nossos alunos são um pouco da imagem de nossas próprias atitudes. Nossos alunos espelham, pelo menos em parte, um pouco de nós mesmos.

Por esta razão, talvez se possa entender a indisciplina como energia desperdiçada, sem um alvo preciso ao qual se fixar, e como uma resposta, portanto, ao que se oferta ao aluno. Enfim, a indisciplina do aluno pode ser compreendida como uma espécie de termômetro da própria relação do professor com seu campo de trabalho, seu papel e suas funções. (...) Temos encarado os alunos, nossos parceiros de trabalho, como filhos desregrados, frutos de famílias desagregadas, ou como alunos inquietos, frutos de uma escola pouco desafiadora intelectualmente?” (destaques meus).

Chamlam (1988, p.112) alertar-nos para uma tendência, tão forte quanto ineficaz, da educação: a intenção moralizante dos professores. A busca de uma ‘educação moral’, a busca da ‘correção’ de padrões de comportamento dos alunos – e, às vezes, dos pais destes – tende a justificar a estigmatização do aluno, e, portanto, preparar o terreno para a sua rejeição. E, claro, justificar eventuais fracassos no processo ensino-aprendizagem. Vários casos de

dificuldades pedagógicas dos professores são transformados em casos disciplinares, morais, e, às vezes, até ‘problemas de saúde’. O problema está na visão dos professores, no aluno⁴⁵. Há uma tendência a moralizar e até a medicamentar problemas que são, em boa parte, da relação pedagógica entre P e A. Ainda Chamliam (1988, p.128) nos alerta acerca da idealização dos professores que almejam que a turma seja ‘homogênea’ para que a aprendizagem funcione. A formação inicial do professor idealiza um mundo (aluno, escola, família) que não existe: sem conflitos. Assim, como não há relação P-A na qual o primeiro tenha apenas que trabalhar o cognitivo ou que o segundo seja sempre ‘disciplinado’, ‘interessado’ e ‘faça silêncio antes de iniciar a aula’, há um desencanto do professor, seja com os alunos, seja com a profissão. Essas concepções são obstáculos epistemológicos que o professor carrega e que vão fazê-lo sofrer, desanimar, preparando o terreno para o *burn out*.

Ao estigmatizar o aluno, o professor não permite que este se identifique positivamente com o professor. Não havendo relação positiva entre P e A talvez se entenda melhor o próprio fracasso escolar. O afetivo atrapalha o cognitivo. O professor rejeita a população com a qual trabalha. Quer catequizá-la em nome da ‘crítica’, da ‘conscientização’. Não funciona. A decepção é mútua.

Temos, portanto, dois extremos que se somam para dificultar uma aprendizagem significativa: professores que sem o silêncio da turma não vêem condições de ‘dar’ aula, e aqueles que prescindem da disciplina em nome da ‘democracia’ e do ‘auto-governo’. Não comungamos com essas visões.

Se o curso de formação não pensar nestas questões, nestes obstáculos, os professores recém iniciantes na profissão – nos mais experientes o passar do tempo já é forte elemento desmotivador - tendem ao desânimo precoce, e isso, com certeza, leva-os a uma atuação

⁴⁵ Jean-Paul SARTRE (“Entre quatro paredes, 1944) já nos ensinou: “o inferno são os outros”!

opaca e desinteressada. Esta só vai reforçar o distanciamento entre P e A, e, por conseguinte, um ensino de Geografia pouco instigante e atrativo.

Certos professores não coíbem a bagunça, o barulho, pressupondo que os alunos ‘vão se acalmar’, que já ‘são responsáveis’, que ‘sabem o que querem’, e, por outro lado, que a tarefa de professor não é ser um repressor ou um coordenador de disciplina. A boa intenção deles acaba resultando numa extrema agitação, num desperdício de tempo e de energia. Os ineficazes ‘xingões’ são dados de forma protocolar e não são ouvidos.

É o oposto daqueles professores que, temendo a conversa dos alunos, só iniciam a aula se houver um total silêncio. Colocam a disciplina, o comportamento, o silêncio como condição *sine qua non* para iniciar o trabalho. Como esse silêncio ideal geralmente não ocorre, há o risco da aula não acontecer e, ainda, do professor ter um alibi: “Viu?! Vocês não querem saber de aula, só bagunçam!”. Então, tanto o professor que se vale do *laissez-faire*, como seu oposto, o professor excessivamente disciplinador fazem da escola um não-lugar, um lugar fastioso. Parece-nos que esses dois comportamentos dos professores explicam o fracasso da (in)disciplina e do baixo aproveitamento escolar nos alunos.

Se a aula, a temática, a metodologia forem razoavelmente interessantes, há uma tendência – nunca a garantia – de que a maioria dos alunos, mesmo os mais inquietos ou agitados, venha a se comportar, e a ir se acalmando. Mas parece impossível que todos silenciem antes da aula iniciar. Mais difícil ainda que fiquem calados todo o tempo. Então, alguma conversa e/ou ruído o professor sempre enfrentará e não pode usar como impeditivo para dar sua aula a falta de silêncio. Parar a aula toda vez, repetindo à exaustão para toda a turma “silêncio”, ou ainda, várias vezes, “fulano, fica quieto”, só gera inquietação e irritabilidade na turma. Ineficaz, porque nenhum professor que vimos chamando o nome do ‘perturbador’ teve seus pedidos atendidos pelo simples fato de nomeá-los. Se essa xingação burocrática é ineficaz, tampouco a omissão, ou indiferença do professor em relação ao

comportamento, é defensável. Porque não funciona! Os alunos ficam sem referências, sem fronteiras e isso aumenta a sua insegurança. Para sentir até onde eles podem chegar, forçam a barra com um comportamento exageradamente barulhento. cremos, portanto que o estabelecimento de regras claras, e, é claro, o respeito a essas regras, é necessário. Diminui o *stress*, o barulho, aumenta a possibilidade de se fazer um trabalho que priorize o cognitivo e não o comportamental/disciplinar. Dizendo de forma clara: a autoridade do professor é absolutamente necessária e, diria mais, o aluno a deseja. Isso não implica ser autoritário ou criador de regras draconianas. A autoridade do professor se dá pela via do domínio do seu ramo de conhecimento (razões cognitivas), e, por razões de ordem prática, de gerenciamento da disciplina, de regramento do convívio social, no fundo de questões éticas/morais. Tentar impor estas regras somente pela coerção, pelo medo, é tão ineficaz quanto, em nome da democracia (na verdade um certo democratismo), ou/e da liberdade, ou da igualdade ('todos somos iguais e responsáveis pela aprendizagem') não estabelecer regra alguma. Neste sentido, alguns professores mais antigos/tradicionais conseguem uma relação menos tumultuada com seus alunos⁴⁶ sem serem autoritários ou imporem o medo justamente por não se embretarem em falsos dilemas do tipo: "se sou um professor democrático, então não posso tolher meus alunos".

Este comportamento tresloucado dos alunos gera não apenas uma baixa aprendizagem - o que no fundo é problema dos alunos, como dizem os professores, com uma boa dose de razão; razão cínica talvez -, bem como leva os professores precocemente ao desencanto e ao cansaço com a profissão. Isso era visível na própria fisionomia de P6, ainda em início de carreira. P7 captou também isso muito bem (cap. IV, questão 8, p. 221) quando fala em "tempo de validade do professor". Como os professores se desgastam muito na condução disciplinar das turmas, há um cansaço que não é 'apenas' do esgotamento físico. Tem muito

⁴⁶ Isso não implica que, do ponto de vista da aprendizagem, do desenvolvimento das habilidades cognitivas, eles sejam mais eficazes do que os professores mais 'liberais'.

de desilusão e desencanto. Diniz (1998, p. 230), ao trabalhar com professores de Geografia em início de carreira, conclui:

“O que muito chamou-me a atenção ao desvendar os emaranhados fios dessa trama dos professores iniciantes, em seus lugares de trabalho, é que alguns sintomas do ‘mal-estar’, que os fazem experimentar variados sentimentos de desajustamento, desconcertos, desencantos ... e provocam situações de tensão e até de reação ante o desconhecido, são idênticos aos dos professores em meio e final de carreira, desanimando-os, ainda no início. Atualmente, eles perpassam toda a categoria docente, independente das fases que se encontram na carreira profissional” (destaque meu).

Pensamos que o *burn out* é problema sério, atinge muitos professores. E é, em boa parte, derivado dessa atribulada e desestimuladora relação professor-aluno, tendo mais importância até do que ter muitas turmas e alunos. Claro que, uma coisa implica outra, pois tendo muitas turmas, estas frustrantes e desgastantes relações P-A se somam e ampliam o efeito psicológico de impotência em mudar esta situação.

Levar os alunos em banho-maria é outra expressão que nos ocorreu diante das observações de sala de aula. Tudo na sala ocorre em câmera lenta. Detalhe importante: o professor é amigo, conversa sobre qualquer assunto, conversa aleatória, distensionando o ambiente. Não se cobra muito, nem na parte comportamental - o que é ótimo, há professores muito tranquilos - e nem no aspecto cognitivo. É muito comum, no entanto, que não exista aula no sentido do professor ser o organizador e protagonista de um tema a ser abordado. O ritmo é muito lento, o desgaste é mínimo. O mesmo ocorre com os alunos. Talvez tal (in)ação seja adaptação ao dístico: uma escola pobre/fraca porque eles, os alunos, são – na representação dos professores - pobres/fracos.

Os exemplos presenciados seriam tão abundantes que pareceria constrangedor. Num deles, o professor dá um tempo enorme para os alunos copiarem o esquema no quadro, a aula vai escoando. Um aluno diz, sem maldade, mas perspicaz: “O senhor não explica!”. Ele sai pela tangente: “Primeiro copiem! (que depois, explico)”. Dito e feito! Ficou para outra aula.

Ou seja, não ficou! Ainda, este mesmo professor: “Faltam dez minutos (para dar o sinal). É muito tempo!”. Pensamos: vai deixar o tempo passar. Dito e feito! Parece que o professor compactua com o senso comum, ausentando-se de estimular a turma a sair do marasmo que, de certa forma, ele ‘impôs’ ao grupo. É bastante comum que os professores cobrem somente o produto, o resultado das tarefas que eles delegam aos alunos. Há pouco acompanhamento ao processo, dando pistas, coordenando explicações, fazendo correções de rotas, estimulando boas descobertas dos alunos, enfim, fazendo um papel mais ativo e propositivo.

Também chamou-nos a atenção a condução de uma atividade que consistia em escutar músicas (*rap*, com letras bem críticas, bem instigantes, com vários temas potencialmente geográficos: periferia urbana, marginalidade social, religiosidade, etc.). Para minha surpresa, a atividade resumiu-se, em dois períodos reduzidos⁴⁷, a ouvir despreocupadamente somente as músicas, sem preocupação com as letras, justamente o mais interessante para a aula. O professor tenta, após algumas músicas, muita dispersão e conversa variada: “Vamos conversar um pouco. Quero que vocês analisem as letras. Quero que escrevam!”. Alunos se rebelam! Um aluno diz: “Eu não gosto destas músicas, porque tenho que fazer o trabalho?” Professor se cala. Desiste da proposta. Põe outra música. “Deixa tocando isso aí”, diz (‘o povo da periferia’ é o tema). Retoma: “já que vocês não quiseram fazer o trabalho escrito, vamos conversar sobre as letras!”. Alunos resistem. Alguns falam algumas frases soltas que o professor deixa sem amarração. Fica tudo solto, meio caótico. Tudo se restringe a uma série de frases um tanto desconexas, seja ao cotidiano dos alunos, seja aos temas supostamente tratados em aula. Na seqüência, olha-se o relógio. Faltam alguns minutos para bater. Não acontece nada. Ficam conversando uns com os outros sobre assuntos quaisquer. Ou seja,

⁴⁷ Períodos reduzidos visam contabilizar todos os períodos de aula do turno, mesmo quando há outras atividades extra-classe na escola (reunião de professores, por exemplo). Então, os períodos reduzem-se, no lugar dos tradicionais 45 ou 50 minutos, para 30 ou até 25 minutos. Via de regra, em vez do professor tentar otimizar o uso desta aula – já que ela foi reduzida – ocorre o inverso, isto é, o ritmo fica mais lento ainda. A aula passa a ser uma quase formalidade ‘para constar’ no calendário escolar!

diante da resistência dos alunos, o professor cedeu. Atitude simpática à maioria, mas pouco profissional, pouco educativa.

Na saída, o professor confessa: “Eles (os alunos) são devagar. Não querem fazer!”. Ou seja, o professor se omitiu de dirigir o processo educativo, e, ainda que tenha um discurso politizado e uma visão ‘progressista’ de educação e de Geografia, acaba reforçando a exclusão destes alunos de periferia. Não é à toa que, muitos deles, tenham dificuldades enormes em se expressar oralmente. Quase não entendemos o que eles dizem.

Com alunos trabalhadores, do noturno, também, às vezes, há o mesmo suposto: os alunos são ‘devagar’. Tudo, então, segue num ritmo muito devagar. Não é que se trabalhe pouco conteúdo - isso até ocorre -, mas há professores que se contentam em ocupá-los com tarefas mecânicas, dando pouco tempo para a reflexão sobre o que eles fazem. Poder-se-ia ativar mais o ritmo cognitivo deles, deixá-los com mais dúvidas e desejos. **Desenvolver o desejo de saber mais e de aprender, eis aí uma tarefa magistral. O desafio seria transformar, um pouco que fosse, aquela energia gasta na ‘bagunça’ pela inquietação intelectual.**

Por fim, mas não por último, em várias observações anotamos: **não há o que entender/pensar** nas aulas. Ou o professor não explica quase nada (= quase não trabalha o cognitivo, se ausenta como protagonista na aula), ou as explicações são tão sintéticas e esquemáticas que basta ao aluno memorizar/reler algum esquema dado. Não significa que eles trabalhem na lógica da decoreba, mas acabam deixando o nível das aulas num patamar pouco reflexivo, meramente informativo. Não há necessidade do aluno prestar atenção ou refletir, na hora da aula ou depois. Basta que ele reproduza o esquema. São fartos os exemplos: P3 (localização do Brasil no mundo, países emergentes, socialismo versus capitalismo, tudo é esquemático e numa visão muito particular do P); P4 (diferença entre clima e tempo; coordenadas geográficas e suas dicas de ‘pré-vestibular’ que tratam o aluno de forma

estupidificante: ‘Lembrem: a festa melou! Meridiano = Longitude’; P5 (copia do Almanaque Abril os dados de área, população, número de países, dos continentes, e diz, várias vezes: “Isso não é importante, pessoal, mas é para vocês terem!”); P8 (fala de assuntos interessantes, por exemplo, AIDS, violência, produção de automóveis, mas não relaciona-os à Geografia). O aluno, mesmo que tentasse, teria dificuldade em entender o sentido desses assuntos e sua relação com a Geografia. Como o espaço – ou suas categorias próximas: região, natureza, território, paisagem, fronteira, Estado, etc. – pode ajudar no entendimento do mundo? Como a Geografia, com seus conceitos e temas pode ajudar para que esse aluno melhor se situe diante dos fatos abordados, assumindo assim uma cidadania ativa e mais autônoma?

Há duplo obstáculo. Primeiro: é comum, simplesmente, não haver aula, pelo menos no sentido do professor querer trabalhar algum conteúdo dentro de alguma linha de raciocínio lógico e coerente. Segundo: o que é passado para os alunos não tem uma teoria, uma linha de raciocínio, algo que junte as informações e lhes dê alguma coerência lógica ligada à Geografia. Em outras palavras: porque ‘Violência’ tem a ver com Geografia? Ou AIDS? Ou produção de automóveis/indústria automobilística? Tanto faz o assunto, a Geografia é pródiga em tudo falar. Perigo: a Geografia se dilui em infinitos temas. Mas, os professores esquecem-se de ligar tais assuntos à disciplina, relacionar com o espaço vivido dos alunos, ou com as categorias e raciocínios ligados ao espaço. Se o professor não fizer esta ligação – ou tentar – o aluno tenderá a não ver sentido no que se está falando. E se ele não vê sentido, há uma grande tendência a descartar esta informação. Acredito que isso não seja exclusivo da Geografia, mas em nossa disciplina salta aos olhos. Pereira (2003, p. 12) é claro:

“A realidade é uma totalidade. Quando se observa a realidade de forma disciplinar, ou seja, a partir dos diversos ramos em que o conhecimento científico se dividiu, devemos ter claro que a fragmentação (e a totalidade também) é produto de nosso olhar e não da própria realidade.

Portanto, não existe um fenômeno que seja geográfico, histórico, econômico, etc., em si ou por suas características. O que pode ser geográfico etc., é a leitura que fizemos do fenômeno que estamos analisando, ou seja, o tipo de abordagem que nos propomos fazer. A leitura ou abordagem, por mais representativa e próxima do real que seja, não é o fenômeno: apenas a sua leitura” (parêntese meu).

Um sem número de vezes a ligação com a Geografia parece se dar de forma automática, na cabeça do professor, supostamente pelo simples fato dele dar um texto com um mapa, ou citar o nome de uma porção de lugares (países, estados ou municípios). Ou seja, a ligação com a Geografia se dá pelo epifenômeno/algo secundário (um mapa⁴⁸, um topônimo) e não por uma reflexão que mostre a relação destes lugares com as pessoas. Na visão – implícita - de alguns professores, o simples fato de se falar nos assuntos em uma aula de Geografia já lhes dá um caráter ... geográfico. Teleologia pura! Um dos professores é sintomático aqui: um grupo de alunos pesquisava na *Internet* sobre os mais variados assuntos; assuntos escolhidos por eles próprios. Boa idéia do mestre, permitir que o aluno busque um tema de seu agrado. Não houve, no entanto, a ligação destes temas com a disciplina. Estes temas poderiam ser abordados por outras áreas do conhecimento escolar. Cabe a nós fazer a ligação do que é falado com a Geografia. Para o professor há um **automatismo da e na Geografia** que parece o seguinte: *se está no livro (de Geografia) ou na aula (de Geografia) é Geografia. E mais ainda: o aluno entenderá isso como sendo Geografia, automaticamente.* Fica patente a relativa ausência das categorias e das reflexões espaciais nas aulas observadas. A Geografia parece um pastel de vento: boa aparência, mas conteúdo e abordagem parcas.

⁴⁸ Lembremos que, no quadro 5, coluna 1 (p. 109 e 110), ficou bastante claro que os mapas aparecem pouco nas aulas de Geografia.

Quadro 7 - Principais ações do professor, metodologia mais usada e sinais de retorno dos alunos

Prof.	Principais ações do professor, metodologia mais usada e sinais de retorno dos alunos
P1	Grande dependência de cópias de LD (<i>xerox</i>). Quase não são lidos os textos, menos ainda explicados// Os exemplos – se existem – não são lugares reais, são hipotéticos (pirâmides etárias, por ex.) // Ação protocolar/burocrática: pede para lerem, pede silêncio, pede para fazerem o questionário, mas se não fizerem o solicitado, tudo bem também. No geral, ignora a fala dos alunos // P pergunta e ela mesma responde.
P2	Encher o quadro ou ditar sem explicar. Distribui texto (que não são lidos). Xingamentos e tensão constante.// Deixar o tempo passar (‘administrar’ o tempo)// Não incentiva nada.// Alunos ignoram a P seguidamente. // o13: ação desmobilizadora no meio da tarefa: ‘entreguem na próxima aula’ // <i>Burn out</i> parece evidente: “Vamos para o inferno 2” referindo-se a outra escola.
P3	P fala, A ouvem. P diz para copiar, A copiam// As tarefas, no geral, são mecânicas: responder questionário.// P é organizado, calmo: fala, mostra lâmina rápido: alunos copiam ansiosos.// Pergunta e responde (sempre).// Cobra que A trabalhem, mas não há incentivo ou muita explicação// Tendência de ignorar o que os alunos falam.// o9: Pressuposto: ‘Eles (alunos) não têm alcance’ (= não vão entender). Conseqüência: nem explica (ex: deformação dos mapas nas regiões polares).
P4	Principal ação: deixar o tempo passar ocupando-os com atividades quaisquer (questionário, exercícios de vestibular)// Não há perguntas reais, apenas aquelas que só exigem a repetição do que o P fala// Exposições ou questionários baseado no LD: A parecem enfiados// P é clara, rígida// P ralha, ameaça, mas não funciona muito.// o4: Quando expõe um conteúdo é segura, clara, dentro de sua visão bem tradicional.// Abdica da capacidade de criar e de perguntar aos A. ‘Motivo’? Pré-vestibular.// Não comenta as apresentações dos alunos, seja para elogiar ou para criticar.
P5	Vídeo para passar o tempo: sem discussões ou explicações.// Texto do LD sequer é lido, pouco explicado.// Fazem questionários se quiserem (não são cobrados)// Aulas expositivas (são raras) trazem informações soltas, isoladas em demasia.// Muito insegura (minha presença, talvez, atrapalhe), não se dirige à turma toda, só a pequenos grupos ou indivíduos. <i>Burn out</i> visível: problemas de saúde na família, cansaço, desânimo levam a uma ação burocrática. Auto-crítica soa protocolar. Excesso de confiança esconde uma prática mais do que tradicional, confusa mesma.// Constantemente auto-deprecia (sic) o conteúdo que está dando dizendo: “Isso não é importante”!// Geografia como curiosidades gerais sobre os países e lugares.
P6	Diálogo P-A é permanente. Textos de apoio e/ou outros materiais são fartos, mas explorados muito rapidamente o que pode comprometer uma aprendizagem significativa. // As explicações são muito rápidas, superficiais.// Faz muitas perguntas aos alunos, mas pára muito pouco para ouvi-los. Isso dificulta a reflexão e a criticidade que P busca, levando-os à dispersão.// No Diurno, alunos excessivamente barulhentos corrompem os bons temas propostos.// Falta de sínteses parciais dificultam o entendimento dos A dos objetivos do professor.// Relação P-A conturbada atrapalha a aprendizagem.

Prof.	Principais ações do professor, metodologia mais usada e sinais de retorno dos alunos
P7	Suas exposições são dialogadas de fato.// o5: texto interessante, mas sem ler no grupo, muito se perde. Altíssima capacidade de abstração leva, às vezes, alunos a não captarem: falta P perceber que não está no Ensino Superior.// o2: tarefa interessante: visita ao bairro dos alunos// De tão ‘amigável’ (sem hierarquia ou regras) a relação não funciona muito: excesso de barulho// o8: <i>Laissez faire</i> improdutivo: a liberdade de tudo fazer inviabiliza fazer algo reflexivamente.// A autonomia que a P oferece aos A se transforma em excessivo ruído e dispersão: parece essa a questão mais relevante a ser (re)discutida entre P-A.
P8	Estratégia permanente: mínimo desgaste, deixar o tempo passar, ritmo em câmera lenta. Praticamente ausente como protagonista: dá tarefas, faz micro-explicações, quase não explica para toda a classe.// É muito comum: gastar tempo em conversas quaisquer.// Levar os alunos a ‘pesquisar’ na <i>Internet</i> : tempo escoar.// Tem as turmas na mão: boa relação pessoal, não precisa – e nem tenta – incentivar ou reprimir.// P não instiga-os, não cobra a reflexão ou produção: faltam perguntas, falta estimular o espírito reflexivo.// Não comenta as apresentações dos A.
P9	Usa várias estratégias: usa o quadro, mostra fotos, leva-os à rua, dá tarefas para os alunos que não o questionário.// É muito organizada.// Há muita dispersão temática (semelhante a P6), fragmentação.// Dirige-se pouco ao conjunto dos A. Explicações muito rápidas, quase não há tempo para refletir sobre elas.// Relação P-A é muito boa.// Fica muito estática, não tensiona, se acomoda muito ao ritmo lento dos A. As temáticas são interessantes, atuais, mas sub-aproveitadas, com pouco questionamento aos alunos.// O ritmo é muito lento. Conformada ao ritmo ‘lento’ – segundo ela - dos adultos? // A concepção de G. é bem técnica, quase uma ciência exata. Onde está a sociedade, os seres humanos?
P10	P é muito clara, direta, organizada, embora, não raro, se atrapalhe na condução das tarefas propostas.// Tem auto-crítica sensível e constante; preocupa-se com o do que faz para os alunos, o que é raro entre os professores. Parece cansada.// Textos xerocados e questões para responder são estimulantes, reflexivas e atuais.// Trabalho e apresentação em grupo: grande dispersão// Proposta de diálogo e questionamento constantes, mas excessivamente dispersos.// Há uma profusão de perguntas que não são respondidas ou não se pára minimamente para pensar com risco de comprometer uma aprendizagem significativa.

Sentados à nossa frente temos os alunos! Será que nós os notamos?

Conhecemos o seu mundo cognitivo e simbólico?

Ao comentarmos o Quadro 7 é preciso constatar que a busca da superação das limitações epistemológicas e pedagógicas deveriam ser uma constante na práxis de um professor que reflete sua prática. O Quadro 7 retoma, sinteticamente, algumas das questões discutidas nas páginas anteriores. Algumas dessas práticas são importantes obstáculos para a

ação docente. Para se buscar uma docência que construa uma aprendizagem eficaz, menos tumultuada nas relações P e A, e, ao mesmo tempo mais atrativa para os envolvidos, há que se pensar permanentemente a prática cotidiana da sala de aula. Alguns obstáculos são comuns e devem ser pensados desde a formação inicial:

a) Quanto aos textos distribuídos aos alunos: quase não são lidos os textos para a turma toda. É comum que não sejam explicados ao grupo de alunos. Pressupõem-se que, primeiro, serão lidos espontaneamente, e, segundo, serão entendidos porque, afinal, todos são alfabetizados. O professor acaba se eximindo de ocupar a centralidade do processo pedagógico. Por outro lado, o barulho atrapalha os poucos que querem fazer a leitura individual em sala. Resumindo: há, no geral um sub-aproveitamento do material escrito.

b) Os professores, muito comumente, não se dirigem a todo o grupo de alunos. Tendem a dar pequenas explicações, em voz baixa, somente ao pequeno grupo ou ao indivíduo que solicita algo específico. Com isso se perdem ótimas chances de clarear pontos sobre os quais muitos alunos têm dúvida, mas têm vergonha ou pouca vontade de perguntar. Os professores poderiam ser mais estimuladores do interesse pelo assunto tratado se o apresentarem para todo o grupo de alunos.

c) Ação protocolar/burocrática do professor: se os A não fizerem o que o P solicita, tudo bem, tanto faz. Também consideramos indícios desta postura: fazer perguntas aos alunos que o P já sabe a resposta; responder imediatamente antes que o aluno possa pensar acerca da pergunta; ou fazer várias perguntas sem que se pare para refletir ou sem que se dê algumas respostas preliminares para ajudar os alunos a acompanhar o raciocínio do P. O excesso de temas ou questões muito rapidamente apresentados leva à dispersão e à confusão dos alunos.

Também poderia ser incluído nesta categoria quando o A ignoram o P. Por exemplo, quando boa parte da turma não presta atenção ou não atende às solicitações do P e este não percebe ou não enfrenta a dispersão da turma. O resultado é claro e preocupante: não há relação pedagógica eficiente, não há diálogo. O respeito mútuo é pouco valorizado, o que traz prejuízos tanto para o ensinar quanto para o aprender. Além da parte cognitiva, também as relações e os valores éticos de respeito ao outro ficam secundarizados ou não são problematizados, construídos.

Na mesma lógica: P não comenta as apresentações dos A. Sejam boas, sejam ruins, o P assiste a tudo sem esboçar reações (elogiar, incentivar, criticar). Os A se adaptam fazendo apresentações burocráticas.

Outras atitudes que caberiam neste ítem: deixar o tempo passar, ‘administrar o tempo’ exigindo o mínimo dos alunos. Mais uma vez estes se adaptam: também exigem o mínimo do professor. Resulta: aprendizagem pouco eficaz, relações P-A que, muitas vezes, aparentam camaradagem, mas, no meu entender, indicam mais um descaso de ambos os lados. Estratégia de sobrevivência para evitar o *burn out* ou já é a sua materilização a conta gotas no cotidiano? As duas coisas.

De tão ‘amigável’ - sem regras claras - a relação P-A, em alguns casos, não funciona dado o excesso de barulho. *Laissez faire* improdutivo do ponto de vista cognitivo. P não instiga-os, não cobra a reflexão argumentada ou a produção por escrito.

d) Quanto às tarefas destinadas aos alunos: no geral, mecânicas, visando ocupar o tempo. Responder questionário, fazer ‘pesquisa’ em aula. No geral, tarefas enfadonhas. A resposta dos alunos é fazer mecanicamente, gastando o máximo de tempo, se possível copiando do colega ou indo direto à parte específica do texto onde está a resposta.

Interessante: raro o P alterar a tarefa do livro, suprimir questões, criar outras. Enfim, o professor sendo ‘passageiro’, ‘carona’ num veículo. P abdica da autonomia de criar e, muitas vezes, quando fala em ‘liberdade’, ‘autonomia’, ou ‘ser dono do seu próprio nariz’ isto equivale a, simplesmente, fazer o que der menos trabalho. Raramente há integração com os demais professores da escola, inclusive os de Geografia. As direções parecem não priorizar a discussão pedagógica entre os professores. É-lhes conveniente este *laissez-faire*: cada um na sua.

e) Quanto às aulas expositivas: a primeira constatação é que tornaram-se muito mais raras. Não é comum que elas existam. O professor praticamente não dá mais aula expositiva. Trazem informações soltas, isoladas em demasia. Aliado ao pouco interesse dos A em ouvir resulta numa Geografia pouco articulada à vida dos alunos, Geografia pastel de vento: pouca densidade na reflexão. E, claro, cabe tudo dentro do rótulo ‘Geografia’. A Geografia é um somatório de cacos, ‘lição de coisas’, como diria Santos (2004, p. 96-97). Ênfase na quantidade de assuntos (que não são sinônimo de conteúdos) em detrimento de uma maior discussão argumentada.

Assim, os textos de apoio e/ou outros materiais, mesmo quando fartos, são explorados muito rapidamente, pois as explicações são muito precárias, apressadas. Há uma lógica meramente informativa e pouco reflexiva que pouco dá valor ao processo que constitui os fenômenos estudados. A Geografia fica presa aos sentidos, ao visível, com o pressuposto de que os sentidos são a melhor aproximação da realidade. Supõe-se que não haja ideologia na própria ação de olhar. O desejo de ‘aprender mais’, ‘ser curioso’ é pouco desenvolvido no aluno. O resultado – não exclusivamente devido à Geografia, é óbvio – é que os alunos têm uma formação bastante precária. Pudera: quase não lêem, e têm poucas explicações sobre o que aprendem. Fica-lhes difícil apropriar-se dos temas tratados.

Parece fundamental que os professores de Geografia insistam na produção textual de seus alunos. Sem essa prática haveremos de ficar na mera constatação paralisante: ‘os alunos escrevem mal’. Se o professor não fomentar a expressão oral e escrita nos alunos tais habilidades não se desenvolverão. Não estamos falando da preocupação, às vezes formalista, do ‘escrever correto segundo as normas cultas’, mas sim do desafio de ultrapassar as respostas, muitas vezes atividade mecânica, dos questionários dos LD.

f) Quanto ao diálogo P-A: o professor, ao ignorar seguidamente o que os alunos dizem, seja nas suas respostas ‘sérias’, seja nas suas tentativas de ‘fazer ruído’, demonstra que se interessa pouco pelo sujeito aluno, a ponto de, muitas vezes – e sem atitudes autoritárias – promover o apagamento do aluno. Uma hipótese desagradável se impõe: será que os P conhecem os valores e as idéias dos seus alunos? É comum que os conhecimentos prévios destes não sejam considerados no planejamento e na execução da aula!

Se pudéssemos resumir: a aprendizagem significativa dos alunos é prejudicada em função do baixo grau de atração/interesse de muitas aulas e atividades. O aluno se acomoda às tarefas burocráticas e discussões apressadas de um grande número de temas. O professor está tendo dificuldade em atrair o interesse do aluno em aprender (e despertar-lhe o desejo de querer aprender) Geografia!

Quadro 8 - Aprendizagens e interações com os alunos

Prof.	Aprendizagens e interações com os alunos
P1	Muito pouco do aspecto cognitivo lhes é exigido. Diálogo <i>pro-forma</i> , perguntas burocráticas. Alunos interessados são sub-aproveitados, mas a maioria está alheia. Conceitos são citados sem explicação. Leva alunos ao marasmo.// Apesar da apatia, são cooperativos. Burocráticos, obedecem a P, mas parecem distantes. Quando solicitados a responder são comuns os disparates (provocação?) que são, de qualquer forma, ignorados// Copiam as tarefas uns dos outros, o que é indiferente ao P.// Sensação de que entendem e se interessam pouco pelo que é tratado.
P2	Quase nada de cognitivo lhes é exigido.// Ocupação do tempo ou seu simples escoar. Muitas vezes, não há o que entender, o que pensar. P leva a uma negação da capacidade reflexiva dos A ('regiões geográficas do Canadá; fazer palavras (sic) a partir de "precipitações atmosféricas" ⁴⁹ sem relacionar ao mundo vivido dos A. (embrutecimento/descaso com os que já são excluídos como os A do noturno. // Com atividades sem sentido, alunos adultos ficam agressivos. Refletindo o professor, têm um ânimo quase nulo. O importante é deixar o tempo passar.// Cópia no quadro é super demorada. Parece que a aprendizagem significativa é residual.
P3	Predomínio de ações mecânicas, não há muito o que pensar (o: 8 e 9). Quando falam quase só repetem o que P diz. Alunos variam entre apáticos e agitados: baixa exigência cognitiva.// Associações mecânicas e simplistas (clima leva a tal produção agrícola, o: 12).// Alunos passivos, obedientes (no noturno, infantilizados). Seja no diurno, ou noturno, os A são prestativos, cooperativos e atenciosos; ansiosos em copiar o quadro// Alunos participam pouco e, comumente, estão entendendo pouco (o: 6). Quando falam, é muito comum a emissão de frases soltas ou desconexas.
P4	Predomina uma postura passiva dos alunos. Parece que há pouco a entender. Deixar o tempo passar parece o mais comum. Aos alunos cabe ouvir, copiar. Não há muito o que pensar. O esquematismo e o simplismo das explicações inibem, inclusive, a curiosidade. Há uma baixa exigência cognitiva.// Respondem mecanicamente às atividades. Alunos "longe", distantes, apáticos: há pouco a entender. E parece que estão entendendo pouco.
P5	Praticamente nada lhes é exigido. Lassidão, desânimo, apatia, indiferença refletem a relação P-A e as aulas <i>non sense</i> (o: 6) levam ao grande absentismo dos alunos. Não há exigência de pensar. Alunos parecem sedados. Há um grande entra e sai da sala.// Paradoxo: se prestarem atenção correm o risco de aprenderem errado (o: 8). P crê que os A são 'participativos'.
P6	A intenção do P é clara: fazê-los participar e refletir algo novo. Por isso, os temas são atuais. Às vezes funciona. Mas, a intenção é atrapalhada pela resistência/indisciplina dos alunos (diurno) ou pela apatia (noturno).// O excesso de perguntas ou o pouco tempo para pensar sobre elas acaba dispersando o grupo e dificulta o entendimento da proposta do P.// A indisciplina é grande. Há uma necessidade de se repactuar a relação P-A. Alunos não 'captaram' que, embora o P não seja repressivo, há a necessidade da cooperação. P precisa encontrar um 'meio termo', entre autoridade e liberalidade, para

⁴⁹ É necessário pontuar: a referida professora tem duas turmas para atender simultaneamente (uma 5ª e uma 6ª série) em salas diferentes. Infelizmente, as duas turmas são atendidas de forma muito precária. Pior ainda é saber que tal absurdo do ponto de vista pedagógico é comum, dado que são rotineiras – e não só nesta escola, evidentemente – as faltas de professores. Claro que isso já reflete problemas políticos maiores: desmotivação com a profissão, baixos salários, etc. As faltas são corriqueiras.

Prof.	Aprendizagens e interações com os alunos
	não entrar rápido no desânimo com a docência e para atrair a maioria do grupo para as suas temáticas.
P7	Vale o mesmo que P6. O nível da P é muito alto, tem grande nível conceitual, mas o barulho dos alunos atrapalha muito. Temas muito pertinentes, atuais, mas é comum mais da metade dos alunos estarem desligados. Alunos não têm o hábito de ouvir, o que, neste caso, é fundamental, dada a abstração (às vezes exagerada) da P.// o 13: fico surpreso com as dificuldades para os A falarem algo articulado na sala.// o 11 e 12: diante do boicote dos alunos, P cede totalmente.// Quando questionados, respondem participando.// Paradoxo: a relação P-A de tão 'amigável', atrapalha: eles resistem ao andamento da aula.// Rediscutir a autonomia e a liberdade parece necessário. É o primeiro professor que ouço elogiar os alunos.
P8	São cooperativos, dóceis. Interagem bem com o professor, sem tensão ou autoritarismo. Suas respostas são, no geral, 'erradas' o que demonstra uma dificuldade de entender a proposta do P.// o 5 e 6: trefismo: alunos não entendem os conceitos e devem fazer tarefas.// o 7, 8 e 9: parece haver pouco a se pensar, a se entender.// Falta unidade e continuidade nos temas tratados: a excessiva dispersão temática dificulta, no aluno, o entendimento do todo ou a feitura de relações.// Os trabalhos em grupo resumem-se a cópia de LD. Na apresentação dos trabalhos, a fala dos A é inaudível.// Gastam muito tempo na 'mecânica': copiar, colorir, escrever... há pouca reflexão.// O mais comum é deixar o tempo escoar. Há falta do desenvolvimento do espírito reflexivo. A ficam subaproveitados.
P9	Explicações são muito rápidas, lacônicas ou pressupõem, não raro, que o aluno já sabe ou que não vai entender (!?), ou seja, A são pouco exigidos cognitivamente.// P se dirige muito pouco ao coletivo (mais a pequenos grupos), cobra-os pouco. O ritmo é lento.// o 4 e 5: predominam as atividades manuais sobre as cognitivas (fazer uma maquete).// Alunos trabalham, obedecem, são calmos e solícitos, mas com baixos desafios cognitivos nas tarefas.// Alunos tem afeição pela P, gostam da aula.// o 8: têm dificuldade com o entendimento da noção de escala (P explica pouco e só sob a ótica da matemática, numérica) (idem a P3).// Semelhante a vários colegas, há um subaproveitamento do tempo e um baixo desenvolvimento do espírito reflexivo.
P10	o 2, 3, 8, 9 e 10: excesso de perguntas - muitas interessantes e complexas, outras, de caráter informativo poderiam ser respondidas para melhor situá-los - que ficam, invariavelmente, sem respostas. A grande variedade de temas num curto tempo deixa os alunos dispersos e agitados, suas principais características.// o 7: atividade mecânica, o cognitivo fica prejudicado.// o 8 e 9: boas perguntas, mas ficam sem encadeamento, sem ligação.// Quebra de tema abordado é muito freqüente.// A relação com os A, no geral, é boa, respeitosa, mas muitas vezes se perdem boas oportunidades de se efetivar um diálogo mais qualificado a partir das intervenções e <i>insights</i> deles.

ESCOLA: UM NÃO LUGAR?

Os professores têm pressa: correm com os conteúdos ou estão a fugir de si?

Como se vê há algumas constantes. O sub-aproveitamento do tempo e uma baixa exigência cognitiva dos alunos parecem os mais recorrentes. Muitas vezes, não há necessidade de os alunos pensarem, em que pese os temas, não raro, instigantes, atuais e chamativos. O nó aqui parece a mediação feita pelos professores: tudo é muito rápido. Os professores correm não sabem bem atrás do que. Mas, correm. Corrida ou fuga?

Algumas atividades merecem registro. No referido caso da professora com duas turmas simultâneas, uma 5ª série do Noturno (jovens e adultos) a P diz: “Vou dar uma palavra geradora e vocês vão formar novas palavras usando as mesmas letras. Não pode usar as letras que não estão aqui! A palavra é (sic) ‘precipitações atmosféricas’.”

Já havia visto tarefas ‘similares’, em outras situações, tais como, a partir de um certo número de palavras, os alunos formarem frases relacionadas ao tema.

Porém, aqui a tarefa não solicita que se formem frases. Bastam palavras! Quaisquer palavras. Alguns alunos tentam fazer a tarefa, mas a produção, evidentemente, é precária. Tento também fazer alguma palavra e tenho dificuldades. Imaginemos os alunos: que motivação terão para fazer algo? E, mesmo se fizerem, qual o resultado? Onde ficou a capacidade de refletir, pensar e entender o mundo numa atividade ‘non sense’ como essa? Note que o perverso é que a atividade usa um vocabulário ‘progressista’ (palavra geradora), mas com uma intenção, ou, pelo menos, com um resultado que é o seu oposto: o abafamento da capacidade reflexiva dos alunos. Seja lá qual for a produção dos alunos o fim é o mesmo: ignora-se o que eles fazem. Não há retorno do professor. Neste caso, uma vez feitas as palavras, não houve retorno do professor. A atividade esgotou-se ali mesmo. Foi mais um

‘gasta tempo’ do que uma atividade cognitiva que servisse de base para uma posterior continuidade.

Para a outra turma, uma 6ª série, ela distribui um texto “A paisagem natural do Centro-Oeste”. Numa página datilografada, o relevo, a hidrografia, o clima e a vegetação desta região. Texto que não é lido, só distribuído, com as frases: “Fiz um resumo do resumo. A tarefa é: elaborem quatro questões sobre o texto”.

Vejamos o quadro: uma professor desanimado, cansado e, ainda por cima, com duas turmas para atender simultaneamente. A proposta que ela faz leva os alunos ao desânimo, ao desinteresse ou, ainda, em poucos casos, à hostilidade. Ela enfatiza para mim, em várias ocasiões: ‘eles são fracos’, ‘eles não querem nada com nada’, ‘não querem aprender’, ou seja, só vê a negatividade no aluno. Não querendo santificar os alunos, pareceu-me que eles perturbavam a aula, sim, mas que isso era mais consequência de aulas e atividades desinteressantes do que uma má vontade intrínseca dos alunos. O diagnóstico da P não é esdrúxulo. Sim, de fato eles ‘são fracos’, quase analfabetos para escreverem e têm ‘pouca vontade’, mas será que ela não apresenta as mesmas características que os alunos, ou seja, pouco empenho e aula pouco atraente? Por outro lado, como esse profissional poderá ter outra atitude ou outro ânimo num quadro tão desalentador? Então, não se trata de criticar o colega sem ver o contexto macro que empurra a todos para o desalento.

Durán (1996, p.17) usa a idéia, cara aos geógrafos da percepção, de lugar e não-lugar (a tradução do espanhol é minha):

“O lugar se identifica, na Geografia da percepção, com o espaço vivido. Segundo os geógrafos, lugar é o espaço vivido, o horizonte cotidiano, que tem sentido de identidade e pertencimento. É o lugar de cada um de nós. Em consequência, para que o espaço seja lugar deve transformarse em algo significativo para as pessoas. (...) Por outro lado, cada vez mais o habitante se sente sem influências na elaboração de seu habitat, há perda do sentimento de enraizamento e ligação”.

Assim, a autora fala de ‘não-lugares’ como espaços dispersos, difusos, de circulação acelerada, onde não queremos estar, mas, corriqueiramente lá estamos. Resultado: não nos identificamos neles, e, queremos logo, dali sair. Durán cita como exemplos (p. 18): vias rápidas, auto-estradas, hotéis, aeroportos, rodoviárias, grandes centros comerciais, bancos ou caixas automáticos. “Os não lugares são espaços onde não há identidade, nem vínculos, nem história e nem geografia. A lógica do não lugar é que ali não queremos nos deter. Falta identidade. Não queremos ir para lá e nem ali ficar! Há uma sensação de exílio. O não-lugar leva a inação! Ora, não pude, ao ler esses excertos, deixar de pensar a maioria das escolas que visitei como não-lugares. Em que pese ali estarem, todos os dias, centenas de pessoas, tanto professores como alunos, ali estavam a contra-gosto, ‘exilados’, não querendo ir para a escola e nem ali ficar. Os alunos, muitas vezes, esperando nos longos corredores, a chegada dos professores ... que desânimo em ver esta cena! E, não raro, sobretudo no noturno, quando estes chegavam, o desânimo dos alunos! O clamor comum: “não dá aula, professor”, “dispensa mais cedo hoje, professora”. A lassidão que eram um grande número de aulas. Dar o sinal era um dos momentos, muitas vezes, de maior alegria: terminou a aula. Marcou-me também a frase de um colega, ao ouvir o sinal: “a fábrica deu o sinal”. Frase ótima. Frase triste. Tristíssima.

Não conseguimos nos apropriar do espaço da escola como um lugar onde, ainda que não reine o utópico lugar do ‘prazer’ e da ‘alegria’, pelo menos seja um lugar de estímulo intelectual e convivência mais animada⁵⁰.

Na mesma noite, ela apresenta uma “Avaliação parcial para a 7ª série” que pode ser feita com consulta. Composta por duas questões: a primeira, de completar lacunas: capitais dos EUA e Canadá, línguas e tipo de desenvolvimento social e econômico destes países! Informações isoladas, portanto.

A outra questão, transcrevemos integralmente:

“Colocar o número 1 quando a região geográfica se referir aos Estados Unidos e número 2 quando se referir ao Canadá:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Litoral Atlântico | <input type="checkbox"/> Bacia Central |
| <input type="checkbox"/> Montanhas (rochosas?) | <input type="checkbox"/> Alasca e Hawaí |
| <input type="checkbox"/> Costa Oeste | <input type="checkbox"/> Grandes Lagos |
| <input type="checkbox"/> Norte | <input type="checkbox"/> Colúmbia Britânica |
| <input type="checkbox"/> Sul | <input type="checkbox"/> Desertos |

Note-se que, apesar de ‘simples’ - se você optar por só um número já acertará várias respostas - a questão é bastante dúbia, requer um bom domínio de nomenclatura e um certo desvendamento do que o professor quer. Afinal, ‘Litoral Atlântico’, ‘Costa Oeste’ e ‘Grandes Lagos’, ambos os países possuem e/ou compartilham. Idem para ‘Norte’ e ‘Sul’, embora aqui subentenda-se “quem está ao Norte e quem está ao Sul”. Repetimos: há que se desvendar os labirintos, os meandros do professor(a).

Má vontade? Cansaço? Desânimo? Tudo isso e, talvez, outros ‘issos’ mais! Mas, o que justifica tal simplificação ou apressamento do professor? Por que trabalhar temas tão áridos, ou melhor, porque trabalhar de forma tão árida temas tão vastos (uma região do Brasil, a América do Norte, os elementos da natureza, etc.)? Além da ‘condenação’ *a priori* dos alunos – “eles são fracos” – que fica na constatação, não se luta, o que é nossa obrigação, para combater esse vaticínio. Há uma ‘necessidade’ de ‘vencer o conteúdo’ na visão de alguns professores. Mas, o que espanta é que não há nenhuma cobrança de caráter burocrático e/ou legal sobre a P. Ela, inclusive, exerce as funções de vice-diretora nesta escola, sabendo, portanto, que as ‘exigências’ de se ‘vencer’ os conteúdos inexistem na prática. Sejamos diretos, não são cobradas. São moinhos de vento à Dom Quixote. ‘Fabricação de realidade’, em suma. A passagem é clássica, deliciosa (Cervantes, 2002, p. 59):

⁵⁰ Óbvio que não estou desconsiderando a alegria, a saudável balbúrdia do encontro dos estudantes entre si. Aqui reina a vida. Mas, de qualquer forma, não convém esquecer que toda essa explosão de vida e alegria é

“ – A aventura vai encaminhando os nossos negócios melhor do que o soubemos desejar; porque, vês ali, amigo Sancho Pança, onde se descobrem trinta ou mais desaforados gigantes, com quem penso fazer batalha, e tirarlhes a todos as vidas, e com cujos despojos começaremos a enriquecer; que esta é boa guerra e bom serviço faz a Deus quem tira tão má raça da face da terra.

- Quais gigantes? – disse Sancho Pança.

- Aqueles que ali vês – respondeu o amo - , de braços tão compridos, que alguns os têm de quase duas léguas.

- Olhe bem Vossa Mercê – disse o escudeiro - , que aquilo não são gigantes, são moinhos de vento; e o que parecem braços não são senão as velas, que tocados do vento fazem trabalhar as mós.

- Bem se vê – respondeu D. Quixote – que não andas corrente nisto das aventuras; são gigantes, são; e , se tens medo, tira-te daí, e põe-te em oração enquanto eu vou entrar com eles em fera e desigual batalha”.

Sim, a hipótese de que este tipo de aula e/ou atividade lhe dá pouco trabalho (ela está exausta) é possível, mas é inegável também que o desgaste que ela sofre na relação com os alunos (má vontade, resistência ou bagunça) também é forte. Então, mudar o foco, a abordagem (tanto faz os temas) levaria, provavelmente, a uma relação menos desgastante com os alunos⁵¹.

O quanto isso lhe demandaria ‘mais trabalho’ é questionável, e é dificilmente mensurável! Penso, no entanto, que fazer algo ‘diferente’ nem sempre implica trabalhar mais, mas sim trabalhar diferente. O problema é que tal mudança metodológica (fazer diferente) implicaria uma mudança epistemológica, tanto da visão de Geografia (trocar informações soltas e estanques por alguma visão mais articulada), quanto de uma outra visão de Educação/Pedagogia (para que ensinar o que eu ensino?) o que remeteria ainda a discussões mais amplas: que aluno quero formar? O que eu quero deles? Que cidadania construo com em meus alunos?

obstinadamente coibida pelos professores como ‘bagunça’.

⁵¹ Numa de minhas observações (EF, noturno) dei um livro meu – eu viera da Feira do Livro - para um aluno adolescente que estava ‘desligado’. Ficou lendo interessadamente o livro. Na outra aula, levei-lhe outro livro. Ele leu de novo. Na terceira vez, ele me perguntou: “Trouxe um livro, hoje?”. Ou seja, é preciso ‘plantar’, tentar alternativas que, muitas vezes, não envolvem custos.

Isso implicaria questões espinhosas, quase dolorosas: que professor sou eu? Que cidadania eu tenho? Trabalhar 60 horas por semana, boa parte do tempo convivendo com alunos barulhentos e desinteressados (sim, muitas vezes por nossa ação, mas enfim, barulhentos e desinteressados) leva a um desencanto. A postura defensiva “eles não querem nada mesmo”, é uma forma de sofrer menos! O resultado, tanto nos professores, quanto nos alunos, é perverso: desânimo, desinteresse em aprender e em ensinar, falta de vontade em desenvolver a capacidade reflexiva, enfim, a escola como um não-lugar, como um lugar de desprazer e tédio. Exceto pelo encontro e conversa com os amigos que, de toda sorte, é coibido nas escolas. Escola como não-lugar: de inação, sem vínculo de interesse pelo conhecimento.

P3 é exemplo incomum. Dá aula de forma tradicional: fala bastante para os alunos, comanda, de fato, o espaço da sala. Tem autoridade, e a exerce tranqüilamente, sobre (e não ‘com’) os alunos. Numa 5ª série (de tarde, crianças) dá aula sobre “mapas”. Aborda dois tópicos clássicos, de forma ... tradicional. Explico: no item escala, a abordagem é matemática pura. Em 20 minutos ‘dá’ (sic) escala gráfica e numérica, com a tradicional regra de conversões: km, hm, dam, m, dcm, cm, mm. Diante do espanto da garotada sentença: “Geografia também é Matemática”. Os exemplos que dá são pura matemática. Ele os resolve no quadro. A cada poucos minutos pergunta: “alguma dúvida?”; “alguma pergunta?”. A resposta, nesta aula e nas demais que assisti, variaram entre o “não” e o silêncio. Nada novo. Esta lógica de transformar o assunto ‘mapa’ em aula de matemática já foi vista várias vezes, e, em vários locais.

A surpresa vem nos dois minutos finais, antes dar o sinal. O professor dá como tarefa, de chofre e sem antes falar de ‘legenda’:

“Criar dez legendas que poderiam ser colocadas no mapa!”

Um aluno, enfim, faz uma pergunta, interagindo com o P:

- “**Como assim, criar, professor?**” A dúvida é geral. Antes da resposta, alegria geral, bate. Salvos pelo gongo. Lembro Rosa (1986, p. 391): ‘o mundo, meus filhos, é longe daqui’!

A dúvida do aluno é ótima. Criar não faz parte do cotidiano escolar deles, pelo menos nas aulas de Geografia. Cabe-lhes, basicamente, obedecer. Eles são acessórios na aula. ‘Escada’⁵² para o professor brilhar.

Numa outra aula, também uma 5ª série, turno da tarde, há um questionário de oito perguntas (LD de W. Vesentini) sobre mapa. Só é solicitado que façam, não há maiores – nem menores, diria – explicações. Acontece o óbvio: não sabem responder. Alguns professores diriam: não fazem porque não querem e/ou são inaptos. Preferimos: não fazem porque não entendem, e, não entendem, no geral, porque não foi explicado. O que é curioso é que o professor fica apenas na constatação: os alunos não sabem. Não atua para enfrentar tal diagnóstico. Parece o médico que diz ao paciente: ‘você está doente’. E manda-o embora sem tratamento.

Em outra aula, também uma 5ª série, o mesmo questionário. P, tranqüilo, sem *stress* ou tensão, diz, calmo:

- “O último a terminar é o moscão”. Repete a frase. Depois, volta-se para mim e diz: “Isso é para motivá-los”. Motivação?

Bate e ele encerra: “Bote o nome! Entregue do jeito que estiver”. Mais uma vez, com mais um professor, acontece um certo ‘deixar o tempo passar’. Não há acompanhamento do que os alunos fazem. Não há preocupação com o processo. O aluno está entendendo ou não? Está gostando ou não? Preocupa-se apenas com o resultado, o trabalho ‘pronto’. O resultado é presumível: questionários incompletos, feitos na base do ‘salve-se quem puder’, frases esparsas. Mais importante será o veredito que justifica a ação do professor: ‘eles são fracos’,

⁵² Escada, no jargão artístico, é aquele ator coadjuvante, que dá a deixa, no diálogo, para o ator/comediante principal concluir, fazer a piada!

‘não têm alcance’! Mas, durante a aula, o professor não acompanhou os alunos na elaboração do questionário.

O que é recorrente nestes relatos? Independentemente da postura pedagógica do professor, há uma grande dificuldade em fazer da Geografia uma disciplina com objetivos claros. A Geografia aparece como um somatório de informações variadas. Não dá aos alunos uma linha de raciocínio, a partir das categorias espaciais, com a qual eles possam fazer uma leitura sistemática do mundo. A Geografia permanece com uma fragilidade epistemológica muito grande. Essa dificuldade com a reflexão epistemológica vai provocar uma ação pedagógica confusa, conteudística e pouco vinculada ao mundo dos alunos. Resultado: os alunos têm pouco o que pensar nas aulas de Geografia. A Geografia como pastel de vento!

E a GC? Um exemplo da forma que a GC se operacionalizou em sala de aula denomino de **Geografia catequese**. Numa turma do noturno, alunos pacatos e um bocado apáticos. Só o professor fala. Embora o assunto seja super interessante (capitalismo e socialismo) tudo é feito de forma muito rápida. As conclusões são feitas baseadas num senso comum exagerado. “Socialismo? No Brasil não ia dar certo”, diz o professor, ironizando a “falta de honestidade do brasileiro”! Ora, ali todos são brasileiros e, provavelmente, ganham a vida honestamente. Essa hipercrítica tem efeito desmobilizador, conservador, o oposto do que se pretende (conscientizador), pois condena, sem chances a maiores discussões, todo um povo. Reforça o senso comum: todo são iguais, isto é, ladrões! A crítica vem de forma esquemática, dogmática e pobre. Os alunos? Parecem sedados.

A Geografia se resume a classificações (Nações Capitalistas Dominantes, Nações Capitalistas Emergentes – Japão é o exemplo (Japão emergente??) e Nações Capitalistas Intermediárias). Diz: ‘Tudo se resume a uma coisa: Educação’! Ponto. Fim. Não há o que se discutir. Não há o que pensar! Não há processo, não há o que entender a não ser aceitar o

esquema do professor. As características, sejam do capitalismo ou do socialismo, parecem muito arbitrárias e são, mais uma vez, pouco explicadas. De onde vêm essas classificações?

Não há sujeitos, alunos flutuam, flanam. Ouvem resignados. Só há exposição do professor. Alunos, quando falam, são ‘cacos’, frases soltas, um tanto desconexas. **A resposta às perguntas do P é o silêncio.**

Às 20h09min: “Vamos discutir as necessidades básicas das pessoas”, diz o P. Só ele fala ... Às 20h10min já terminou a discussão. O professor dá seus vereditos, sem argumentar e sem ser questionado pela turma. Os A, quando falam, não são ouvidos pelo mestre, ou seja, embora o assunto seja super interessante, polêmico de fato, não há diálogo, não há comunicação, quase não há o que refletir. Que escola é essa onde refletir é olvidado? Escola como não-lugar. Escola onde o pensar é escamoteado.

O mundo é o que o professor diz. Não há espaço-tempo para a dúvida!

Com alguns professores, a GC manteve o silenciamento dos alunos. A ‘hipercriticidade’ do professor, muitas vezes, silencia o aluno. Alguns professores, na busca da criticidade dos assuntos abordados levam a Geografia ao risco de apagar o espaço como um elemento central das suas explicações.

É com P6 e P7 que, pela primeira vez, surge a preocupação em operacionalizar uma aula participativa, na qual o aluno seja sujeito atuante e reflexivo. Onde importe o que ele pensa. Há uma proposta de construir a aula com a participação do aluno, indo além do responder questionários de LD e/ou responder às questões burocráticas dos P, aquelas que já sabemos as respostas. Pela primeira vez enxergamos uma tentativa de algo que os demais chamariam de GC, e eles próprios chamam – apropriadamente na minha opinião – de Geografia do Cotidiano ou Geografia da Percepção (quadro 25, p. 294). Temos aqui dois professores que têm uma qualidade que considero imprescindível e diferencial num bom professor: o interesse em saber o que o aluno pensa, o interesse em fazê-lo falar do seu

cotidiano, prescrutando os seus conhecimentos prévios. Claro, muitas vezes, isso não funciona. Não se consegue operacionalizar de forma produtiva a proposta, mesmo com os temas que eles selecionam, sempre bem atuais, pertinentes. O interesse dos alunos acaba sendo pequeno. Muito comum terem menos da metade dos alunos prestando minimamente a atenção no que é dito ou fazendo o que é solicitado. O barulho excessivo e a dispersão em outras atividades não relacionadas à aula acabam minando a proposta que se quer diferenciada. O resultado é uma certa frustração nos professores, além do seu desgaste físico. Estes também têm um mecanismo de defesa bem interessante: simplesmente não percebem (?) a dispersão, o desinteresse dos alunos, ou, se percebem, ficam indiferentes. Para os alunos o resultado é uma aprendizagem bastante prejudicada, à medida que ouvir o professor, ler o texto, fazer a tarefa, tudo é debilitado porque não se efetiva um pacto de respeito ao outro.

O objetivo é diferente dos demais professores: levar o aluno a refletir de forma menos tradicional, menos passiva, os temas apresentados. Levar a Geografia a um patamar mais denso, reflexivo (crítico para usar um termo que nos é caro), associar Geografia ao cotidiano deles, e, ao mesmo tempo, às questões de poder num nível mais macro, mundial. Mas, a condução pedagógica atrapalha estes objetivos.

Castellar (2003b, p.7) fornece pistas para o difícil objetivo de muitos professores: uma aprendizagem significativa,

“A interação existente entre a informação e a estrutura cognitiva é a condição para ocorrer a aprendizagem significativa, conceito central na teoria de (David) Ausubel, que apresenta três condições básicas: os novos materiais devem ser significativos; a estrutura cognitiva prévia do indivíduo deve possuir as necessárias idéias relevantes, para que possam ser relacionadas com os novos conhecimentos; o sujeito deve manifestar disposição significativa para a aprendizagem o que estabelece a exigência de uma atitude ativa e a importância dos fatores de atenção e motivação”

Ora, vimos que, não raro, os materiais apresentados aos alunos são vistos ‘na corrida’, o professor se omite em ligar as idéias centrais do tópico estudado com as idéias prévias dos alunos, e, por fim, não há um ambiente de atenção e motivação para a aprendizagem.

E continua (idem, p.8)

“O processo de aprendizagem acontece quando o sujeito faz interagir o novo conhecimento com o prévio, isto é, aquele que traz consigo em função de seu meio social e, como resultado dessa interação, modifica o conhecimento adquirido, transferindo-o para outras áreas e articulando um novo conhecimento”.

Há um obstáculo importante no cotidiano por nós observado: **é comuníssimo que o professor ignore o que os alunos dizem!**

Adiante, Castellar acrescenta alertas importantes (idem, p. 10):

“Quando o professor define seus objetivos, estrutura os conteúdos, conceitos e conhece os seus alunos, fica mais fácil perceber e criar condições para que ocorra de fato uma aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, consideramos que a aula tem uma função relevante, pois é o momento no qual se pode organizar o conhecimento e o pensamento do aluno, a partir de atividade de aprendizagem. (...) Sobre o conhecimento cotidiano, ainda há muitos equívocos, o mais comum na prática docente é considerar o cotidiano ou as experiências dos alunos apenas como referência inicial da aula, para em seguida serem colocadas de lado e retomar os conteúdos/informações que serão desenvolvidos em aula, característico de um ensino tradicional e conteudístico”.

Pelo acima exposto, e mais o que vimos nas observações, falta um casamento mais articulado da Geografia com a Pedagogia, com a Didática. O processo de uma sala de aula não passa só pelo cognitivo, pelas habilidades mentais, pelos conteúdos e temas abordados pela Geografia. Percebemos que a Geografia apresentada aos alunos não raro é dispersiva nos temas, superficial no tratamento deles e desvinculada do mundo cotidiano dos alunos. Some-se a isso as dificuldades de ordem pedagógica e se tem uma relação P-A que tende ao burocrático, ao desinteresse.

Enfim, se não for feito um pacto entre as partes simplesmente não há audição, não se efetivando, portanto, o diálogo que os professores desejam. Compromete-se a aprendizagem.

Aquino (1998b, p. 14-15) fala da necessidade e da inevitabilidade da autoridade do professor ser exercida na sala de aula, o que implica um certo grau de 'violência', isto é, imposição, sob o risco do professor não estar cumprindo suas funções educativas. Ou seja, a relação P-A é ontologicamente hierárquica e desigual. Imposta, portanto. Mas, ao mesmo tempo, essa hierarquia, essa desigualdade e essa imposição não são, necessariamente, negativas ao processo de ensino. Pelo contrário, essa delegação de autoridade ao professor é necessária para o pacto pedagógico. A ausência dessa autoridade não transforma a sala de aula em algo mais democrático ou crítico, pelo contrário, pode gerar efeitos nocivos - dentro e fora da escola - à geração que está sendo educada, pois nem o professor assume a condução cognitiva do processo e nem os alunos vão construindo seus limites e valores éticos.

Superar a leitura tradicional da Geografia como mera exposição de dados um tanto soltos, vários professores já o fazem. Mas a efetivação do diálogo, até para que os alunos entendam do que se fala e possam participar das discussões, implica um passo anterior: o estabelecimento de algumas regras de convivência que nada têm a ver com conhecimentos de Geografia, mas que requerem um professor com a clareza dos seus objetivos e dos métodos para alcançá-los. Se, em nome da democracia, da igualdade entre os participantes do jogo escolar, o professor se omite, se dilui, não estabelecendo regras claras de sociabilidade, todo o esforço de teorização acerca da sua disciplina, seja ela qual for, se esvai.

Não se trata de estabelecer, numa primeira aula, todas as regras a serem seguidas pelos alunos e delas não se afastar um milímetro. Isso até seria ótimo ... se funcionasse. E sabemos, não funciona! Mas, se as regras forem apresentadas e combinadas entre as partes, creio que poderia diminuir a ansiedade natural dos alunos em testarem os limites do professor. Mas, mais importante do que diminuir a ansiedade dos alunos, a resolução dos conflitos

disciplinares, a partir do respeito às regras elaboradas pelo grupo, daria credibilidade a noção de construção coletiva no que diz respeito a discussão dos conflitos dentro de uma sala de aula. Não há receita pronta para lograr êxito aqui. Cada grupo vai requerer um pacto específico, uma renegociação permanente, mas é certo: todos requerem um pacto que inicie pelo reconhecimento da autoridade do professor, bem com da resistência dos alunos em seguir o que nós professores solicitamos. Essa rebeldia pode nos irritar, mas ela existe. Não é preciso silêncio total para começar a aula, mas algum tipo de silêncio tem que haver, senão as boas intenções do professor se perdem na barulheira dos alunos. Se os alunos não reconhecem a autoridade – cognitiva e afetiva – do professor, o pacto pedagógico não acontece. Não se trata da Pedagogia vir ‘antes’ da Geografia, e sim que não há Geografia sem Pedagogia.

Quando o professor abdica de dirigir-se a todos os alunos, restringindo-se a micro intervenções para poucos alunos, falta uma orientação mais geral. Não basta apenas pedir que cumpram tarefas. O professor que é só “pedinte” (de silêncio, das tarefas) vai encontrar um aluno resistente, um aluno ‘não’: não sabe, não quer, não faz!

“Agora é o momento de socializar o que foi levantado até agora!” A frase, dita por um P, é sintomática do que falamos. ‘Socializar’, no jargão pedagógico, muitas vezes também equivale a ‘enrolar’, ‘gastar tempo’, deixar a condução da aula com os próprios alunos! Essa é a ‘metodologia’, a prática mais constante, mais usual: deixar o tempo passar. O que é desagradável perceber, pois foi dito por um professor jovem e porque desconstrói a idéia de que os professores mais jovens tendem a ser mais criativos e participativos, ‘alternativos’. Mais uma vez, palavras ‘na moda’, de caráter progressista, podem ficar engessadas em práticas convencionais. Socializar transforma-se em bate-papo sob assuntos variados, sem muita objetividade. E, **o que é mais importante, a Geografia se dilui/se perde no meio das informações. Não há um direcionamento dos temas para relacioná-los às categorias geográficas.** Aliás, é muito comum não se trabalhar categorias geográficas.

Professor acaba compactuando com senso comum da participação e das perguntas dos alunos. É cômodo para ele dizer depois: “Eles são devagar ...”.

O caso da música apenas como lazer, ou melhor, como passa-tempo, sem função educativa, repete-se em outras escolas: não há ambiente para estudo, há muita agitação. Não há intervenção do professor, seja do ponto de vista cognitivo, seja do ponto de vista disciplinar. Vários alunos só perturbam e o P ignora. Alunos interessados, mas sem orientação, sem estímulo, se dispersam. Da dispersão para a bagunça, a distância-tempo é pequena.

Com P8 (o10), os alunos apresentam trabalhos. ‘Ações do Estado’ é o tema! Em grupos, através da elaboração de mapas, durante mais de 15 dias, uma 6ª série do diurno. São mapas sobre hidrovias, linhas de transmissão, rodovias, sobretudo na Região Norte do Brasil.

A apresentação dos grupos, sem exceção, resume-se a ler poucas frases copiadas do LD. Riem. Fica muito nítido que estão lendo sem entender. O P pede que expliquem o que leram. Continuam rindo. “Não sei explicar, professor”, diz um. O outro repete: “não sei explicar, professor”. O terceiro, idem. Ponto. Fica assim.

O professor, então, não comenta as ‘apresentações’ dos alunos. Só ignora. Anota no quadro:

“Ações do estado

- grãos - hidrovia - escoamento - navegabilidade
- linhas de transmissão” .

“Anotamos estes termos que apareceram muitas vezes e que não foram entendidos”, diz o P. “Hidrovia é por onde andam os barcos! Navegabilidade é tornar o rio navegável”. E fica nisso, meio circular. Durante 15 dias este foi o trabalho, o tema, mas em nenhum momento nada lhes foi explicado.

O estranho é que os alunos já haviam usado mais de um período para preparar o texto, e, conforme relatado acima, ficava claro que não estavam entendendo os conceitos básicos

para fazer o texto⁵³. Alertamos P sobre isso e ele me tranquilizou: “Deixa, dá um tempo que depois eles vão ligar tudo”. E calou-se, atendendo somente em pequenos grupos, quando solicitado. Mais estranho é que o P deixou para ‘explicar’ os termos só para o final de todas as atividades, e mesmo assim, de uma forma muito protocolar.

Então, o resultado é que um tema tão importante para a Geografia (a ação do Estado na remodelação do território) ficou muito pouco articulado, ficou restrito a uma atividade que ocupou os alunos em várias aulas, mas de forma muito mecânica, pouco reflexiva. E neste caso não havia o ‘problema’ da indisciplina. Há, claro, uma desmotivação do alunado. Mas esta é mais reflexo da pouca dinâmica da aula.

Importante: P1, P2, P3, P5, P8 e P9: em todos há um permanente, implícito nuns, explícito noutros, descrédito na capacidade cognitiva nos alunos. Isso é muito mais forte se são alunos do Noturno (atrasados, portanto, na seriação tradicional), ou se são alunos da periferia. Há um ‘coitadismo’, uma vitimização dos alunos por parte dos professores. Parece que eles, por serem pobres, não serão capazes de aprender. Logo, o ritmo (e o empenho) dos professores já é, por princípio, menor. Muitas vezes os alunos são claramente subaproveitados. Permanecem ociosos ou lhes são destinadas tarefas mecânicas e/ou pouco reflexivas. Não há autoritarismo de nenhum professor, embora se possa falar em conservadorismo pedagógico e/ou da visão de Geografia. A profecia se cumpre: o professor explica menos, cobra menos, investe menos (esforço, dedicação) nos alunos, e, quase sempre, de fato, o rendimento destes alunos é pífio.

Com P6 e P10 – mais tênue em P7 - há também uma característica pedagógica importante: há uma dispersão de temas muito grande numa só aula, e, junto disso, uma enorme quantidade de perguntas que são levantadas (muito rapidamente) e muito raramente respondidas. Às vezes é o caso de responder! São informações pontuais que o aluno, ao

⁵³ Alguns grupos vieram até mim para ajudar a elaborar o texto. Rapidamente percebi que não sabiam o que eram ‘hidrovias’. Imagina, então, ‘ação do Estado’, ‘território’ ... abstrato demais. Sem a intermediação do professor,

recebê-las, conseguirá acompanhar o raciocínio do professor com mais facilidade. Ou uma enorme quantidade de perguntas feitas, mas sem o mínimo de tempo para parar e, de fato, pensar sobre elas. Ou seja, há uma *overdose* de informações que ficam picotadas. Ou, há um excesso de questões que são somente levantadas, sem tempo para serem assimiladas, pensadas e, o que seria o objetivo, incorporadas ao universo intelectual dos alunos, não necessariamente as respostas, mas sobretudo como questões.

Então, novamente aqui, sentimos que falta a ação do professor como alguém que costura ‘os cacos’ de informações que o aluno tem, isto é, os conhecimentos prévios, muitas vezes desorganizados. É de fundamental importância que o professor articule estas informações. O conteúdo de Geografia propriamente dito, e ainda, os assuntos do cotidiano, que a Geografia lida, que vão desde uma guerra no exterior até um episódio do seu estado ou município, e, claro, dê sentido a esses assuntos. Como? É preciso articular as informações trabalhadas a uma visão de porque isso é tido como Geografia e porque isso se relaciona com a vida deste aluno. E enfatizando sempre as implicações espaciais e as categorias geográficas na análise destes conteúdos. A paisagem, o território, a região, o lugar, etc. são algumas destas categorias.

Compartilhamos o pressuposto dos professores P6, P7 e P10: levantar questões polêmicas, atuais e abertas que extrapolem o conteúdo mais formalmente reconhecido como Geografia. No entendimento deles, a ênfase não é chegar a consensos ou a respostas ‘corretas’, mas sistematizar as distintas visões sobre um tema qualquer e treinar a defesa deste pontos. Ouvir o aluno também é prioridade e reflete a posição político-pedagógica destes educadores. Estes pressupostos (levantar dúvidas, ouvir os alunos) precisam ser efetivados dentro de um mínimo de ordem; ordem esta que cabe ao educador coordenar e, antes, construir. Se dissermos construir não nos referimos a fazê-lo, como é comum, aos gritos ou

nada feito. E, não houve essa intermediação.

com ameaças. Não temos receita para garantir disciplina, respeito ou civilidade na relação professor-aluno, mas não há como eximir-se de tentar criar um ambiente para se fazer um trabalho intelectual dentro de uma sala de aula. Discordamos, no entanto, da postura de alguns educadores que, diante da dificuldade com a disciplina se eximem de tomar posição, cobrar cooperação e um ambiente de trabalho calmo. Pior ainda, quando usam argumentos sofisticados do tipo: “eles não estão a fim”, “não é problema meu, cada um sabe como se comportar”. Transferem para o aluno o problema da aprendizagem pouco efetiva. A experiência não corrobora tal fraseologia: há pessoas que não estão acostumadas a respeitar o outro dentro da sala, então elas devem aprender a fazê-lo, e não cabe ao professor se omitir, pois sempre há um bom número de alunos que estão a fim de participar e aprender. Reconhecemos, no entanto, que, mais uma vez, retomamos o problema complexo da conturbada relação professor-aluno e que não temos solução garantida, porque ele, simplesmente, não existe, senão como forma idealizada, que se faz no papel, ou no terreno da especulação, do *wishful thinking*, mas cuja exequibilidade, reconhecemos, é muito difícil.

Então, não basta a louvável intenção: dar a voz aos alunos para que falem sobre o que pensam e sentem, se o professor não operacionalizar de forma eficaz essa intenção. Muito mais difícil que falar em público (na sala) é conseguir que o aluno ouça o seu colega e o próprio professor. E isso não tem como ensinar, via um discurso prévio e moralista: ‘fiquem quietos e ouçam o colega’. Tem que praticar, construir fazendo. O que é ruidoso, desgastante, porque o aluno fala muito mais com o coração do que com a razão, fala muito até por brincadeira - e às vezes para irritar os que o ouvem – sem se preocupar com o ouvinte. E, nestas ‘brincadeiras’, descobre-se de como ele vê e lê o mundo! Muitas vezes numa brincadeira, numa frase solta, num ‘caco’, o aluno revela muito do seu mundo simbólico. E que este mundo interessa muito à Geografia e a nós professores, pois são as leituras de mundo dos alunos.

Um outro desafio: professor também tem que disciplinar sua própria dispersão e seu próprio ego. Expor nossas idéias é interessante. Acreditamos nelas! Mas isso tem que ser feito de forma organizada, senão ficam inúmeras questões, muitas de alta complexidade, sem tempo e organização para se pensar sobre elas. A dialética que precisamos praticar – do deixar falar e do precisar ouvir - é uma constante. E tanto nós, como os alunos, precisamos praticar. E aprender. Caminhantes, não há caminhos. Eles se fazem ao caminhar. Ou, nas palavras de Rosa (1986, p.52): “Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”.

O objetivo de muitos colegas é elogiável: querer ser amigo do aluno. P7, durante a entrevista (questão 17, p. 236) diz algo instigante, com o qual me identifico: “Quero ser sempre mais amada”. Mas, isso requer de nós um limite que distinga o professor que é amigo do simplesmente amigo. Amigo não têm a pretensão de educar, amigo ouve e fala sem ter hierarquia ou o compromisso de educar. Não significa que não nos eduquemos ao lidar com os amigos. Mas, o professor, antes de ser amigo é ... professor, tem como primeira função a educação e essa se diferencia da amizade, até porque implica uma relação que não é entre iguais, é hierárquica por definição. Não basta dizer “eu não quero hierarquia entre eu e meus alunos” para que a hierarquia, a relação de autoridade, desapareça. Não basta pensar “não gosto de ficar pedindo silêncio” (eu também detesto) para que os alunos, automaticamente, cooperem com o andamento dos trabalhos. Em nome da liberdade, ou da amizade, estaríamos sendo licenciosos, e até irresponsáveis se omitirmos, na relação P-A, os papéis diferenciados que cada um tem no processo pedagógico. Queiramos ou não, o ‘não’, a interdição também é pedagógica e é educativa. Pobre da criança, ou do adolescente, que não ouve ‘não’, que tem total liberdade para fazer sempre e somente o que deseja.

O professor precisaria, portanto:

. saber Geografia: aspecto cognitivo/racional, obtido pelo estudo/leitura constante⁵⁴, diálogo permanente e franco com os pares, etc.;

. desejar ensinar, querer ser professor. Mas, desejo não se ensina, embora se possa estimular, seduzir;

. saber ensinar: isto requer não só o domínio de técnicas, teorias e conhecimentos aprendíveis (nas leituras, nas faculdades de educação), mas também de uma série de conhecimentos obtidos na experiência, na vivência (Schön, 2000). Nem todos estes conhecimentos podem ser ensinados (na graduação, nos livros), mas, paradoxalmente, muitos podem ser aprendidos! Através do estudo – individual e coletivo - e através da prática, desde que essa não fique fechada nas suas certezas e reflita constantemente sobre o que se faz para evitar cristalizações. De qualquer forma, o saber ensinar não envolve somente aspectos cognitivos, técnicos, ‘científicos’. Envolve a gestão das relações pessoais dentro da sala. Nas palavras de Gauthier (1998, p. 138-9):

“Duas das tarefas maiores que o professor deve realizar na sala de aula. A primeira refere-se ao ensino dos conteúdos: é a tarefa de dar o programa, de certificar-se de que os alunos dominam os diversos elementos do conteúdo, de inculcar o gosto pelo estudo das diversas matérias, etc. A segunda diz respeito às funções de gestão da classe: o professor deve organizar suas turmas, estabelecer regras e maneiras de proceder, reagir aos comportamentos inaceitáveis, dar um encadeamento às atividades, etc”.

A construção da autoridade do professor é, desculpe a tautologia, uma construção, não está dada de antemão. Passa, claro, por uma autoridade cognitiva: se os alunos não percebem que o professor ‘sabe’ sobre aquilo que fala (Geografia, História, Língua, etc.) haverá uma relação muito mais turbulenta. Mas, vai além do saber a disciplina. A autoridade passa também por um sentimento: se o aluno sente (sic) que o professor tem interesse em ensiná-

⁵⁴ Lembro-me da imensa quantidade de sábados e/ou domingos que li/estudei coisas atinentes à profissão. É forçoso dizer aos iniciantes: não tem como ser diferente. Querer ser um bom professor apenas lendo o básico que

los, está a fim de ‘ajudar os alunos a crescerem’, estes percebem isso e tendem a respeitá-lo⁵⁵. Por isso que o *laissez faire*, por mais simpático que pareça inicialmente ao aluno (por dar menos trabalho a ele), a médio e a longo prazo, é sentido como um desleixo do professor para com os alunos e tende a gerar uma revolta que se expressa via conversa, desinteresse, e até mesmo bagunça.

Para uma educação ‘cidadã’, ‘crítica’, ‘reflexiva’ muito mais importa praticar, perseguir constantemente este exercício de ouvir o outro e de falar, usando argumentos coerentes que extrapolem a mera emoção imediata do ‘gosto’ x ‘não gosto’! As definições e julgamentos não podem ser dados antes das discussões sob o risco de, e sob o rótulo de GC, se fazer, na verdade, uma **Geografia Catequese**, que tenta converter o aluno do ponto de vista do professor.

Muito eventualmente em minhas observações consegui presenciar uma discussão que avançasse além do emocionalismo (muito forte nos adolescentes), do ter uma opinião pronta antes da discussão começar e nela ficar. As opiniões saem aos borbotões, pouco embasadas, mas poucos ouvem. Até aí, normal. O papel do professor parece central aqui: intervir mais, organizar mais as falas, questionar o que está sendo dito com argumentos que não centralizem nele a palavra, mas mostrem que as questões podem e devem ser vistas por outros ângulos.

Cabe ao professor jogar luz em cantos pouco iluminados, estimulando o aluno a ver o que até então estava obnubilado, passar o pano naqueles recantos empoeirados pelas certezas, dogmatismos e tabus. Ter um papel iluminista e iconoclasta (Kaercher, 2001b, p.77). Iluminista, quando temos a pretensão de iluminar cantos escuros que o aluno ainda não tinha visto. Iconoclasta, quando questionamos – e derrubamos – ícones, ídolos, dogmas, crenças arraigadas e nunca discutidas, certezas engessadas e engessantes de uma leitura mais plurais e criativa do mundo. O diálogo só é efetivo se houver troca de idéias entre as partes envolvidas.

a graduação nos exige – geralmente pequenos trechos das obras – é impossível. Não é fácil fazê-lo, assim como mais difícil ainda é manter um diálogo de estudo e de debate franco com os colegas. Busco quimeras?

⁵⁵ Veja que essa hipótese é exemplo claro do que Hannoun (1998, p.19. e segs.) nos ensina: nem tudo é demonstrável no campo da Educação. São valores *a priori*, crenças.

Não basta, portanto, falar. Sugiro um equilíbrio nada fácil, extremamente dinâmico: o professor não é o monopólio da palavra/das idéias como P3, P4, P5, mas também não pode se diluir, ou até desaparecer, com o mito do ‘não repressor’, do simplesmente ‘amigo’, daquele que não vai disciplinar ninguém porque ali dentro da sala ‘todos sabem o que querem’.

Por fim, mas não por último, uma inquietação a mais. Quando via o nível de (des)interesse dos alunos - era comum menos de um quarto dos alunos estarem atentos ao professor -, ou a resposta destes aos questionamentos orais dos professores, ou a sua produção escrita (resposta aos questionários), e/ou, ainda, a apresentação de trabalhos feitos em grupos, a sensação corriqueira era a de que não estavam entendendo (cognitivamente falando) e/ou não estavam interessados em entender o que se passava naquelas aulas. Falando em termos comuns: estavam de corpo presente, mas mentalmente muito distantes. Ou seja, não se efetivava a comunicação entre P e A. O que me levava a ficar inquieto era algo que dizia respeito aos professores: como não percebiam isso? E, se percebiam, porque isso não os incomodava? Esse desinteresse me incomodou muito.

Estratégia de sobrevivência? Estratégia para evitar o *burn out* ou a sua já efetivação? Um misto de cansaço e desencanto com a profissão parece fornecer boas pistas para explicar essa não-visão, essa não-percepção, por parte dos professores, de dezenas de alunos desligados da aula.

Poderíamos insistir que a GC propôs, entre outras questões, dois desafios na tentativa de superar a GT: no plano pedagógico a quase ausência/apagamento do sujeito aluno, e, no plano epistemológico da Geografia, a freqüente escassez da discussão do espaço e de suas categorias de análise. Pelo que observamos nas aulas, bem como pelo que os professores falam em suas entrevistas, o sucesso da GC na superação destes dois obstáculos foi tênue. A Geografia, muitas vezes, continua órfã do espaço, bem como o diálogo efetivo P-A continua secundário.

No quadro seguinte procuramos fazer uma síntese que recupera algumas das questões tratadas anteriormente.

Quadro 9 - Abordagem de conceitos (C), recursos, atividades e avaliação

Prof.	Abordagem de conceitos	Recursos	Atividades	Avaliação
P1	Só citados, falados; não explicados ou problematizados. Não há muito o que entender nos assuntos tratados.	Textos distribuídos, mas nem sempre lidos em aula. Explicações são muito rápidas e tendem a repetir o que o texto diz	Questionário: respostas não são cobradas de fato (faz quem quer).	Avaliação: objetiva, de marcar “x” (sabe ou não, não há o que pensar), ou cópia de exercícios de LD.
P2	Só citados. O: 7: Os espaços são estanques.// concepção linear de G: primeiro vem a GF, depois a GH e, no fim, a G. econômica. Reflexão é secundária. Não há diálogo com o mundo cotidiano dos alunos. Exemplos hipotéticos.	Textos: comum dá-los e não lê-los e nem explicá-los.	O: 4: Exercício de fixação: mecânicos, ocupam os alunos, ‘gastam’ o tempo. A lógica é do conteudismo (polígrafo sem ler, sem explicar = ‘matéria dada’)	Provas e exercícios, que às vezes, beiram ao <i>non sense</i> . O: 6: Avaliação: não há o que pensar, basta memorizar conceitos. <i>Burn out</i> do professor?
P3	Só falados, mas tidos como entendidos. Semelhante a P2: primeiro vem a base (a natureza), depois o homem (população) e a junção deles se dá, por fim, na Economia. ‘Localizar’ um país é sua posição geodésica, astronômica (Brasil, país tropical, extremos N, S...).	Atlas: subutilização, não é para analisar, só para ver estados-capitais.	O: 8: tarefas mecânicas e áridas: copiar legenda do LD, preencher mapas mudos da América com muita nomenclatura. O: 10: pintar mapas: atividade sem reflexão.	O: 4: Avaliação: de ‘x’, bem técnica, mas bem subjetiva nas respostas. Cópia ansiosa de lâminas (mera reprodução).

Prof.	Abordagem de conceitos	Recursos	Atividades	Avaliação
	G bem tradicional: as coisas são e estão nos seus lugares (o mundo como o P 'revela'), com um verniz crítico (Dogmatismo Crítico).			
P4	São mais citados do que explicados. Parece não haver o que entender, a não ser o esquema do professor (reprodução, burocrático). Papel passivo do aluno. O mundo 'lá fora' (da sala, do LD) parece inexistir como material de reflexão.	Uso do LD: ênfase para responder os questionários. Não há mapas ou imagens nas aulas.	Questionário e prova: do LD. Apresentação de A: ritual mecânico. A aula esquematizada, 'fechada', pronta: pode levar a baixa exigência de reflexão.	As provas são de LD, testes de vestibular.
P5	São apenas falados. Não há explicação, não há processo ou razões que levem a entender do que se fala. Há muita dispersão e fragmentação nos assuntos tratados predominando as informações soltas.	Questionários (sem correção). Vídeo (só para ver). LD.	Aula: predominam tarefas mecânicas para ocupar os alunos e ouvir informações soltas (dados). Questionário: assunto técnico, árido e perguntas não muito claras: não há o que entender (mera reprodução). Uso do vídeo como passa-tempo: não há interação com o vídeo, e, nem com os alunos.	<i>Burn out</i> do professor? P crê que A estão interessados e não participativos! Bem contrário a nossas observações!
P6	São falados, mas pouco sistematizados. Temáticas atuais, muito interessantes ficam um tanto 'soltas', pois troca-se muito de assunto	Usa material muito rico: jornal, música, fez saída de campo, apresentação de teatro. Texto: assuntos muito ricos, mas leitura muito rápida e pouca	Há perguntas (não raro em profusão) e diálogo de fato com os A, mas a excessiva rapidez com que são efetivados dificulta o seu entendimento. P poderia	Prova interessante, questões abertas, exige reflexão. A sua correção é feita, no entanto, muito rapidamente.

Prof.	Abordagem de conceitos	Recursos	Atividades	Avaliação
	O: 12: temática ótima, mas fica abstrato para os alunos: falta colocar a discussão no nível deles.	explicação levam a dispersão.	sistematizar mais, e, pausadamente, relacionar os temas à G. Muita dispersão e rapidez nas discussões.	Risco de <i>burn out</i> precoce no professor.
P7	Trabalha claramente os conceitos. Estes, pela primeira vez, são fundamentais para a aula. Conteúdos são atuais/interessantes, mas como falta audição/atenção, o processo de aprendizagem é comprometido	O: 14: P usa o quadro de forma clara para montar esquemas ou frases que sintetizam o conteúdo.	O: 11: tarefa interessante: verificar preço dos imóveis de acordo com o bairro: dispersão e pequena sistematização atrapalham. O: 6: análise de letras de músicas: ‘esquecem-se’ as letras. O: 13: esquemas teóricos (de cidades) seriam melhor entendidos se houvesse fotos de cidades reais.	P é densa cognitiva e conceitualmente, é ‘leve’ afetivamente, mas gera um impasse: quem quer fazer, quem não quer fazer, tudo bem também.
P8	São falados, não sistematizados, escondendo uma baixa exigência cognitiva. // A falta de continuidade/unidade nos assuntos dificulta o entendimento dos alunos. O: 14: a Geografia parece tradicional e simplificada: há pouco o que pensar.	LD Computador Textos	Tarefas mecânicas não parecem levar a aprendizagem significativa (pesquisa na <i>internet</i> , feitura do mapa, ‘elaboração’ do texto, apresentação dos trabalhos). Apresentação de trabalho meramente protocolar: P não intervêm.	Prova: memorização parece a principal habilidade exigida. A ausência de tensão cognitiva parece o central.// Só há cobrança do produto (resultado do trabalho), mas pouco acompanhamento do processo (O: 17 a 21)

Prof.	Abordagem de conceitos	Recursos	Atividades	Avaliação
P9	São falados muito rapidamente. Várias observações: assuntos e conceitos são muito pertinentes e interessantes, mas trabalhados e explicados muito rapidamente (cerca de 2-3 minutos). Geografia parece exigir pouca reflexão. Contradição, entre o discurso-proposta, articulado e progressista, e a prática, nem tão coerente com essa visão diferenciada e aberta.	P varia bastante nos materiais impressos, mas as explicações são muito rápidas.	Atividades mecânicas predominam muito levando ao baixo tensionamento cognitivo ('fazer maquetes de uma cidade ideal' mais como ocupação lúdica do que como operação reflexiva). 3: mostra o mapa muito de longe e rápido. 10 e outras: uso do Atlas: restrito a localizar pontos!	Prova: questões interessantes e que exigem reflexão.// Correção da prova: muito rápida, desperdiça o seu potencial.
P10	São falados e lidos, pouco explicados. Há um predomínio de informações – não raro isoladas – que ficam sem conclusões (ainda que provisórias). Os assuntos são atuais e variados, mas não raro falta 'fechamento' e respostas parciais.	Textos. Filme.	Dificuldade com o questionário: respostas parecem confusas, explicações são muito rápidas. Cobra e corrige a produção textual. Textos muito esquemáticos, mas com boas questões, abertas, reflexivas: rapidez nas respostas deixam-nas subaproveitadas. P restringe-se demasiadamente aos textos. Filme: temática pesada (Guerra nas Balcãs): faltou situá-los melhor, preparando o 'terreno' para o filme.	

Dar aula não implica ser entendido. Não basta ensino para haver aprendizagem.

A tendência ao dogmatismo crítico e ao cacoete democrático em nome da GC.

Rememorar tantas observações, compará-las com as entrevistas, pensar no resultado cognitivo das aulas de Geografia, pensar no sentido de tantas aulas, de tantas disciplinas escolares (e, por que não, o resultado deste próprio trabalho) ... tudo isso faz lembrar Kafka, o que, no caso, não parece de bom alvitre (2003, p. 23) “A mim me parece algo sábio, desculpe-me se estou dizendo uma tolice, a impressão que eu tenho é de algo sábio, que não entendo, mas que também não é preciso entender.”

Qual a idéia que nos perseguiu constante nas aulas observadas: Geografia? Algo sábio – está na escola, está no currículo, está no LD - , mas que não é preciso entender. As coisas são como são. São como o professor diz, são como o LD diz. E, ao mesmo tempo, tudo diz pouco para os alunos. E, complementando isso, uma companhia perigosa: a excessiva segurança dos professores observados/entrevistados que, salvando exceções (P6 e P10 são saudáveis exceções) , pouco questionam sua prática. Lampedusa (2002, p 214), ao falar do peso da tradição conservadora dos sicilianos, pode nos fornecer um alerta. Basta substituímos ‘sicilianos’ por, quem sabe, ‘professores’:

“Meu caro Chevalley: os sicilianos não quererão nunca melhorar pela razão simples de que se julgam perfeitos; qualquer intromissão de estranhos estremece-lhes o sonho de perfeição atingida”.

E, logo, acrescenta (op. cit., p. 215):

“Os resultados (das diferentes formas de governar), no entanto, são diferentes. A razão desta diversidade deve estar naquele sentimento de superioridade que cintila em todo olhar siciliano, que nós próprios chamamos altivez, que na realidade não é mais do que cegueira” (parêntese meu).

Embora soe forte, a palavra cegueira é pertinente quando muitos professores se contentam em falar as palavras, sem explicá-las. E ter isso como ‘matéria dada’, e, mais, ‘matéria entendida’. Então, quando escrevo conceitos (C) só falados: significa que eles são citados e não explicados. Parte-se do princípio que eles já estão automaticamente incorporados e entendidos pelos alunos. Num enorme número de vezes tivemos quase a certeza do oposto: os alunos não dominavam os conceitos citados. Às vezes sequer entendiam as palavras que ouvem e lêem cotidianamente. E o mal estar era duplo, pois nem A, nem P pareciam se importar com isso. Ou, o que também é interessante, os conceitos parecem ser a-históricos, eternos e de sentido único e inquestionável. Cidade é e somente isso! O professor não induz o aluno ao conflito cognitivo: ‘cidade é, mas tem gente que pensa’, ou , ‘eu acho que’. Essa diversidade entre as diferentes opiniões penso ser a riqueza, não exclusiva, é óbvio, da Geografia. Sua ampla variedade de temas permite também uma grande variedade de leituras. E é dessa variedade que o professor pode tirar belas explanações, e, também, boas discussões sobre pontos polêmicos. O objetivo maior, que fique claro, não é a conclusão final, seja ela qual for, mas sim o desenvolvimento da capacidade de argumentação oral e escrita dos alunos.

Então, a Geografia dá uma sensação de falar do mundo, das coisas como se elas fossem assim e somente assim. Parece que a Geografia, por tratar das paisagens, do que é visível, do que tem existência concreta (uma cidade, um bairro, uma indústria, uma rodovia, uma plantação, uma montanha, um rio, uma floresta, etc.) confunde este visível à realidade. Algo do tipo: eu vi, então isso não só existe, como se entende e se explica a partir do visível. A realidade se confunde com os sentidos. Os alunos, sobretudo do EF, fazem algo semelhante quando, querendo ‘provar’ seu argumento, dizem: “deu na TV, professor!”.

Ser contra ou ser a favor de algo passa a ser mais importante do que os argumentos que vão levar a defender este ou aquele ponto de vista. Seria isso uma espécie de reflexo maior de nossa sociedade onde ‘tudo vale para vencer a discussão’?

Textos: era bastante comum os textos (normalmente xerox de LD ou pequenos textos quaisquer) serem entregues aos alunos. Ótimo, mas, para nossa surpresa, não eram lidos na sala. E nem explicados. Eram distribuídos e, várias vezes, considerados como matéria dada. Era mais comum – isso foi observado várias vezes com distintos professores -ser solicitada a leitura individual do que a leitura em voz alta para o coletivo. Com frequência, tal pedido não surtia efeito. Já comentamos que o barulho, no geral, impedia a leitura dos poucos que se dispunham a fazê-lo. Pensamos que a leitura coletiva, em voz alta, é mais eficaz, pois além de necessitar maior atenção, propicia que o professor trabalhe de fato o texto para todo o grupo. Nesta hora, o professor pode destacar alguma idéia ou conceito que, depois, será útil para o entendimento da matéria e/ou para a elaboração do questionário que vem logo a seguir. O resultado desse encaminhamento descompromissado é que os alunos respondem ao questionário ‘catando’ o lugar onde vão achar a resposta no texto – eis ai uma busca ‘geográfica’, de localização, no sentido mais chão possível - e não entendendo o que estão fazendo. Alguns chamam o professor e este dirige-se, então, somente ao que fez a pergunta, desperdiçando, novamente, uma oportunidade para tratar de uma dúvida que, via de regra, é coletiva. Insistimos de novo: o professor se exime de dar uma organicidade ao tema, ao assunto tratado.

A leitura coletiva, em voz alta, com um explanação geral introdutória para todo o grupo é muito importante para chamar a atenção e para facilitar o acompanhamento – e até para despertar o interesse – dos alunos.

Os polígrafos: outro exemplo de material dado aos alunos.

Num polígrafo (8ª série, 5 páginas em espaço um, sem fonte, sobre a Ásia) chama-nos a atenção o entendimento comum da Geografia para estes professores: classificação, que são dadas como prontas, estáticas sendo, portanto, pouco explicadas e (re)pensadas.

É preciso atentar também para os raciocínios circulares. Vejamos um exemplo:

“Atividades econômicas

As mais importantes atividades produtivas asiáticas são: agricultura, pecuária, exploração mineral e produção industrial”.

Ora, a princípio estas são atividades ‘econômicas’ da humanidade em todos os lugares. Pouco ajuda os alunos. Junto vêm classificações um tanto banais, uma regionalização baseada – sem esclarecer os alunos – nos pontos cardeais: Países do Sul da Ásia, do Sudeste, etc. E segue a listagem de países!

O polígrafo, mais uma vez, não foi lido em aula. E, nem explicado, mas poderá ser consultado na prova. Fica-se preso num mundo de aparências: dar o conteúdo só para constar. Na outra aula, a professora começou “África” com a mesma metodologia: polígrafo e lista de países no quadro! Ah, sem um mapa!

O que mais chama a atenção é que não há motivo algum (pressão de direção ou dos alunos) para que ela imponha - a si e aos alunos - essa rotina que só tende a aumentar os atritos com os alunos, pois estes ficam muito inquietos com esse *modus operandi*.

Avaliação: um exemplo que considero elucidativo. Numa 5ª série, diurno, transcrevo uma parte da prova:

“Completar

I) Os principais tipos de nuvens são: (4 lacunas)

II) Responder

1. O que são oceanos?
2. O que é pressão atmosférica?
3. O que é umidade atmosférica?
4. O que é vento?
5. O que são brisas?

Eis um exemplo claro de uma Geografia que vai, provavelmente, acabar com o desejo do aluno em querer aprender e se interessar por essa disciplina. Conhecimentos (?) estanques, que serão decorados para a prova. Feita esta, esquece-se. O que, aliás, é um sinal de bom senso. Não há o que justifique uma prova que exija definições que, provavelmente, o aluno mesmo respondendo corretamente, pouco entenderá. E, mesmo que entenda, qual o sentido? Nada mais justifica uma Geografia tão formal, estanque e distante dos alunos. Isso está abaixo da Geografia Catequese. É Geografia morta.

Outro exemplo de avaliação (3º ano EM): oficialmente a prova é dita ‘objetiva’, pois as questões apresentam uma só resposta dentre cinco alternativas. Mas, ao lê-la, vemos que muitas alternativas são dúbias, muito influenciadas – como é lógico – pela leitura ideológica do professor. Só que essa ideologização da leitura geográfica não é trabalhada com o aluno. Por não falarmos acerca da importância das nossas convicções políticas para a construção das teorias científicas parece que o que damos aos alunos é apenas ‘ciência’, (informação neutra) sem nenhum filtro ideológico. Vejamos a questão 6:

“ 6. Assinale a alternativa incorreta quanto às perspectivas dos EUA permanecerem como centro da economia mundial:

- a) Esse Estado prefere continuar atuando de forma independente no plano internacional;
- b) O país nunca concordará em construir uma associação semelhante à União Européia;
- c) Sua preferência é se integrar nas áreas de livre comércio existentes formando parcerias e contribuindo para o bem da paz mundial;
- d) O NAFTA é um bom exemplo de um bloco econômico comandado pelos EUA;
- e) A ALCA é outro grande objetivos dos EUA para este século, facilitando sua economia e derrubando o restante da América.

Exceto “d” tudo pode ser e ... não ser. “Pão ou pães é questão de opiniões”, já diria Rosa (1986, p.1). A alternativa ‘a’ não pode ser porque contradiz ‘d’ e ‘e’ (NAFTA e ALCA são exemplos de parcerias). Em ‘b’ a palavra ‘nunca’ parece exagerada, mas fica difícil concluir algo.... a União Européia engloba vários países, os EUA é um só país. A opção ‘c’ fica mais complexa ao misturar comércio com paz mundial. Em ‘e’ temos um engajamento forte em ‘derrubando o restante da América’.

Enfim, as provas de Geografia, quando buscam sair da suposta neutralidade da Geografia Física podem, facilmente, cair no seu oposto, ou seja, uma politização militante em excesso, abandonando uma postura de questionamento da complexidade que é o mundo para forçar conclusões engajadas aprioristicamente. Sem alertar os alunos para os pantanosos limites entre ciência e ideologia, a Geografia corre o risco de permanecer, como já nos alertou Lacoste (1988), uma espécie de ‘sociologia’ rebaixada, panfletária e dogmática. Na ânsia de ‘esclarecer’, ‘iluminar’, ‘educar para a crítica’, o hipercriticismo (dogmatismo crítico) constrói um conhecimento epistemologicamente frágil. Constrói-se, então, o oposto do que a GC diz pretender: dogmatismo crítico e cacoete democrático (hipercriticismo).

A Geografia tem mais uma dicotomia com P3. O conteúdo escrito (as lâminas que os alunos se ocupam a copiar angustiadamente) é a mais tradicional possível: a localização do Brasil se resume a posição geodésica que este ocupa no globo (sem mostrar no globo, claro). E, a explanação é em um estilo ‘hipercrítico’, isto é, em poucos minutos se fala – quer dizer, só o professor fala - de tudo (políticos que aumentam seus salários, privatização, multinacionais, papel dos EUA no mundo, neoliberalismo, etc.), o que leva ao efeito inverso ao que se propõe. Em vez de ‘politizar’ as aulas, levar os alunos à criticidade reflexiva, ponderada por argumentos, P3 acaba induzindo à apatia e ao conformismo. Não sobra nada às críticas. Estas, muito emotivas, às vezes, beiram o simplismo. Acentuam o marasmo e a apatia nos alunos. A fala de um deles é lapidar (o13):

“ - **O que adianta pensar? Não podemos fazer nada, professor!**” O P se cala. Ninguém fala. Silêncio indiferente! O P retoma a lâmina. Perde-se um ótimo conflito cognitivo. Dá o sinal! O assunto morre antes de se desenvolver.

A Geografia se resume à explanação – muito rápida – do professor. Por detrás de uma fachada hipercrítica, falando de tudo num estilo ‘conversa informal’ – nada contra -, há a conclusão da inexorabilidade de nossos destinos (“Socialismo no Brasil não daria certo”, “políticos são tudo a mesma coisa”, “a solução é como no Japão: tudo passa pela educação”!, etc.). E, veja, estamos lidando com alunos adultos, do noturno, trabalhadores ou desempregados, que, com certeza, têm o que dizer acerca destes muitos assuntos que o P levanta. Vontade de dizer: ‘Passa a bola, professor!’.

A lógica é mostrar o mundo como ele é, ou melhor, como o professor acha que ele é. Há uma essência que deve ser captada via informação – aos alunos cabe ‘absorver’ o que o mestre diz – e não via discussões. Paradoxalmente, em vez de ampliar horizontes, ampliar a complexidade na leitura do mundo, reduz o mundo à lógica do professor/LD.

Não é a toa que o **cacoete democrático**, nas aulas de Geografia, é bastante comum. Professor pergunta, seja o que for, e a resposta, invariavelmente, é o silêncio. Os alunos parecem infantilizados. Há claramente o medo de errar as respostas. ‘Diálogo’ com um só participante. O silêncio poderia indicar um ambiente de reflexão forte, mas não parece o caso na imensa maioria das vezes. Mormente, a sensação é que o silêncio esconde uma apatia, e até mesmo, a pouca compreensão do que se está falando. Parece não haver sujeitos no processo. Aqui a prática dos professores – autodesignados ‘críticos’ – repete a prática da G Tradicional: anulação dos sujeitos alunos⁵⁶. A exigência cognitiva é pequena. Fazer, os exercícios, por exemplo, é mais importante que entendê-los. “Entreguem assim mesmo”, ouvida no final de

⁵⁶ Parece-nos, no entanto, que na Geografia Tradicional havia um duplo apagamento do sujeito: dos alunos, condicionados ao silêncio, cabendo-lhes basicamente ouvir o P, e no enfoque que se dava aos conteúdos: a noção de população baseava-se na matemática, nas ‘médias’, na homogeneização. Não havia classes sociais, e as diferenças (de gênero, etnia, religião, valores culturais, etc.) eram ‘esquecidas’.

uma aula, após um questionário feito às pressas, é uma frase sintomática desse ‘tanto faz a Geografia’ misturado com ‘faz de conta pedagógico’!

Há uma *overdose* de informações – a maioria útil, pertinente – mas ficam pouco incorporadas pelos alunos. Um exemplo: “Reforma agrária só com revolução! Senão é utopia!” O que será que são estes conceitos para os alunos: ‘reforma agrária’, ‘revolução’, ‘utopia’?

Muitas vezes, diante das perguntas do professor e do ‘não sei’ dos alunos, ou das respostas disparatadas, – que denota que estão meio perdidos – a tática do professor é .. mudar de assunto. Não há insistência, não há novas tentativas e nem o questionamento da sua própria prática. Em outra observação, o veredito é: “Esse assunto (a distorção que os mapas apresentam, sobretudo nas regiões polares) eu não trabalho no noturno. Eles não tem alcance, não vão entender! Já trabalhei na 5ª série, na 8ª série (estamos numa 8ª série) não entendem! Retomo no 1º ano (do EM)!”

O uso que se faz dos Atlas. Nas vezes que foram usados, foi somente para localizar (cidades, estados, países, regiões). Mesmo diante de materiais muito ricos (Atlas do IBGE), o Atlas têm uma função estanque: localizar. Não serve para analisar, para compreender a dinamicidade/historicidade do espaço. Reforça a idéia da Geografia como mera fotografia (estática), quando, no meu entendimento, poderia ser um filme, um processo, uma sucessão de paisagens/momentos que analisadas, pode nos oferecer uma quadro mais dinâmico para entender os espaços, e, é claro, as sociedades.

Outras características marcantes das observações feitas nas aulas de Geografia :

. Pequeno uso de imagens, inclusive mapas. Embora a Geografia tenha o espaço, seja o vivido, o entorno próximo, seja os espaços distantes – mas acessíveis via imagens – como matéria-prima, as imagens estão muito pouco presentes nas aulas. Fotografias, sobretudo de

jornais e revistas, são muito pouco exploradas. O mesmo vale para a rara utilização dos espaços próximos da vida cotidiana, passíveis, portanto, de uma discussão mais familiar aos alunos.

Tanto é que, conseqüência dessa desvinculação com o mundo cotidiano dos alunos predominam os exemplos hipotéticos dos temas apresentados, sem fazer a ligação com o cotidiano dos alunos. Assim, o professor pode falar de Taxa de Mortalidade e de Natalidade através da fórmula matemática sem se envolver com o mundo dos exemplos concretos da sua cidade ou país. E, corolário, ‘discutir’ o controverso tema do ‘controle’ *versus* ‘planejamento’ familiar em menos de dez minutos.

. Atividades diferenciadas (teatro, música, vídeo, etc.): Embora alternativas viáveis e ricas do ponto de vista cognitivo, não garantem aprendizagem e nem atenção dos alunos. E se houver excesso de barulho, pior ainda. Isso ficou patente tanto com P6 quanto com P7. Ou seja, aqui o problema não é uma visão modorrenta de Geografia ou falta de capacidade do professor. Às vezes, o próprio professor dificulta o entendimento do aluno quando muda excessivamente de tema, sem dar conta que os alunos têm outro nível de abstração. Faz-se muitas perguntas sem nunca dar respostas ou fazer conclusões parciais. Risco de dispersão geral.

A impressão é que, ao usarmos de recursos diferenciados, é necessário ‘prefaciar’ a ‘técnica’ com explicações claras sobre os motivos de se fazer tal atividade (teatro, música, paródia de letras de música, vídeo, etc.).

Por fim, **uma contradição importante** em nossas palavras. De um lado, a crítica da relativa superficialidade no tratamento dos temas nas aulas, de outro, a constatação de que em alguns professores (por exemplo P6 e P7) há um nível muito abstrato nas explicações, a ponto de, muitas vezes, não haver comunicação efetiva entre P e A. Parece que continuamos apontando um problema de difícil resolução: como efetuar uma comunicação eficiente, entre P e A, no que diz respeito à aprendizagem significativa, criativa, instigante e plural. Sim, nem ao rés do chão e nem nas nuvens, mas como chegar ao ponto ótimo?

A partir do que se relatou exaustivamente nestas páginas fica uma indiscreta pergunta: Onde está a Geografia nestas aulas? Parece que ela se dilui numa grande variedade temática correndo o risco de perder-se como um discurso que visa dar um certo grau de entendimento do mundo vivido a partir das categorias e práticas espaciais. Qual o papel da Geografia para elevar o nível de reflexividade dos alunos? Esta pergunta nos perseguiu sempre nas aulas observadas. Parece que há pouco o que pensar em nossas aulas. O mundo parece demasiado ‘pronto’, acabado para a Geografia.

A GC ainda assemelha-se demais à GT no que diz respeito à crença, comum entre nós geógrafos, da “Geografia como ciência de síntese”. Isso é uma idéia obstáculo, pois toda atividade científica necessita de sínteses. A síntese é uma operação lógica de todo ramo do conhecimento. Não é uma ‘característica’ da Geografia!

Ao mesmo tempo na GC, o papel analítico (a dissecação do mundo vivido/observado) da Geografia parece ter sido, muitas vezes, substituído por um discurso exageradamente militante que, não raro, contenta-se em denúncias com um nível de argumentação precário. Potencializar o caráter reflexivo da Geografia é uma utopia permanente a buscar. Vencer as idéias obstáculos (denuncismo, hipercriticismo, dogmatismo crítico, cacoete democrático) são desafios que a Geografia, seja lá qual for a linha de cada profissional, ainda têm que enfrentar.

Quadro 10 - Resumo geral sobre as observações

A Geografia Crítica incorporou o aluno, mas o esqueceu no meio do caminho.

A Geografia Crítica atualizou e polemizou os assuntos da Geografia, mas a dispersão e o apressamento das discussões, manteve-a esquecida do espaço e de suas categorias de análise.

Este quadro procura resumir o que foi sistematizado até então.

Prof.	Resumo geral sobre as observações
P1	P cansada e desanimada, condução burocrática da aula, não raro indiferente ao que ocorre em sala. Diz-se dialógica, mas ouve muito pouco os alunos, ou responde o que ela mesma pergunta.// Geografia é estanque. Ou sabe ou não sabe: há pouco a entender. Predominam os raciocínios mecânicos. As explicações são muito frágeis, simplificadas demais. Falta estimular os alunos pensarem juntos com o P. A estão dispersos, quase indiferentes. O cognitivo é pouco exigido.// Moralismo do P (aconselhamento ineficaz, genérico).// Exemplos dados não se conectam com o mundo real, vivido.// Barulho excessivo corrói o ambiente educativo.// P prestes ao <i>burn out!</i>
P2	Trabalho cognitivo é escasso, pouco exigido. Deixar o tempo passar é a principal meta.// Desânimo do P: “a fábrica deu o sinal ...” (bateu).// Disciplinamento do corpo é mais importante que o trabalho cognitivo. // Indiferença de P para com os alunos: atividades sem acompanhamento e/ou explicação. Provas e exercícios cobram informações isoladas, algumas não têm sentido lógico.// Temas discutidos não são conectados ao mundo dos alunos, a Geografia parece ‘fora do mundo’ dos A, não há o que entender: basta seguir o esquema do professor. Quase não há explicações.// Não existem perguntas para os alunos.// G Tradicional no sentido mais pobre: listagem de países e nomes isolados (onde nasce tal rio na Ásia?).// Formalismo desnecessário: “vou dar África para constar!”, “Vou ser obrigada a lançar um trabalhinho para fechar a nota”; “Falta dar África e Oceania” (só distribui texto sobre).// G. estanque, pouco exige reflexão; é árida e técnica, ênfase em nomenclatura.// Idéia de espaço como receptáculo (de população, de atividades, etc.).// <i>Burn out</i> do professor parece evidente: cansaço, desânimo, irritabilidade.
P3	Perguntas protocolares: o P responde o que ele ‘pergunta’.// Não há o que entender/refletir, só escutar (limites do Brasil).// G árida, técnica: domínio de informações soltas. Fala-se de tudo. Explicações duram segundos, quando existem: as coisas são assim, o mundo como ele é na visão do P.//G prioriza a classificação, muitas vezes arbitrária: parece não haver sujeitos. A Geografia da escola parece não se comunicar com o mundo da qual ela fala.// Rigidez no ‘lugar’/momento dos conteúdos: aluno pergunta sobre “Transgênicos”! “Isso nós vamos discutir na G. da Agricultura”, diz o P; distorção dos mapas? “Isso é para o EM, agora eles não têm alcance” (infantilização do aluno).// Na busca da ‘crítica’ ocorre uma espécie de dogmatismo excessivamente simplificador. G como catequese. Alma professoral: lugar de certezas dificulta um diálogo efetivo com os alunos.
P4	P muito organizada e clara nas ordens.// Sensação contínua: o tempo deve escoar (administração do tempo).// Explicações: muito fragmentadas, somatório de informações desconexas, cortes abruptos simplificam em demasia as explicações. Não há o que pensar: excesso de esquematismo torna a G. dogmática. // Quando os alunos prestam atenção, fica a dúvida: o que há para refletir, entender? // Explicações simplificadas tornam a G. uma caricatura do mundo.// Vestibular como justificativa para abdicar da criação e da reflexão tornando a G algo árida. Parece não haver razões, motivos ... fica-se somente nas manifestações dos fenômenos criando uma distância grande entre a G e a vida dos alunos. Constrói-se a G. hegemônica: pretensamente técnica, mas igualmente ideológica, fragmentada, mas chata e com pouco atrativo para os A. Onde está a reflexão na G? Risco de enrijecimento precoce da P.// Alma professoral.

Prof.	Resumo geral sobre as observações
P5	<p>G. como sinônimo de dados estatísticos, informações soltas, curiosidades = Geografia de Almanaque, Geografia = Curiosidade, Lição das coisas. Não há o que entender a não ser reproduzir o esquema do professor (o mundo como – o professor acha que - ele é). Parece não haver processo, casualidades: as explicações ‘caem’ do ar, fica-se no aparente. Abandono da capacidade reflexiva: dados soltos, esquemas explicativos simplistas distanciam a G. dos alunos e do mundo cotidiano deles levando-os à apatia e à prostração.// P em <i>burn out</i>?// Paradoxo: P acha os alunos participativos, mesmo diante de forte apatia dos mesmos.</p>
P6	<p>Enfim, há novidades, uma outra lógica na relação P-A, e, uma outra visão de conhecimento. A G como instrumento para pensar o espaço e o cotidiano dos A.// É o 1º P que faz uma interação de fato com os A (nem sempre eficaz). A interação é buscada o tempo todo. Os temas são atuais, dinâmicos, mas há muita dispersão temática (o que facilita a dispersão e a desatenção). As explicações saem fragmentadas. Não há conclusões parciais que ajudem os alunos a participarem mais efetivamente do que se discute. Acaba ocorrendo um distanciamento teórico entre P e A.// O social, o cotidiano são os temas prioritários, o que é ótimo. A opinião dos alunos é solicitada a toda hora, mas, paradoxalmente, pouco discutida.// O diálogo entre P e A é tentado como método de ensino (não raro, com insucesso).// Há um duplo obstáculo pedagógico: 1. a relação P-A não é hierárquica nem autoritária, mas muitas vezes não se efetiva pelo excesso de dispersão e ruído (sobretudo no Diurno) e/ou pela falta de hábito de refletir coletiva e organizadamente faz com que o aproveitamento cognitivo seja precário; 2. A excessiva dispersão temática e o excessivo número de perguntas, não sistematizadas nem respondidas (ainda que parcialmente), dificultam a logicidade das aulas. Talvez o mais fundamental seja pensar como fazer da relação P-A algo mais produtivo. Rediscutir a disciplina (novo pacto entre P-A), bem como o professor assumir-se como organizador e sistematizador do que é tratado parece imprescindível! Temo pelo <i>burn out</i> precoce do P, que parece desanimar com a balbúrdia excessiva.</p>
P7	<p>P tem altíssimo nível teórico e enorme atualidade/domínio nos temas tratados. Não raro parece dar aula para o Ensino Superior. Excesso de abstração, por modelos hipotéticos, com poucos exemplos práticos (modelos de urbanização, por exemplo): alunos se dispersam.// Busca-se o cotidiano, a realidade social, o espaço como produto social; busca-se (como P6) a interação P-A como método de ensino e aprendizagem.// Há um desejo do P que os A tenham autonomia (intelectual e de comportamento). A dificuldade é a efetivação dessa autonomia: a dispersão, a indisciplina atrapalham.// Excessiva zoeira. Fica o impasse: o ‘medo’ (?) (ou indiferença?) de ser autoritária impede que ótimas discussões e propostas se efetivem pelo excessivo ruído (isso em várias observações). P é ciente disso, mas não intervêm.// Como P6 há uma excessiva variação temática e um grande número de questões que permanecem abertas (sem sínteses provisórias) o que facilita a agitação/dispersão dos A.// A relação autonomia-(in)disciplina parece uma questão central a ser tratada para repactuar as relações P-A e melhorar a comunicabilidade e a aprendizagem. A relação parece tão amigável que, várias vezes, não funciona.// O excesso de segurança de P parece dificultar a percepção dessa questão disciplinar. Muitas vezes há a sensação de que os alunos ‘clamavam’ (inconscientemente, até) por mais energia e limites do P.</p>

Prof.	Resumo geral sobre as observações
P8	<p>Relação P-A é amigável. P é tranquilo, bonachão. Há diálogo, muitas vezes sobre quaisquer assuntos.// É costumeiro deixar o tempo passar. Estratégia do mínimo desgaste; tudo ocorre em ritmo lento, ‘eles (A) são devagar’. Ocupar os alunos é prioridade, mas a reflexividade é baixa.// Domina a idéia de G. como informações soltas, com baixa reflexão. Parece que não é preciso pensar no que se vê e fala. Fica-se no senso comum.// Quando P deseja há boas explicações, mas falta continuidade, há muita dispersão. Há uma certa ausência cognitiva do P.// Tarefas dos alunos: ocupação mecanizada, ‘copiem no quadro e respondam às questões’.// O ambiente é agradável, mas sem desafios cognitivos. P ocupa pouco o centro intelectual da sala. Há pouco estímulo cognitivo: a G parece se acomodar à mera informação. A poderiam render bem mais, estão subaproveitados.</p>
P9	<p>Relação P-A super calma, ambiente tranquilo.// P tem bastante conhecimento, usa temas e conceitos atuais, mas quase não há efetivação do diálogo para um ensino mais efetivo. Quando P fala, vê-se que tem bom preparo, mas se dirige pouco aos alunos. P ocupa pouco o centro intelectual da sala. A são pouco estimulados, poderiam render bem mais.// Baixa cobrança cognitiva dos alunos: ocupam-se com tarefas que exigem mais mecânica do que reflexividade. Falta um diálogo real, com perguntas que desacomodem os A tirando-os do papel passivo, meramente reativo às perguntas do P. Ficando sentada seguidamente levando os alunos a um certo comodismo. A não são desafiados a pensar além do que já sabem.// Falta desenvolver nos alunos o desejo de saber mais.// Talvez o maior desafio do P seja o de assumir um papel mais ativo e reflexivo na condução do processo pedagógico apostando mais no interesse e na capacidade cognitiva de seus A.</p>
P10	<p>Raridade: P dá aula, assume o processo, é organizada, propositiva. O desafio aqui é mais pedagógico: as reflexões/explicações são muito rápidas e uma excessiva variação temática, conjuntamente com um grande número de perguntas que ficam no ar levam os alunos à dispersão.// Suas perguntas nunca são respondidas, o que, às vezes, é necessário.// Dificuldade de, a partir de seus elogiáveis princípios democráticos, efetivar um diálogo produtivo com os alunos: ‘às vezes acho que tô dando aula para dois ou três. Os outros fazem de conta!’ (sinceridade e sensibilidade – não protocolares - na auto-crítica, o que não é muito comum entre nós P).// Um desafio importante seria ligar o que se fala em aula à vida cotidiana dos alunos evitando o diálogo de surdos: todos falam, mas ninguém escuta.// A lógica da participação (de fazer perguntas aos A) é ótima, mas dificulta a construção de um raciocínio mais organizado (boa contradição).// Necessidade da P assumir mais o papel de organizador do conteúdo: a dispersão temática atrapalha a construção de eixos básicos de raciocínio. Com a pouca discussão refletida, os conteúdos tratados parecem reforçar a lógica: ‘é assim’ ou ‘é assado’, não havendo a convivência de complexidades e contradições.// Se P organizar sínteses parciais, os A sentir-se-ão, provavelmente, mais seguros em participar e entender.// Quando P pede opinião dos A estes têm enormes dificuldades de expressão. Um desafio interessante seria que eles se sentissem co-autores da aula: implicaria ouvir o outro, e falar organizadamente. Há o risco de vingar a Geografia como informações um tanto desconectadas, soltas.// Falta, às vezes, orientações mais gerais para todos na sala (e não só a pequenos grupos que solicitam). Alunos caem, não raro, em atividades mecânicas: o tempo escoar.// A falta de explanações gerais limita o entendimento do que fazer pelos alunos.</p>

A partir dos esquemas acima é possível ver que algumas características são recorrentes nas aulas de Geografia observadas. Se tais características são extrapoláveis para outros locais é algo que cada leitor poderá responder a partir de suas vivências:

- a. falta de clareza quanto ao ensino de Geografia,
- b. concepção de Geografia Crítica como uma ‘verdade’ que o aluno ainda não percebeu, cabendo ao professor ‘iluminar’ o desconhecimento do aluno,
- c. desrespeito aos conhecimentos prévios e experiências dos alunos,
- d. escassa exploração de materiais didáticos, inclusive os distribuídos aos alunos,
- e. baixa exigência/exploração do potencial cognitivo dos alunos,
- f. ambiente de sala de aula marcado pelo barulho excessivo ou pela apatia. A sala de aula é espaço pouco propício para o desenvolvimento de atividades cognitivas,
- g. cansaço e desinteresse dos professores com relação a disciplina e as atividades docentes,
- h. constante desconsideração às opiniões dos alunos,
- i. professor que monologa (no lugar de dialogar) e/ou que elaborando muitas questões sem fazer sínteses parciais dificulta que o aluno acompanhe o seu raciocínio,
- j. quase inexistência da aula expositiva: a ação do professor como protagonista, como organizador e mediador do conhecimento é bastante reduzida.

Callai (1995, p. 269) apresenta uma série de pontos convergentes com nossa análise.

Faço coro a ela quando diz, numa espécie de profissão de fé:

“Ao ter que encarar os alunos e ter que dar conta das atividades em sala de aula é que o professor perceberá todas as nuances do seu trabalho, e aí sim, os problemas se colocam em sua devida dimensão. Os problemas poderão até ser comuns a muitas situações, mas com

certeza as soluções específicas para cada uma delas não são homogêneas. Daí que os treinamentos e reciclagens são muito pouco eficazes, que dificilmente conseguirão dar conta dos problemas dos professores e muito menos dos alunos destes professores em seu processo de ensino-aprendizagem.

Entendo que a renovação do ensino em sala de aula se resolverá na medida em que buscarmos a verdadeira formação plena do professor, inserido num contexto de discussão através da chamada integração do terceiro com o primeiro e segundo graus.

No entanto, o terceiro grau não pode querer com assessorias sanar as dúvidas que o aluno da universidade dentro dela não conseguiu dar conta, não pode também querer fazer complementações de conteúdos que não tenham sido suficientemente esgotados e nem dar receitas de como proceder.

Entendo que o papel do terceiro grau nesta dinâmica é de pensar junto com os professores do EFM, no sentido de que tenham os elementos necessários para teorizar a sua prática, de se atualizar tanto em conteúdos específicos, como nos aspectos pedagógicos.

A dinâmica pedagógica que se estabelece então é a da discussão, e muitas vezes discussões teóricas sim, mas a partir da atividade prática realizada pelo professor. É a discussão das diversas realidades e o encaminhamento dos problemas que o professor enfrenta no seu dia-a-dia, na sala de aula. É a busca do planejamento conjunto e coerente com a realidade da escola e dos alunos. Não há soluções prontas, mágicas, que darão certo a priori. É a participação efetiva do professor questionando a sua prática, as suas dúvidas e as suas certezas que vai levar às soluções.

A construção coletiva de propostas alternativas adequadas às diversas realidades e é a única forma de se realizar um ensino conseqüente, que busca de fato a formação do cidadão, entendendo aqui o professor e também o aluno deste professor” (destaques meus).

A longa citação é necessária à medida que vê a complexidade das relações Ensino Superior – Ensino Fundamental e Médio, espantando as ilusões de soluções fáceis. Os obstáculos são muitos.

A falta de clareza para alguns professores, e, por conseqüência para os alunos, acerca do que se deseja ao ensinar Geografia para o EFM. Resultado: a pobreza cognitiva e reflexiva desta disciplina escolar. Predomina uma lógica informativa que se constitui por um somatório de dados, que compõem um mosaico estilhaçado e difuso que fala de tudo, não raro faltando um eixo, uma espinha dorsal que conduza o raciocínio. Não é à toa que a palavra ‘espaço’ e as categorias correlatas à Geografia (região, território, paisagem, natureza, lugar, sociedade,

entre outras) são bastante incomuns nas aulas. Quando citadas, muito raramente são construídas, são explicadas, são questionadas ou tensionadas. São citadas como se fossem do domínio de todos e não fossem passíveis de discussão. São conceitos dados à priori, conceitos sem história, isto é, parece que têm o mesmo sentido para todos. E para sempre têm e terão esse sentido. A Geografia, por falar de tudo (natureza, sociedade, economia, cotidiano, etc.), e de todos os lugares, perde-se num generalismo exagerado. Sem especificidade tende a uma revista de variedades e atualidades, mas com baixo poder explicativo e reflexivo.

Há um implícito epistemológico interessante: por falar do mundo e por este ser acessível aos sentidos ('eu posso, por exemplo ver e tocar os espaços dos quais falo', 'posso mostrar fotos e filmes das paisagens citadas', ou, simplesmente, 'eu estou no mundo do qual eu falo') há um automatismo: ver equivale a entender, mostrar equivale a explicar.

A Geografia permanece presa ao sensório que, em vez de ser ponto de partida, de início, vira fim, ponto de chegada.

Nos alunos, o aspecto cognitivo é pouco exigido. Isso, parece-nos, reflexo dessa pobreza cognitiva, reflexiva da Geografia escolar.

Outras características andam coladas à Geografia escolar:

- Dogmatismo em nome da crítica fundamentada em argumentos. Parece que criticar basta para desvendar o fenômeno estudado. A crítica vem com um implícito: partilhar das idéias do professor parece a garantia de 'ser crítico'.
- Geografia árida, uso de classificações arbitrárias para sistematizar os conteúdos da disciplina. Por exemplo, regionalizações feitas sem o esclarecimento dos critérios usados. Corolário: os conteúdos são pouco discutidos. Cabe aos alunos a reprodução, a assimilação do que é falado. O resultado pode ser, muitas vezes, alunos infantilizados e/ou desinteressados. Os

alunos, via de regra, são pouco exigidos nos aspectos reflexivos. A G parece se acomodar à mera informação. Nesse sentido, a GC parece ter sido uma promessa que ficou pelo caminho sem atingir a plenitude de sua potencialidade de renovação do ensino. Fez avançar a renovação do ensino de forma limitada (a produção de LD é, sem dúvida, um saldo positivo), sobretudo no cotidiano da sala de aula.

As duas maiores promessas: incorporação dos alunos nas discussões e a maior densidade no tratamento dos temas, ficaram comprometidas, seja pelas fragilidades teóricas da própria Geografia (Geografia como pastel de vento), seja pela dificuldade pedagógica em tratar com o aluno. Se hoje não se exige deles o silêncio, manteve-se a dificuldade em incorporar a sua fala nas discussões além do superficial. Já por parte das temáticas tratadas – sem dúvida renovadas, atualizadas, e, potencialmente muito interessantes – houve uma excessiva politização militante. Não raro, em nome da crítica, exacerbou-se o dogmatismo crítico (o professor dá, de antemão, sua opinião, sufocando as discussões) a ponto de, às vezes, a Geografia catequese predominar.

Como utopia necessária – a fim de que o diagnóstico não sufoque nossa busca pela renovação do ensino - pode-se almejar ainda desenvolver nos alunos o desejo de saber mais. Isso, além de possível, é tarefa docente. Com uma ressalva: sem garantia de que nossos esforços atingirão os objetivos, seja de uma Geografia instigante, colada aos temas atuais, seja o despertar do interesse do aluno. O resultado de uma Geografia que ajuda pouco na reflexão/leitura do mundo de forma mais plural, contraditória, complexa e dinâmica é um aluno desmotivado para querer aprender sobre esta área de conhecimento.

No próximo capítulo, serão analisadas com as entrevistas dos dez professores de Geografia observados neste capítulo que aqui encerramos.

CAPÍTULO IV

OUVINDO OS PROFESSORES: ENTREVISTAS

CAPÍTULO IV

OUVINDO OS PROFESSORES: ENTREVISTAS

“Se as pessoas fossem críticas como eu, o Brasil seria diferente, não seria tão atrasado como é. Sou muito politizada. Os meus colegas não tem a visão (crítica) que eu tenho” (P5, questão 29).

“Ter autocrítica (é importante). (Por isso) A importância da experiência com reflexão para melhorar a prática” (P8, questão 29).

“Data daí a opinião particular que tenho do canapé. Ele faz alinhar a intimidade e o decoro, e mostra a casa toda sem sair da sala. Dois homens sentados nele podem debater o destino de um império, e duas mulheres a graça de um vestido; mas um homem e uma mulher só por aberração das leis naturais dirão outra coisa que não seja de si mesmos. Foi o que fizemos, Capitu e eu” (Assis, 1971, p. 280).

Neste capítulo, sistematizaremos as entrevistas que fizemos com os dez professores de Geografia do EFM que foram observados em sala de aula. Embora nem sempre sentados em canapés, não temos dúvida que entramos nas suas/nossas vidas. E falar de si mesmos, inclui aí o ofício de professor de Geografia, pois todos eles o são em tempo integral. É entrar, sentados ou não em canapés, tanto na cozinha como na sala de serviço de todos nós. Ser professor implica, também atuar, como ator, num palco, diante de permanente platéia. Depende da sua/nossa atuação para ser reconhecido como ‘bom naquilo que faz’ ou como um ‘falastrão’. Atores. Palco. Platéia. Nossas vidas! Copa, sala de estar, cozinha, área de serviço. Nossas casas. Nossos espaços. Nosso ofício. Nossa Geografia de cada dia!

A ENTREVISTA

A seguir a entrevista feita com os dez professores pesquisados:

1. Qual a sensação de ser:
 - 1.1 observado na sala?
 - 1.2. entrevistado?
2. Por que aceitar ser observado e entrevistado? Há vantagem?
3. Cite algum fato marcante do contexto social/político/econômico/etc. que se destacou no período:
 - 3.1. da sua infância pré-escolar:
 - 3.2. do seu ensino fundamental:
 - 3.3. do seu ensino médio:
4. Cite algum fato marcante do contexto social/político/econômico/etc. que se destacou no período da sua graduação:
5. Quando/ Por que decidiu ser professor(a)?
6. Por que ser professor(a) de Geografia?
7. O que disseram as pessoas próximas de você quando escolheu a profissão?
8. Após esses anos de profissão, qual o balanço (geral) que você faz dela?
9. Gosta de ser professor?
10. O que é ser professor?
11. Destaque três professores marcantes (EF e EM) que você teve. Por que eles marcaram?
12. Fale de dois professores significativos da graduação. Por que eles o marcaram?
13. Como foi sua graduação? Como ela preparou você para ser professor (a)? Foi eficiente essa preparação?
14. Participou de algum projeto de pesquisa, iniciação científica? Por quê?

15. Quais as áreas que mais gostava na graduação?
16. Fale de algum evento significativo da sua graduação.
17. O que é fundamental para ser um bom professor? O que é preciso para ser um bom professor de Geografia? Você se considera um bom professor de Geografia? Como é a sua relação com os alunos? O que os alunos acham de ti como professor?
18. Como é feito o planejamento anual das aulas? É individual ou coletivo? O planejamento da Geografia segue a linha geral da escola? Como se dá a articulação dos professores de Geografia? Quantos são?
19. Como você organiza seu programa? Prepara a aula com que frequência?
20. Fontes para preparar as aulas e a frequência com que as usa?
21. Adota livro didático? Quais os que mais gosta? Quais as diferenças que você percebe de linhas teóricas nos LD?
22. Quais os assuntos mais importantes para ensinar? Por quê? São os que você mais gosta? Quais as categorias/conceitos fundamentais para ensinar Geografia?
23. Como você trabalha na prática estes conceitos/categorias com seus alunos?
24. O que é específico à Geografia, o que a caracteriza, a diferencia das outras disciplinas?
25. Você tem alguma linha teórica preferida dentro da Geografia? Qual? Por quê? Você tem alguma linha teórica preferida dentro da Educação/Pedagogia? Qual? Por quê?
26. O que você acha da Geografia Crítica (GC)? O que ela avançou com relação a Geografia Tradicional (GT)? O que diferencia as duas? O que elas têm em comum?
27. Por que ter a disciplina Geografia no currículo do Ensino Fundamental e Médio (EFM)?
Qual a diferença entre a Geografia que você ensina e a Geografia que você aprendeu no curso superior?
28. Que características você acha importante nos seus alunos e o que você faz para alcançar/desenvolver tais qualidades neles?

29. Como você se sente ao final desta entrevista? Como foi o ritmo dela? Gostaria de fazer algum comentário ou alguma pergunta?

Questões respondidas, mas não tabuladas

Dado o excesso de informações já disponíveis, e, talvez por serem perguntas muito genéricas, as respostas às questões abaixo tenderam a ser muito homogêneas. Assim, delas não foram feitos quadros como as demais questões que, em breve, serão apresentados.

A) Quais os dois últimos eventos ligados à Geografia que você participou (nome, cidade, ano)? Estes eventos foram por convocação ou foi por sua escolha?

P1, P2, P3 e P5 (professores mais ‘antigos’): ficou claro que estão bem afastados dos eventos. Causa possível: desmotivação com a profissão. Sem falar que, até uns quinze, vinte anos atrás havia uma concepção de que o professor ‘formado’ estava ‘pronto’! Era relativamente raros os que procuravam ir além da graduação.

Os demais professores estão bem ativos no que diz respeito à participação em eventos. P8 e P10, inclusive, participam da AGB/Porto Alegre.

B) Cite dois livros sobre Geografia que você leu nos dois últimos anos e que não sejam LD.

Repete-se o esquema anterior: professores mais antigos têm dificuldade para dizer algum livro lido. Os mais novatos falam, com facilidade, de vários livros.

C) Cite três autores da Geografia que você gosta? Por que você os curte?

Milton Santos é quase uma unanimidade. Novamente há um padrão: professores mais antigos têm mais dificuldade para responder, e, quando o fazem, soa protocolar a resposta. Muitas vezes a impressão é que Milton Santos é citado na inversa proporção com que é lido!

D) Leu os PCN's de Geografia? O que acha deles?

Quase todos leram, mas o tema foi pouco discutido nas escolas, e, sobretudo, pouco estudado e praticado. Informação isolada, tornou-se irrelevante.

E) Como você trabalha/percebe a questão da Geografia Física e a Geografia Humana? Como os seus colegas de Geografia vêem esta dicotomia?

Há uma tendência a resposta padrão: “não as vejo separadas”, “tento trabalhá-las integradas”, ou seja, busca-se um ‘meio termo’ cuja operacionalização em sala de aula não é simples. Além disso, como predomina nas escolas o trabalho pouco articulado entre os colegas (ver questão 18, p.251), tal questão não é, via de regra, discutida. Não se constitui um ‘problema’ para os professores. Cada um faz como lhe convém.

F) Quando e como você avalia suas aulas?

A maioria não faz isso de forma sistemática. Procuram ver no dia a dia, na reação dos alunos, a resposta deles às aulas. A questão “18” dá pistas: a maioria considera ter uma boa relação com os alunos e que eles são ‘amigos’ dos alunos. Na questão “28” veremos uma contradição interessante. Tal ‘amizade’ não garante que os alunos sejam, de fato, ouvidos, mesmo quando indagados pelos próprios professores.

A relação pessoal-afetiva dos professores com seus alunos, de fato, pareceu tranqüila. Vimos, entretanto, que tal ‘tranqüilidade’ encobre, muitas vezes, uma situação em que as partes não se ouvem ou não consideram o que o outro diz.

SISTEMATIZANDO AS ENTREVISTAS: METODOLOGIA EMPREGADA

Finalizadas as observações, marcávamos a entrevista. Esta era o encerramento do contato entre nós. A data da realização das mesmas está no quadro 2 (p.93).

Deixava as entrevistas para o final, a fim de não sobrecarregar os professores durante as observações. As entrevistas foram feitas nas casas dos professores (com uma exceção) num período que eles tivessem livres. Evitava-se assim a agitação dos ambientes de trabalho. Com isso, as entrevistas transcorreram num ambiente calmo e até descontraído.

As perguntas eram apresentadas por escrito, antes de iniciar a entrevista, para que eles soubessem do que falaríamos. No geral, eles não deram atenção para o roteiro escrito. O gravador, na opinião deles, não chegou a intimidar.

Depois das explicações iniciais, anotava-se alguns dados pessoais, e iniciava a entrevista.

Para facilitar a leitura das entrevistas colocamo-as em quadros. Para a surpresa as respostas, via de regra, eram curtas. Esperávamos o contrário, pois muitas perguntas são bastante amplas. As pausas para pensar, juntamente com as repetições (das perguntas e das próprias respostas) tornaram relativamente fácil a transcrição. O que se lê a seguir, portanto, não se trata de resumo ou seleção do que foi dito. Trata-se, na absoluta maioria dos casos, das respostas literais, completas! Não há, manipulação das respostas visando montar quadros favoráveis a esta ou aquela tese pré-concebida. A idéia era, de fato, ouvi-los, entender as suas lógicas. Conseguiu-se a manutenção de um ambiente de cooperação e harmonia. A curiosidade do entrevistador não era apenas intelectual, de um 'pesquisador'. As perguntas feitas aos professores são as perguntas que me faço desde que sou professor de Geografia. A curiosidade foi a de analisar as experiências de vida, a formação, as expectativas profissionais

e as justificativas que viessem explicar as práticas adotadas e, nestas, a adoção, ou não, dos postulados da GC.

Claro, havia uma idéia fundamental: tentar ver a possibilidade de estabelecer pontes entre o feito (aulas que eu observamos) e o dito (as entrevistas), tensionando ambas. Tensionar não para dizer ‘A’ faz ‘bem’ a aula, ‘B’ faz ‘mal’ ou ‘pior’, mas para poder entender o quefazer dos colegas e, claro, o meu próprio. Entender não só como exercício de racionalidade. Entender para melhorar a nossa prática como formadores de futuros professores.

Se há divergências entre o que se leu no capítulo anterior e o que se ouve/fala nesse capítulo, isso não se trata, de ‘erro’ ou ‘manipulação’ de quem fala ou fez, mas sim de contradições que constituem a prática, a vida mesma de todos nós. Então, quando comentamos o que os colegas dizem e/ou fazem quero evitar – sabendo que muitas vezes fracassaremos – o julgamento do outro, pois é tão fácil quanto inócuo, moralista, condenável. Se opinamos, é porque estamos imersos, junto deles, identificando-nos como professores de Geografia que fomos e somos. A tarefa de opinar aqui desempenhada é tão necessária quanto espinhosa, pois as dicotomias razão-emoção; objetividade-subjetividade a todo momento me confrontarão com os limites muito tênues entre ciência - que se diz o mais possível isenta de emoções que embotoa(ria)m o discernimento - e a mera opinião. É inevitável: fazer ciência implica opinar, e as opiniões são repletas de preconceitos e paixões, o que pode, de fato, atrapalhar o entendimento do fenômeno da sala de aula da disciplina de Geografia. Este texto não é asséptico, neutro ou desapaixonado. Isso seria improvável, porque não somos neutros e muito menos desapaixonados pelo tema. Muitas vezes alegravamo-nos com o que víamos, e, mais vezes ainda, sofríamos (sic) com o que víamos, seja na sala de aula ou na escola. Razão e emoção sempre andaram brigando, feito marido e mulher, dentro de mim.

O desafio, portanto, é pôr no papel as minhas visões, seja de ensinar/aprender Geografia, sobretudo no EFM, seja de formação de professores de Geografia, para que se possa confrontá-las com outras visões/opiniões/ideologias sobre os mesmos temas! Para que tal aconteça, optei por ver e ouvir o que estes professores fazem na sua prática profissional cotidiana. Ainda que não intentasse fazer uma pesquisa dita participante, afinal meus professores estiveram num papel mais passivo (serem observados, serem entrevistados), o que atraiu mais (e angustiou, com certeza) foi vê-los, efetivamente nas suas salas de aula, no contato diário com turmas reais e não meras simulações do que pensávamos ser o ‘ideal’ de uma sala. Esta tese vai, claro, divagar pelo que ela considera ‘ideal’ num professor, numa escola e até em um tipo de aluno, mas a base, o início, o fim, o objetivo está em olhar, sempre, para o que acontece no cotidiano das escolas deste meu micro mundo que é Porto Alegre.

Os parênteses que aparecem junto às falas dos professores são inclusões e procuram precisar mais o contexto ou o sentido do que está sendo dito. O sinal de barra (/) indica, geralmente, mudança de assunto, seja pela ruptura de pensamento do respondente, seja pela mudança de pergunta.

Os agrupamentos que fizemos das questões buscaram diminuir o número de quadros. Obviamente, poderiam ter sido feitos outros agrupamentos ou outras fragmentações. O leitor perceberá que é possível um número muito grande de novas combinações entre as respostas dos professores. Assim como a ordem da leitura das respostas também podem variar conforme o interesse do leitor.

Um alerta: o texto faz a concordância de gênero hegemônica, isto é, apenas no masculino. O que é uma limitação. Por exemplo, ao lado da palavra ‘professor’ (P) o mais correto seria acrescentarmos a concordância no feminino, ‘professora’ (profa.), já que a profissão docente é, majoritariamente, feminina. O grupo, inclusive, é constituído de sete

mulheres, num total de dez professores. Para deixar o texto mais simples, minha opção preferencial é ficar com a concordância padrão. Sabemos que a linguagem é política, é poder, mas, pedimos licença ao leitor para subentender, onde se lê ‘professor’, a figura da professora. Onde se lê ‘aluno’, subentender a palavra aluna.

Os negritos são nossa escolha e pretendem induzir o leitor a refletir junto conosco sobre o que mais me chamou a atenção.

Por fim, o leitor perceberá que, ao longo de todo o capítulo, foram reunidos comentários e conclusões. O objetivo é evitar a sua concentração nas páginas finais deste trabalho.

Vejamos o que foi dito nas entrevistas:

Questões 1 e 2: Sensação de ser observado e entrevistado e razão para permiti-lo

1. Qual a sensação de ser:

1.1 observado na sala?

1.2. entrevistado?

2. Por que aceitar ser observado e entrevistado? Há vantagem?

Quadro 11: Questões 1 e 2: Sensação de ser observado e entrevistado

Prof.	Sensação de ser observado (1.1)	Sensação de ser entrevistado (1.2)	Por que aceitar ser observado/Entrevistado? Há vantagem? (2)
P1	Ser avaliada./ Frio na barriga./ Pensar no seu (próprio) trabalho, na sua prática./ Foi bom.	Pensar no seu trabalho, se ele está bom. /Prestar atenção no que se fala.	Receber uma crítica construtiva./ Gosto de trocar idéias. / Sou aberta à mudanças./ Abrir espaço para quem estuda./ Sair da mesmice e tentar melhorar.
P2	(ri) Ai! De supervisão do teu trabalho. Não é de cobrança./ Comparar teoria e prática./ Para mim foi indiferente, pois o conteúdo estava terminado.	Culminância de um trabalho que tu fizeste.	Tu ‘caiu de pára-queda’! Chegaste no corredor e a Diretora disse: “Ele vai te observar”.
P3	Atendo a todos que me procuram até por obrigação, por profissionalismo./ Cooperar com quem precisa./ É até uma sensação agradável.	É uma surpresa! Sensação boa! É descontraído!	Já respondi na anterior.
P4	Nenhum problema. Não foi um corpo estranho. Não interferiu na aula. Os alunos tiveram o mesmo comportamento (reação).	Um pouco diferente do comum, mas sem problema.	Eu já te conheço! Contribuir e ver o retorno deste trabalho./ Ver meu crescimento como professora.
P5	Meio inibida, nervosa. Depois me acostumei. Os estagiários falavam de ti ... que eras muito rigoroso.	Meio apreensiva, pois não sei o que vai ser perguntado! Mas, vou indo!	As pessoas têm que colaborar senão ninguém consegue fazer o trabalho! Para colaborar, não ser individualista/ Vantagem? Pode até ter. No futuro. Para melhorar as aulas.
P6	No início não é muito agradável! Tem uma exigência maior sobre o conteúdo. Depois acostuma./ Não atrapalhou em nada! É até bom, até posso dizer que melhorou (minha atuação).	Na ‘boa’! Não tem problema nenhum.	Não há vantagem/ Foi uma parceria para o trabalho científico ser contemplado.

Prof.	Sensação de ser observado (1.1)	Sensação de ser entrevistado (1.2)	Por que aceitar ser observado/Entrevistado? Há vantagem? (2)
P7	Sempre tem mais responsabilidade, vai ser mais formal, (precisa) se “puxar mais”./ Não é intimidante, não atrapalha./ A sala de aula já é complexa... é uma complexidade a mais.	Muito ‘legal!’ É ‘legal’ porque a gente adora pensar, meditar sobre a educação./ É um espaço para a gente pensar a respeito (da nossa ação).	Primeiro, porque é a proposta do colégio (CAp) (ser aberto a esse tipo de trabalho)... pensar a educação e a formação de professores./ Segundo, porque não tenho nada a esconder./ Acho bom o (teu necessário) “feed back”, pois a gente (professor) fica meio solitário (só dando aula).
P8	Sempre é não natural por mais que tu digas que não, mesmo que tu sejas experiente... sempre é não natural./ (Mas) Até que não atrapalha! (seco)	É um bom momento para trocar idéias, se esclarecer./ É importante. Quero saber mais do teu trabalho.	Vou ser cobaia?! Não tem problema! Já tive estagiários./ A vantagem é ter o retorno, ver o que tu achaste.
P9	Eu pensei que ia ser pior. No início achei que ia ficar muito mais nervosa! Mas não interferiu! Não teve problema!	Eu gosto de ser entrevistada (riso).	Tu ‘tava’ precisando ‘pro’ teu trabalho. Eu queria te ajudar./ Para ser solidária.
P10	(A sensação) É leve e é séria! E é pesada! É leve quando tu tens a segurança naquilo que tu fazes e isto está dando frutos! E é muito pesado quando não segue o caminho que tu esperavas./ Quando tu planejas uma aula tu não tens idéia onde vai dar. A sala de aula sempre é uma surpresa.	Muito tranquila.	Tem (vantagem)! Para poder trocar contigo! É importante o olhar do outro. O trabalho em sala é muito solitário! Ser observado é (deveria ser) o normal, deveria ser uma necessidade!

Desconfiar da razão, mas não abandonar a razão.

Questionar o outro para dialogar com ele e para buscar a si mesmo.

Acreditamos que P7, P8 e P10 fazem um resumo preciso: ser observado nunca é cômodo e/ou indiferente, mas também não chegou a ser um fator desestabilizador (exceção provável foi P5, sempre muito insegura). A sala de aula traz, corriqueiramente, um número muito grande de variáveis complexas, diríamos até, incontroláveis, e nós, corpo estranho, ali, éramos apenas mais uma delas. P10 aponta isso com muita sensibilidade: ao mesmo tempo que é fundamental que planejemos nossas ações em sala (uso da razão), o imponderável nos acompanha. E parece que na graduação preparamo-nos somente para os aspectos “racionais” da docência. Há uma ampla faixa de ações que escapa do racional em nossa prática docente e para a qual somos pouco alertados. A graduação poderia problematizar tal preparação, que ultrapassa o racionalizável, pois não será com o simples silenciamento que o fator não racional/emotivo desaparece.

O que ocorre quando o professor inicia sua prática profissional é quase um turbilhão. Além de preparar aulas (parte cognitiva), o grande desafio é aprender as relações pessoais, seja com os alunos, seja com os colegas professores. Os conflitos e as frustrações são inevitáveis, mas tentar aprender a lidar com eles poderia ser uma boa contribuição dos cursos de licenciatura. Não basta técnica ou um repertório de conhecimentos. Schön (2000, p. 17) nos ajuda:

“Essas zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica. Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios”.

Esse aprendizado ‘na prática’ (às vezes, contra a vontade do professor) é inevitavelmente desgastante. Mas, se a graduação já nos alertasse para os fatores extraracionais, se alertasse para os aspectos emotivos de uma sala de aula, este desgaste seria menor. Discutir-se-iam, no coletivo, alternativas. Hoje, predomina a graduação baseada apenas no repertório de conhecimentos, como se mais e mais informação fosse garantir um bom futuro professor. Esse modelo, acrescido de algumas ‘pitadas’ pedagógicas, não tem ajudado o recém licenciado da universidade a enfrentar as dificuldades da docência. Inseguro, agarra-se no velho jeito de lecionar: dá-lhe conteúdo e dá-lhe ‘silêncio, por favor’. É pouco para quatro anos de universidade. É desgastante. É ineficaz na busca de uma prática docente que vise uma educação menos conteudística e mais dialógica e plural.

Uma particularidade chamou a atenção: o fato de P2 ter dito, por várias vezes durante as observações, que o “conteúdo havia terminado”. E faltavam semanas de aula! O cansaço e o esgotamento desta profissional eram intensos. E isso, óbvio, afetava demais a sua relação com os alunos.

Resumindo: sei que presença como observador era um fator inibidor, mas posso dizer com uma boa margem de segurança que os professores – e os alunos – ficaram muito à vontade (exceção de P5) rapidamente e, o que é mais importante, não modificaram seu modo de agir em função de minha presença.

Na questão dois parece haver um certo consenso: o pior (ser observado) já passou. Ser entrevistado é bem mais tranquilo.

Concordamos com P7 e P8: ao sermos questionados, sistematizamos nossas idéias e, passo além, meditamos - alguns de nós nos inquietamos - sobre nossa prática e nossas concepções. Atitude fundamental para que a rotina, tão intensa em nossa profissão, não nos amorteça o espírito. Quem não se pergunta sobre sua ação pedagógica e ‘apenas age’, apenas

‘dá aula’, ‘segue o programa’ (os automatismos e rotinas da profissão são fortes, e, até, necessários) corre o risco do marasmo. Marasmo, aliás, muito perceptível em várias das observações que efetuamos.

Na questão dois fica clara a solidariedade do grupo. Não há vantagens para eles, mas colaboram. P8 é lúcido e sintetiza bem: “Vou ser cobaia!? Não tem problema”.

Uma colega diz “gosto de trocar idéias”, “sou aberta a mudanças”, etc. Durante o mês que convivemos com ela, no entanto, em nenhum momento efetivou-se a troca de idéias ou a abertura a ouvir-me. Morin (1986, p.28) alerta para a necessidade de desconfiarmos da razão como garantia de segurança. Ilusão. A razão também nos ilude:

“O risco da ilusão não provém somente das perturbações afetivas ou/e das estruturas mágicas/arcaicas do espírito humano; provém também da racionalidade própria de toda operação de conhecimento. Isso significa que devemos desconfiar do testemunho dos “nossos olhos”, pois não são os nossos olhos que vêem, é o nosso espírito, por intermédio dos nossos olhos. É preciso ser prudente não somente em relação ao depoimento de outrem, mas também quanto àquele que nos parece mais digno de confiança: o nosso próprio”.

Assim, o engano (não estamos falando de mentira deliberada, longe disso) pode ocorrer com o testemunho. Morin, (1986, p. 29):

“Lembremos que a representação pode ser deformada/deformante desde o início e que, a cada relato, não somente as pequenas lacunas na lembrança podem ser remendadas por detalhes embelezadores, mas também que, com o correr do tempo, valoriza-se cada vez mais o que é egocêntrico e autograticante, e cada vez recalca-se mais o que se presta à crítica ou à contestação”.

Logo adiante, Morin (op. cit., p. 30-31) segue aumentando nossas dúvidas e pedindo-nos cautela:

“Um testemunho verídico pode estar cheio de erros. (...) Temos, de fato, tendência para ser hipercríticos em relação aos testemunhos que nos desagradam porque contradizem nossa própria visão da realidade e temos tendência para ser subcríticos com tudo aquilo com que concordamos. Assim, vemos que os mesmos problemas fundamentais colocam-se para todo testemunho, inclusive o nosso próprio. Daí chegamos a uma conclusão paradoxal: devemos desconfiar de nossos olhos, embora somente neles possamos confiar. Ao mesmo tempo confiança e desconfiança. Esse problema não nos deixará em paz. (...) Isso quer dizer que seremos incapazes de ver bem se não formos capazes de olhar para nós mesmos. Precisamos mobilizar o espírito para controlar nossos olhos, precisamos mobilizar nossos olhos para controlar nosso espírito”.

Recorremos a Morin não para desqualificar ou desconfiar dos depoimentos. A questão é maior: todos nós, não só professores, tendemos a nos retratar o mais bonito, democrático, bondoso e crítico, etc. possível. Então, se por vezes fazemos um contraponto ao que ouvimos e vimos, não é simplesmente para criticar o colega, como se ele fosse “falso”. É para exercer o diálogo com as situações vivenciadas. E o diálogo, se sincero, se profundo, implica tensionamento, implica tentar ver além do imediato, além do dito, buscar o não óbvio por detrás do óbvio. Meirieu (2002, p. 288) inquieta-nos de forma semelhante:

“Eu não desertarei do terreno universitário apesar dos riscos que se corre toda vez que se coloca justamente esta pequena questão, tão insignificante, porém tão insuportável: “Por que não se faz aquilo que se diz?”. Continuarei a interrogar incansavelmente meus colegas, assim como a instituição na qual trabalho, para tentar compreender porque não se faz exatamente aquilo que se explica aos outros que é preciso fazer. E continuarei a me perguntar, a cada dia e a cada instante, por que eu próprio resisto tanto, em minhas atividades cotidianas, àquilo que eu proponho com extrema convicção. (...) Acredito que, por muito tempo ainda, terei de aceitar essa distância entre o dizer e o fazer, sem esperança de reduzi-la, mas sem tampouco resignar-me a ela”.

Tensionando falas e situações vividas podemos perceber as contradições de nossa/minha prática. Assim, podemos ficar mais atentos para melhorá-la. Não se trata de um exercício – necessário até, mas estafante e inócuo – de controlar todas as idéias, falas e ações para abafar nossos “equivocos”, como se a mera racionalização nos tornasse todos ‘100%

razão’ e ‘com razão’. Pelo contrário, alertar para nossas inevitáveis limitações e contradições e, compartilhá-las com nossos alunos, e, assim, sofrer menos, representar menos o papel do ‘ser racional’. Pessoa (1992, p. 108-9) mostra as contradições, as limitações da busca do entendimento dos fenômenos:

Poema 39

“O mistério das coisas, onde está ele? // Onde está ele que não aparece // Pelo menos a mostrar-nos que é mistério? // Que sabe o rio disso e que sabe a árvore? // E eu, que não sou mais do que eles, que sei disso? // Sempre que olho para as coisas e penso no que os homens pensam delas, // Rio como um regato que soa fresco numa pedra. // Porque o único sentido oculto das coisas // É elas não terem sentido oculto nenhum, // É mais estranho do que todas as estranhezas // E do que os sonhos de todos os poetas // E os pensamentos de todos os filósofos, // Que as coisas sejam realmente o que parecem ser // E não haja nada que compreender. // Sim, eis o que os meus sentidos aprenderam sozinhos: // As coisas não têm significação: têm existência. // As coisas são o único sentido oculto das coisas”.

Há um grande desgaste dos professores quando eles tentam parecer seres quase perfeitos aos alunos e isso se dá a um custo de tentar evitar emoções, evitar mostrar quais são os medos e alegrias pessoais que carregamos dentro de nós. Falamos de emoções no seu aspecto educativo. Se estamos lendo um livro que nos agrada, porque não ler alguns trechos para nossos alunos? Se vimos um filme interessante, porque não comentá-lo em aula? O que estamos propondo é que se leve, cada vez mais, a vida cotidiana para a sala de aula, mas que isso seja feito não apenas com a emoção primeira (‘gostei’, ‘não gostei’, ‘amei’, ‘odiei’, etc.), mas relacionando emoção e razão. O objetivo, no fundo, é ir além do conhecimento de Artes, de Língua Portuguesa, de História, de Geografia ou qualquer outra área do conhecimento escolar. O conhecimento, fruto das emoções e das racionalizações, serve para a permanente discussão da nossa ontologia, dos nossos valores éticos e estéticos mais importantes: o respeito à vida, à democracia e às diferenças. Se pudermos, seja com um filme, uma notícia de jornal ou um texto de LD, discutirmos e ampliarmos a noção que nossos alunos têm sobre o belo, o justo, o digno, enfim, sobre os valores que embasam nossa vida, daí estaremos

contribuindo para uma educação para a cidadania, para o cotidiano. Num texto (Kaercher 2003a, p. 107) buscava dar sentido nesta busca de cidadania através da Geografia:

“Falar de nossa condição de gênero, etnia, idade, classe social, opções políticas, sexuais, etc dá substância, sentido, vida aos mapas e lugares. Como não podemos ser (branco, cristão, professor, gremista, petista, gay, seja lá o que for) sem estar, a geografia, a espacialidade de nossa vida é inerentemente colocada em questão.

Nós carregamos os lugares conosco. Faz diferença você ser um gremista no Estádio Olímpico, ou sendo um, estar no meio da torcida do Inter. A expressão “sentir-se um peixe fora d’água” é muito apropriada, e, todos nós já nos sentimos deslocados, fora do lugar, fora da ordem, alguma vez.

Sim, a Geografia esta preocupada com o “ONDE” (localização, mapas), mas isso nada vale - a não ser como mera informação - se não fizermos as relações entre os lugares, e entre estes e as pessoas.

Desejaria fazer da Geografia uma filosofia do ser/estar no espaço. Usar o espaço para refletir sobre nossa ontologia. Não sei como fazê-lo, ainda. É uma busca que exige um trabalho coletivo”.

Silva & Leit (2000, p. 110) reforçam:

“Onde estou? Por que estou? Como sei que estou? Que lugar é esse? Por que tantas paisagens diferentes? Quais seus significados? (...) Afinal de contas para que serve aprender Geografia?

Para aqueles que “vêm” mas não conseguem compreender a forma e os significados das ordenações territoriais nos diferentes lugares do planeta, tais como as possíveis relações entre a casa onde mora e o contexto de tal rua, seu bairro ou de outras cidades e países, acreditam os que a ciência geográfica é uma janela a mais para ler, entender e interagir melhor no mundo.

Quando estamos passeando ou vivendo pelas diferentes paisagens ou lugares, nosso olhar é capaz de observar as imagens e nossas mentes registram se são pequenas, grandes, bonitas, feias, sujas, limpas, se estão próximas ou distantes, se são reais ou não. Descobrir seus significados e qual(is) a (s) relação(es) social(ais) que estes lugares, paisagens e territórios têm com nossas vidas, é o papel fundamental da ciência geográfica.

Como os lugares estão constantemente em transformação, modificando este ou aquele aspecto da paisagem, a alfabetização geográfica é um processo contínuo na vida das pessoas”.

Buscar o ‘papel fundamental’ da Geografia é, sem dúvida, angustiante. Nada simples. Por isso, tendo a identificar-me com respostas mais angustiadas dos colegas. Com P7: “acho bom o feed-back, pois a gente fica meio solitário”, e com P10: “o trabalho em sala é muito solitário. Ser observado (deveria) ser o normal, deveria ser uma necessidade”. Constatam,

talvez angustiadas, mas magistralmente, um paradoxo de nosso ofício: a solidão. A busca de respostas, seja do sentido da Geografia, seja da solução para os problemas corriqueiros e diários de uma sala de aula, é tarefa, via de regra, solitária. Infelizmente! Angustiante, por conseguinte.

Como é possível a solidão, se nós, professores, nunca estamos sós numa sala de aula? Sempre cercados por alunos e/ou colegas, não raro num barulho quase insalubre, e mesmo assim solitários!? Qual educador – preocupado com sua prática – já não se sentiu angustiado por não encontrar parceiros para compartilhar suas dúvidas profissionais? É com esses ‘angustiados’ colegas, com quem nos identificamos, que queremos dialogar.

Questão 3: Momentos marcantes da infância e adolescência

3. Cite algum fato marcante do contexto social/político/econômico/etc. que se destacou no período:

3.1. da sua infância pré-escolar:

3.2. do seu ensino fundamental (EF):

3.3. do seu ensino médio (EM):

Quadro 12: Questão 3: Momentos marcantes da infância e adolescência

Prof.	Fatos marcantes da infância pré-escolar e do ensino fundamental e médio (3)
P1	Fui criada pelo irmão, que era professor. O pai era bem mediador/ Nada especial, não mudou muito da infância para a adolescência. Não tem algo especial./ No Ens. Médio percebi a desigualdade (social) no País. A idéia do Brasil, país do futuro (me marcou).
P2	Não fui criada pelos pais, fui criada pelos tios. Fiz a 1ª série, com minha mãe, na escola privada. Depois fui para a escola pública. Naquela época havia cobrança na escola. (eu) Tinha dificuldades (de aprendizagem), tanto é que fui para as Humanas. O tio escutava muito rádio. Ao escutar a expressão “Cortina de Ferro” (ex-países Socialistas) ficava pensando: o que era?/ Fiz o Normal (1974-76)/ No EM, a palestra do Fogaça (ex-senador) me chamou a atenção. Falou do Bangladesh. Despertou minha curiosidade (não especificou o porquê).
P3	Me marca bastante é a questão da dificuldade (financeira) em frequentar a escola. Eu era muito pobre. Dificuldade para comprar material (escolar). Muita dificuldade mesmo (reforça). / Chegou a hora de servir o exército. Tive que abandonar a 1ª série. Depois a dificuldade em me manter (estudando).
P4	Estou na escola desde os 2 anos! Eu nunca era escolhida para hastear a bandeira! Tinha ansiedade em ser escolhida. Não deixavam eu participar da hora cívica. É o meu maior recalque (risos)./ EF: Eu gostava muito de Português. Procurar palavras no dicionário. Sou muito competitiva./ EM: Eu ‘colei’ bastante. Era uma brincadeira arriscada, pois no Colégio Militar, onde estudava, isso significava risco de expulsão. Fazia por adrenalina (não por nota).
P5	Eu morava no interior (Rio Pardo). Era muito bom. Tinha liberdade. Morava em casa. Brincava (muito) com as três irmãs. Tinha liberdade. Era uma época bem feliz./ EF: Colégio grande, próximo de minha casa. Tinha bastante amigas./ EM: Colégio de freiras em São Jerônimo. Era bom. Eu gostava. Tinha bastante atividade física.
P6	Não fiz pré-escola. Entrei na 1ª série direto. Já tinha sido alfabetizado pela minha mãe./ Na 2ª série uma profa. me bateu porque eu era muito quieto! Esta profa, graças à ação de minha mãe, saiu da escola./ Estudei da 2ª à 8ª s. com minha irmã. Mudamos muitas vezes de escola e até de Estado (pai era militar)./ EM: Muito bom. Estudei no Julinho (colégio de Porto Alegre).
P7	Muita coisa. Entrei na escola (Carrossel) aos 3 anos. Foi muito ‘legal’. Vejo minha primeira profa., a Terezinha - ela é ótima - todos os dias/ Antes de entrar na escola já sabia que havia Ditadura (militar). Na minha família havia muita politização. Era um ambiente rico cultural e politicamente./ EF: CAp: boas lembranças. Era muito boa aluna./ Passei dois anos (não consecutivos) em Israel. Foi muito bom. / Não era aluna passiva/ EM: bons momentos, foi ‘legal’ (Observação: resumi essa última parte).

Prof.	Fatos marcantes da infância pré-escolar e do ensino fundamental e médio (3)
P8	(Pausa) Nada muito marcante. (Insisto) Me lembro da Azenha (bairro), brincar no pátio. Morei ali até os 30 anos. Nada especial./ EF: Tem “lembrança”. Não muito positiva. Mas hoje dou risada. Fui reprovado, na Secretaria, por engano. Me lembro de um colega me gozando: “Tu é ‘c’ (reprovado). Chorei por dois dias. Não teve consequência (prática), mas me marcou./ EM: Rodei 2 anos no Julinho. Tive que sair da escola (por isso). Fora isso, fiz um 2º grau ‘legal’. Fui o único (da turma) que passou no Vestibular.
P9	Não lembro de muita coisa (pensa). Eu sempre queria muito estudar. Incomodava minha mãe para estudar (pois) todas as minhas primas já estavam na escola./ EF: Gostava muito de Geografia, mesmo sendo uma Geografia positivista. A profa. de Geografia era muito boa, era ‘legal’./ EM: A turma era muito bagunceira! E, a turma era muito ‘legal’. A gente se dava bem. Era uma turma (os colegas eram) muito inteligente (s). Viajamos juntos (dentro e fora do RS).
P10	Tive só uma irmã (e) após meus 5 anos. Eu era muito sozinha! Era muito vigiada e sozinha. Tinha pouco contato com outras crianças. Por isso entrei despreparada na escola./ EF: Ter o reconhecimento dos professores era importante para mim. Entrei direto na 1ª série. Era muito lenta, um zero à esquerda. Era castigada, porque não dava conta de copiar o quadro. Ser aprovada na 1ª série foi uma surpresa para a família. Depois, me transformei, virei aluna exemplar, minha vida escolar foi outra./ EM: Fui uma aluna regular, me interessava muito por questões sociais. Tive a sorte de ter tido ótimos professores, com grande experiência política. Eram professores politizados e com uma grande (rica) experiência de vida.

Infâncias felizes! Pessoas comuns!

A idéia inicial, com esta questão, era conhecer um pouco mais da vida de cada professor. Queríamos também quebrar um pouco, a formalidade inicial na entrevista, não indo direto para questões teóricas. Também queria ver qual a impressão geral que tinham da escola e dos seus professores. Queríamos sentir quais tinham uma influência positiva/atrativa da disciplina Geografia, bem como perceber quais os que tinham, desde a infância, um ambiente familiar propício para a discussão política. Esse último item seria relevante para buscar um curso de Geografia? Parece-nos que não, pois a maioria dos entrevistados não teve uma infância onde se destacassem as discussões políticas no cotidiano. Veremos, posteriormente – o que foi uma surpresa – que o curso de Geografia é mais freqüentemente associado ao curso

de Bacharelado, de perfil mais ‘técnico’, portanto, do que a sua parte mais ‘humanística’ e/ou política. A Geografia é pouca citada nos depoimentos parecendo que marcou pouco aos entrevistados nos seus EFM.

Os enfoques aqui poderiam ser vários. Genericamente, o que percebemos é que estamos falando de pessoas “normais”; comuns, de infância não só tranqüila, como feliz. Predominam referências positivas à escola, aos colegas e aos professores. Mesmo entre os mais antigos há poucas referências aos tempos da Ditadura Militar, ou seja, não se viam num ambiente opressivo.

Em termos de nível econômico parece que P3 e P7 são os extremos. O primeiro enfatiza bastante sua condição econômica desfavorável, enquanto a segunda fala de bons colégios, viagens ao exterior e um ambiente familiar estimulante do ponto de vista do acesso aos bens culturais e discussões políticas (pai professor universitário que fez pós-graduação no exterior).

Enfim, são pessoas com suas histórias de vida tranqüilas. Não há grandes “tragédias” ou “fortunas” que os impedissem, ou que os obrigassem, a serem professores de Geografia. Neste sentido, identificamo-nos bastante com os entrevistados.

A infância e a juventude deles não foram, portanto, significativas para a continuidade desta pesquisa.

Questões 4 e 5: Algo que marcou a sua graduação e porque ser professor(a)

4. Cite algum fato marcante do contexto social/político/econômico/etc. que se destacou no período da sua graduação

5. Quando/Por que decidiu ser professor(a)?

Quadro 13: Questões 4 e 5:

Algo que marcou a sua graduação e porque ser professor(a)

Prof.	Fato marcante da graduação (4)	Quando/Por que decidiu ser professor (5)
P1	(O desejo) de fazer algo para um país mais justo./ Busca da independência econômica e profissional.	Influência da família: muitos professores na família./ Desejo de trabalhar com gente.
P2	Não tem fato. 1º fiz a Curta, depois a Plena./ Tive que conciliar estudo e trabalho (20h no Estado)./ Sai da faculdade sem saber muita coisa./ Eu parei um tempo (quando) o Rodrigo nasceu.	Sempre gostei. Fazer diário de classe me atraía, eu gosto(ava)./ Hoje eu não saberia ser (ou fazer) outra coisa.
P3	Dificuldade em conciliar estudo e trabalho (ambos no diurno)./ Estudar à noite é muito difícil. (Era) difícil negociar com o chefe. Havia resistência da chefia: ‘para que estudar?’, dizia ele.	Vi que tinha tendência para essa área no quartel, com 19-20 anos. Era cabo. Quando faltava o instrutor, eu era escalado, de imediato, para substituí-lo.
P4	Em 1º (destaque) as relações humanas; 2º as amizades. E as saídas de campo. Foram os momentos em que eu mais aprendi.	Através de um professor novo de Geografia, no EM, do Col. Militar. Não sabia que existia essa profissão (de) geógrafo, e, ele falava bem dela. Eu não queria ser profa. Passei por 2ª opção. Entrei e gostei.
P5	Entre para fazer Engenharia . Fiz dois anos. Não gostei, não tinha futuro. Me desgostei. É muito cálculo e eu sou mais crítica. Comecei a gostar de fazer (cadeiras) Sociologia, Filosofia ...	Ao sair da Engenharia, a Geografia me chamou a atenção ... no 2º grau tive uma profa. de Geografia marcante (não disse o motivo).
P6	Comecei na UFF (RJ) (onde) há tradição na Geografia Humana. A 1ª aula foi com o Ruy Moreira: ‘Geografia e sociedade’. Fiquei em estado de êxtase. Ele é ótimo. Na UFF as aulas eram muito boas.	Fiz um semestre de Administração . Só decidi ser professor nos últimos semestres da universidade. Quería ser bacharel pesquisador. Não queria ser professor.
P7	Foi muito ‘legal’. A turma maravilhosa, todos bem amigos. Gostava das saídas de campo./ Não foi um deslumbre, decepcionou um pouco, porque a formação social/humana foi pequena... faltava interlocução em algumas áreas (professores insatisfatórios).	Virei professora quando eu precisei de dinheiro! Em 1992. Quería ser pesquisadora. Entrei na docência pelo Ens. Superior, no RJ./ O mercado de trabalho ‘tava’ pra professor e ser professor não era, nem nunca foi, nenhuma violência.

Prof.	Fato marcante da graduação (4)	Quando/Por que decidiu ser professor (5)
P8	Nossa!! Muita coisa! Eu casei com uma colega. Foi bem marcante! (lacônico)	Depois de formado./ Me formei em Sociologia, trabalhei no IBGE, e, fiquei à deriva. Comecei a dar aula de OSPB e Geografia, de forma bem tradicional./ Não foi influência de escola. Meus professores de G eram ruins./ Dando aula de G. vi que ela respondia coisas que a Sociologia não respondia.
P9	Gostei da graduação. (Mas) minha vida pessoal estava tumultuada. Meus pais se separaram no 1º semestre. Não estava muito contente fazendo G. Só gostei e desisti de mudar no 7º semestre, na Prática de Ensino. Daí não valia mais a pena mudar. A gente quase não tem contato com a Licenciatura antes do 7º semestre.	Na verdade, quando saí do 2º grau não queria ser profa. (mas) desde o 1º grau sempre brincava de (ser) profa. Até para estudar, fingia que dava aula. Depois passou. Minha 1ª opção era Medicina . Nem sei porque. 2ª opção era G. Passei, gostei, fui ficando.
P10	Entrei na G meio por acaso. Já não era tão menina, já tinha 19 anos, (mas) sem a menor noção do que era uma universidade. Eu queria militar (politicamente)! Só depois ‘caiu a ficha’ (me dei conta) ... descobri a G, a pesquisa./ Sempre fazia leitura a mais, não só o capítulo (que os prof. Pediam). ‘Posso ler o livro todo’, eu pensava.	Essa é outra pergunta que me faço e me emociono./ Venho de Alvorada, a população é pobre, domésticas, motoristas. Lá, a classe média são os professores./ Sempre tive a idéia de que ser profa. é uma coisa boa e ajuda na transformação (política). Além de ser alguém que conhece o mundo. Sempre quis isso.

Geografia, a segunda opção? Licenciatura, a segunda opção?

Dar aula, a última parada da linha?

Vários relatos vão na direção de que as decisões acerca do nosso futuro profissional (não só dele), são tomadas de uma forma nem tão ‘racional’, e, menos ainda, de forma individual. Há uma certa pressão do entorno social (amigos, família) que leva os adolescentes a escolherem cursos de maior *status* (aqui são citados Medicina, Administração e Engenharia) que, supostamente, garantirão maior retorno financeiro. A opção, seja pela docência, seja pela Geografia não são, na maioria das vezes, uma decisão, quando precoce, bem aceita pelos

familiares. Primeiro há que se tentar um curso ‘mais importante’. Há sempre, por parte dos pais, o temor pelos baixos salários e pelas duras condições de trabalho.

O fator ‘surpresa’ (“fui ficando e gostei”), uma vez dentro do curso, e, sobretudo, a falta de perspectivas profissionais para o curso de Bacharel em Geografia, levam muitos ao curso de Licenciatura e à docência no EFM como forma de sobrevivência.

Diniz (1998, p.102), ao pesquisar jovens professores de Geografia, constata “uma supervalorização da atividade de pesquisa” nos cursos de graduação, enfatizando quase que apenas o bacharelado. E, pior, com “concentração em uma área do conhecimento geográfico” (idem, p. 102) - geralmente a área de pesquisa/interesse do professor universitário - o que “acaba distorcendo a graduação, porque tentam ensinar aos alunos apenas os resultados de suas pesquisas e se esquecem de que eles precisam receber uma visão global” (p. 103). Isso trará reflexos fortes na prática do futuro professor. Porque a universidade pode especializar em excesso e precocemente um aluno. É comum um aluno de graduação ser bolsista de iniciação científica de um mesmo professor por anos, restringindo suas áreas de interesse. Corolário disso é que este aluno desejará seguir esta especialização no curso de pós-graduação, pois seu objetivo, não raro, é ser um professor-pesquisador universitário. Ou seja, não há uma formação mais generalista visando o EFM, que, no fim, será o destino (até por falta de opção do mercado de trabalho) da maioria dos egressos do curso de Geografia. A prioridade, o maior *status* da pesquisa sobre o ensino, tem conseqüências que ultrapassam uma concepção epistemológica de ensinar-pesquisar-aprender. Tem conseqüências, psicológicas e práticas, que podem acelerar o desencanto com a profissão de professor.

Há um duplo reflexo nisso: a formação centrada na especialização acadêmica leva a deficiências de formação geral, que só são percebidas geralmente quando o aluno está no final de sua formação como licenciado. P9 aponta bem esse ‘pouco contato com a licenciatura’. Geralmente, já na Prática de Ensino, quando ele tem que ‘virar’ professor, o licenciando se dá

conta que sabe pouco de Geografia! E aí, há uma certa tradição de transformar as Faculdades de Educação em responsáveis por ‘não preparar bem os professores’ quando certas carências de conhecimento são anteriores a ela, mas nela se manifestam.

Não quero aqui, no entanto, recriminar os estudantes que desejam ser pesquisadores ou se especializam ainda na graduação. Seria fácil culpar o estômago por sentir fome. Talvez, mais importante, seja discutir o compromisso social das universidades e a relação do meio acadêmico com a sociedade. A busca de saber não prescinde das respostas sobre as necessidades concretas de aplicação desse saber. Ao priorizar certas pesquisas, muitas das quais nunca saem dos estreitos limites da própria universidade, e mais, ao construir no aluno o imaginário de que a pesquisa (no geral ligada à GF, tida como mais ‘científica’) é o ápice do êxito social e do prestígio acadêmico, corremos o risco de repetir, na universidade, a idéia, comum fora dela, que a licenciatura é uma opção menor, uma ‘falta de opção’, uma ‘liberdade acorrentada’, a última parada da linha do ônibus. Diniz (1998, p. 113) me auxilia:

“Como somos “pressionados” e “iludidos” a abraçar aquelas idéias que nos desperta o convívio com a academia, incompatíveis com a realidade estrutural do País! Seguir a carreira de pesquisador num país de exclusão social do porte do Brasil ainda representa uma utopia. E muitos acabam indo para o magistério sem dele gostar, mas trabalhar é preciso.

Essa é a contradição da vida social que, adentrando a universidade, por ela é incorporada. De um lado, porque supervaloriza a formação do especialista pesquisador; de outro, pela dificuldade em criar condições para o engajamento do pesquisador no mercado de trabalho, deixando-os perplexos e infelizes na hora da escolha pela licenciatura. Estaria aqui uma das razões da queda da qualidade do ensino? De sua pouca valorização? Como vou abraçar uma causa quando a escolha se dá na “ilusão de ganhar dinheiro” e não enquanto uma profissão admirada, desejada? Teria esse fato alguma influencia na profissão de professor?”

Não estamos afirmando que os professores pesquisados são ‘infelizes’ na profissão, mas concordamos com Diniz: muitos estão nesta profissão por falta de opção! E isso pode, aliado, aos baixos salários – que ‘exigem’ uma carga horária de trabalho muito grande – e ao baixo prestígio profissional, acelerar o desencanto com a profissão. Desencanto que se

traduzirá – até por questão de preservação da saúde - a médio e longo prazo, numa atuação mais burocrática e menos criativa em sala de aula.

Questão 6 e 7: Por que Geografia e a reação das pessoas

6. Por que ser professor(a) de Geografia?
7. O que disseram as pessoas próximas de você quando escolheu a profissão?

Quadro 14: Questão 6 e 7: Por que Geografia e a reação das pessoas

Prof	Por que ser professor de Geografia ? (6)	Reação das pessoas próximas? (7)
P1	Estava na dúvida entre Nutrição e G. Ao vir para Porto Alegre, em função do casamento, já tinha um filho, optei pela G. Tive influência da profa./ Estudar a natureza é bucólico. A Ecologia chama a atenção.	Não houve reação negativa. Ninguém deu palpite ou questionou. Já era adulta, casada, tinha filhos.
P2	(Gosto) do lado das Humanas ... História eu não gosto, não é dinâmica. É fato e consequência. Sempre gostei de mapas, capitais, relacionar países. Fui indo. Sou muito ativa. Isso me levou a Geografia.	Não houve interferência. (só)
P3	A G. dava uma visão mais ampla de mundo. Era boa para entender outras disciplinas como a História, Economia, Política.	Pessoas próximas disseram: prof. de G. qualquer um pode ser ... não precisa ser formado para dar aula de G./ Na G. Tradicional davam um texto e o aluno tinha que digerir.
P4	1ª opção: Medicina. Por pressão familiar. Passando em G., no 2º sem. do curso, comecei a dar aula. Nunca mais saí da sala de aula e eu nunca me arrependi disso. Gostava muito no colégio. Matéria predileta. Eu entendia o mundo com a G. no colégio.	‘Vais morrer de fome’, diziam os familiares. Me cobravam independência financeira, mas isso (nunca) não foi problema. Logo me empreguei. Nunca me faltou emprego.

Prof	Por que ser professor de Geografia ? (6)	Reação das pessoas próximas? (7)
P5	A profa. de G. do 2º grau me abriu horizontes . Ela era muito crítica. A maneira de dar aula ... não sei (explicar). Me identifiquei mais (com ela).	Me apoiaram. A mãe já era profa. O pai gostou. Não houve resistência.
P6	Mas G. eu queria desde sempre (mas, não ser prof.)! Sempre gostei. Sou calado e muito observador. Muitas viagens com o pai (militar). (A possibilidade de) conseguir um salário, me sustentar (foi importante).	A família sempre apoiou. A mãe sempre dizia: ‘vai fazer Geografia’. O pai também apoiou.
P7	Fiz G. porque me interessava pela diversidade do mundo ... pela experiência de ter viajado (para o exterior) . A G. parecia mais concreta que Letras e Psicologia, duas outras áreas humanas que me atraíam.	‘Geologia (sic)??’ Por que?’ (risos). (Pausa). Séria. Não houve resistência. Sem problemas.
P8	Tinha afinidade de casa. Meu pai era farmacêutico, mas gostava e sabia muito de História. Eu ficava escutando as conversas dele./ Sociologia não tem emprego./ Resolvi fazer porque não via teoria nos livros didáticos de G. (que eu usava para lecionar). ‘Tem que fazer para conhecer’, pensava.	Pensa. (Pausa). Nada de especial. Nada marcante. Quando escolhi Sociologia (1ª graduação) as pessoas diziam ‘que Direito dava mais <i>status</i> ’. Mas eu não procurava <i>status</i> .
P9	Quando fui fazer ‘Prática de Ensino’ com o (prof.) Castrogiovanni. Ele é ótimo, foi muito importante para mim, ‘ligou’ as coisas até então soltas (no curso).	Toda família – mãe, irmãos – ficou muito feliz./ Alguns colegas (2º grau) debocharam. Vários deles, depois, viraram professores por opção./ O pai? Estávamos brigados! Não gostou.
P10	Queria ser profa. de História. Não passei para História. Tive ótimos prof. de OSPB. (A G.) tinha a questão da natureza. No vacilo ... depois fiz (vestibular) G. e gostei. Nunca pensei em voltar para a História.	Tive resistência e não tive. Minha mãe é profa. e me apoiou. O pai não gostou muito. Não se opuseram. Sempre tive liberdade ... desde que estudasse.

As escolhas não tão racionais de uma escolha ... racional!!

Aparentemente é fácil responder porque escolhemos a profissão que temos, mas na prática, é quase o oposto, já que dificilmente há uma só razão ... somos fruto de muitas

‘causas’, várias delas, inclusive, que fogem ao nosso controle. O que é interessante, pois até na escolha da profissão, algo aparentemente racional, as razões, não raro, fogem muito do racional, aproximam-se muito do subjetivo, do aleatório, e até do inconsciente⁵⁷. Estamos sendo educados, a todo momento, por um número muito grande de pessoas, várias delas sem ‘autoridade’ legítima para tal, pessoas simples, pessoas ‘sem estudo’, pessoas que cruzam aleatória e fugazmente por nós. Detalhes, aparentemente inexplicados ou inexplicáveis, direcionam nossa vida. Um professor que nos marca, não necessariamente de Geografia, um ‘equivoco’ (História não é dinâmica), uma porta que se fecha (Sociologia não tem trabalho, Geografia há carência de professor), entrar em segunda opção no Vestibular, etc. Os motivos são vários e, no fim, controlamos pouco o nosso destino. O que, talvez, fosse útil para pensar quando assumimos nossas turmas de alunos é que a docência tem uma parte nada desprezível de seu fazer que escapa ao controle da razão ou, simplesmente, que escapa ao controle. Com isso não quero dizer, então, que tudo vale ou que não se deva importar com nada. Mas admitir essa faceta ajudar-nos-ia, quando estamos em sala de aula, a não tratar nossos alunos apenas como ‘cérebros’ (‘eles não sabem nada’), ‘máquinas’ (‘eles não estão a fim de nada’), como se tivessem apenas o lado racional. Defendo que um dos pilares mais importantes do processo educativo é o diálogo entre professores e alunos. Isso implica entendermos melhor o outro e, para tal, ouvi-lo e entendê-lo como uma pessoa que não é só cérebro, não tem só o lado cognitivo. Daí a importância de estarmos atentos, de ouvirmos os ‘cacos’, os resmungos, as frases aparentemente desconexas dos alunos. Aqui está uma matéria-prima importante para a docência. É preciso treinar mais o ‘ouvir’ (e, às vezes, falar menos), pois estas falas dos alunos revelam a sua maneira de ler e entender o mundo.

⁵⁷ Eu não escaparia disso. Ao vir para Porto Alegre inscrever-me para o Vestibular sabia claramente o que não queria: Direito, Administração, Engenharias (muita Matemática), Medicina (ver sangue me assusta), enfim, as carreiras mais tradicionais não me atraíam. Estando em dúvida, entre História e Geografia, lembrei-me da bibliotecária de minha escola de EFM (eu ‘vivía’ na biblioteca): “O Nestor tem que fazer Geografia! Tá sempre vendo mapa”, disse ao me ver com um mapa, mas sem se dirigir especificamente a mim! Segui a sua fala! De

Podemos concluir que a Geografia, comumente, é uma segunda opção, e, ser professor de Geografia, às vezes, é a terceira opção. O interessante é que, uma vez ‘dentro’ da docência, vários dos colegas sentiram um despertar. Há uma identificação com o ofício, uma realização que extrapola o profissional – embora muitos se queixem da profissão - e atinge o lado pessoal como um todo.

Questões 8, 9 e 10: Ser professor(a)

8. Após esses anos de profissão, qual o balanço (geral) que você faz dela?
9. Gosta de ser professor?
10. O que é ser professor?

Quadro 15: Questões 8, 9 e 10: Ser professor(a)

Prof.	Após esses anos, qual o balanço (geral) da profissão? (8)	Gosta de ser professor? (9)	O que é ser professor? (10)
P1	Eu gosto. Mas, tem muita carga de aula, muitos alunos. Alunos viram um mero número. Com alguns se faz um troca muito legal. O resto ... (não os atingimos)./ O retorno é bem legal.	Gosto.	(Pensa). (Pausa). Pergunta difícil. É viabilizar um certo trabalho com o aluno. Fazer trocas com ele.
P2	O balanço é positivo. Profissionalmente, eu me realizei. Faço o que gosto. Me sinto realizada. Não saberia fazer outra coisa.	Sim. Não saberia fazer outra coisa.	Transmitir teu conhecimento. Auxiliar no crescimento do outro. Sinto-me gratificada por auxiliar, ajudar as pessoas.

novo, me vem o Rosa (1986, p. 406): “A vida inventa! A gente principia as coisas, no não saber por que, e desde aí perde o poder de continuação – porque a vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada”.

Prof.	Após esses anos, qual o balanço (geral) da profissão? (8)	Gosta de ser professor? (9)	O que é ser professor? (10)
P3	Se tivesse a experiência que tenho hoje (25 anos) te garanto que teria aproveitado mais. Hoje amadureci bastante, me aprofundei./ Bastante positivo. Não me arrependi de entrar na G. Começaria de novo na Geografia.	Sim.	1º ser amigo; 2º ser responsável; 3º saber que se mexe com algo importante, o intelecto; 4º ser um orientador. (Ser) Dedicado.
P4	Nossa disciplina é muito mal vista. Alguns colegas decepcionam bastante. Mas isso está mudando ... o vestibular ... (desviou, insisto): é positivo. Não me imagino fazendo outra coisa.	Não me imagino sendo outra coisa (repete).	1. Um professor que interage com os alunos, 2. Afetivo. Se envolver com os alunos é fundamental. 3. Ter diálogo sem hipocrisia. 4. Regras claras./ Eu consigo (atingir) isso com eles.
P5	É uma profissão muito estressante ... tem que ter muito conhecimento ... o 'produto' da gente (a aula) não 'tá' pronta. Tem que atualizar, se preparar. Às vezes, não tem tempo (para atualizar-se). A qualidade cai. Fica 'ajambrado', não tem como preparar. Têm muitos alunos. Me canso muito. Tenho problema nas cordas vocais.	Eu até gosto, mas se pensar demais ... não tem retorno.	Gosto de fazer o aluno participar e não só passar conteúdo./ É tão difícil. Lida com tantas pessoas problemáticas. Precisamos ser pai, mãe, psiquiatra, médico... Falta interesse deles./ Ser professor é deixar as pessoas críticas, desenvolver as pessoas.
P6	O início foi conturbado ... a má formação inicial. Agora já melhorou, está mais estável./ A gente consegue fazer os alunos construírem os conceitos. Tem pormenores ... essa carga horária muito alta (60h).	Gosto bastante.	Eu sou simples. Sendo simples, eu educo./ É propiciar caminhos, coordenar, ser o mediador de uma discussão, de um aula./ É uma arqueologia ... a gente vai escavando (o aluno).
P7	É uma profissão bastante difícil. Se começa muito inexperiente, tem que fazer um longo percurso (até ficar bem e bom) ... no fim 'tá' entregue. O tempo de 'validade' do professor é de onde eu estou e mais uns dez anos. Depois esgota. (P7 tem 38 anos)	Gosto um monte.	1º tentar organizar uma explicação razoável de mundo para as pessoas (a partir da G.), 2º Gostar de pessoas, dos alunos, 3º Ter paciência, 4º colocar-se no lugar do outro, 5º transformar conhecimento complexo em (conhecimento) mais simples.
P8	Eu tenho uma carreira sedimentada. Encerrei meu ciclo nas escolas particulares , onde trabalhei muitos anos. Torra. Na escola pública tenho mais autonomia.	Eu gosto.	É (ser) um pouco assistente social, (ser) jesuíta ... trabalha com outra cultura (no caso, alunos de periferia), é ser um pouco monge ... exige paciência./ É um trabalho que não tem rotina./ É um condutor, dá o caminho e os 'caras' vão crescendo.

Prof.	Após esses anos, qual o balanço (geral) da profissão? (8)	Gosta de ser professor? (9)	O que é ser professor? (10)
P9	Eu acho que está bom. Cada ano eu gosto mais de dar aula. A gente vai ficando mais tranqüilo, vai amadurecendo./ Só acho que se ganha pouco, é muito trabalho, muita correria.	Sim! Gosto.	É um oportunidade de se passar por um grande número de pessoas, uma forma de pensar... tentar melhorar as pessoas, pensar o país ... tentar fazer a mudança (social)./ (É) Pensar de forma crítica o espaço.
P10	Eu não me vejo fora da Licenciatura. Nem fora da G. Até poderia fazer algo diferente, mas não penso em nada (diferente). Minha opção era ser profa. Sofro (medo de demissão, incapacidade de mudar o coletivo ...) “pacas”!	Gosto. Mas nem sempre me sinto bem. Sofro horrores	Sou uma educadora. Os conflitos são maiores. Ser prof. é ser um rezinho, dizia um ex-professor meu. Tu mandas, tens liberdade, tu formas, tu propões./ É conseguir trabalhar com as diferenças na sala , e, que essas diferenças façam os alunos ampliarem a visão de mundo.

Professor jesuíta, professor psiquiatra, professor amigo, professor arqueólogo, professor isso, professor aquilo. Professor ... um ofício nada leve.

Parece claro que os professores ouvidos estão, via de regra, satisfeitos com sua profissão – admitir o contrário sempre é pesaroso – e, ao mesmo tempo, cientes que a excessiva carga de trabalho, aliada aos salários baixos, dificulta sobremaneira uma satisfação maior com a docência. Este quadro de excesso de trabalho, aliado ao crescente desprestígio da profissão, vai contribuir sobremaneira para um precoce cansaço no exercício da docência (ver capítulo III). P5 parece um depoimento clássico neste sentido. Abundam queixas e um veredito duro: “não tem retorno”. P6 diz que a carga horária muito alta é um ‘pormenor’ negativo. Com certeza – e infelizmente - não é um pormenor! E, P7 lança uma idéia instigante: o tempo de ‘validade do professor’. Percebendo o desgaste na e da profissão ela

vaticina: antes dos 50 anos, há uma boa chance do professor ‘pifar’. Nas observações percebemos o quão real, assustadora foi esta frase.

Na questão dez temos uma espécie de lista que aponta as características de um ‘bom’ professor, e, subjacente, diferentes posturas epistemológicas acerca da docência. P2, por exemplo, destaca ‘transmitir o conhecimento’; P9 destaca o seu papel ‘para a mudança social’. Então, comentar cada depoimento isolado da respectiva prática em sala é frágil.

Mas, chama a atenção, uma certa distância entre discurso e prática na sala de aula. O destaque, nas entrevistas, para a ‘participação’, para a ‘interação’ tem uma difícil operacionalização na prática docente cotidiana de vários destes profissionais. Isso é uma constatação que merece ser feita não para criticar quem quer que seja, mas para a necessária atenção que devemos ter, permanentemente, na construção de relações efetivamente dialógicas com os discentes. O risco de confiarmos demasiadamente nas nossas boas intenções tende a nos levar a uma segurança reconfortadora e, por que não, estagnadora.

Nem jesuíta, nem psiquiatra, nem apenas amigo ou arqueólogo, e, ao mesmo tempo, tudo isso! O professor tem uma carga enorme de tarefas e responsabilidades, muitas delas extrapolam o cognitivo/intelectual, e, claro, não estão ‘escritas’. São funções ‘ocultas’. Daí a expressão ‘arqueologia’ (P6) ser precisa. Em artigo (Kaercher, 2003b, p. 83-84) falo do desconforto da profissão, comparando o ofício de professor com os personagens míticos Atlas, Hércules e Sísifo. Todos com suas árduas tarefas.

Resumindo: filiamo-nos às respostas, sobretudo de P4 e P7.

Questões 11 e 12: Professores marcantes: Ensino Fundamental, Médio (EFM) e Superior (ES)

11. Destaque três professores marcantes (EF e EM) que você teve. Por que eles marcaram?

12. Fale de dois professores significativos da graduação. Por que eles marcaram?

Quadro 16: Questões 11 e 12: Professores marcantes no EFM e no ES

Prof.	Três professores marcantes do Ensino Fundamental e Médio. Motivo. (11)	Dois professores marcantes do Ensino Superior. Motivo. (12)
P1	O de G. Trazia conhecimento ./ O de História, meu irmão. Gostava do que fazia./ O de Português. Era rígido . (todos do EM)/ Tinha uma de Ciências (EF). Era organizado .	Não lembro o nome. Era muito humano. Era da área técnica, Hidrografia./ O de G. Física. Era duríssimo . Tinha grande conhecimento . Tinha boa dinâmica .
P2	Uma da 5 ^a s. Parecida comigo. Fez-me gostar de G. Não sei por que. Falava de países./ No EM o de Prática (de ensino). Te auxiliava, não te deixava em dúvida / Não há um 3 ^o .	Tive dois. A Arlene. Exigia , mas te dava condições, te dava a base. O importante era pesquisar, ir atrás. A outra, a Terezinha Correa. Mostrava vários caminhos
P3	Não me lembro. Gostava de MAT, HIST, G.(disciplinas). Não me lembro de nomes.	O de G. Física. Pela didática. Os desenhos dele ... sigo-os até hoje. Dava exemplos. (pensa ...)/ O Rafael Copstein. Muito exigente . Dava textos em francês.
P4	O de Português, Uchoa. Se via que ele gostava de dar aula. Fazia com paixão ./ Geografia: Fenili. Me abriu os olhos para a G. como profissão, incentivava a gente ./ Geografia: Marisa: exemplo negativo. Caderno pronto, só enchia o quadro.	O Álvaro (Heidrich). Pelas boas relações humanas./ A Neiva (Schäffer). Pelo exemplo. Pela seriedade (ética). Me ensinou que não se deve falar o que não sabemos (numa apresentação de trabalho) (= ter humildade).
P5	A de Geografia do 2 ^o grau. Dava uma visão ampla. Me despertou para a Geografia (só essa).	O de MAT (Baratojo). Eu aprendia com ele. Achava muito bom./ No Pós, o Verdum (Roberto). Ele sabe muito a parte Física.
P6	EF. Tinha um de PORT. Que eu odiava./ No EM. De Literatura, a Cora. Declamava poesia e chorava. Era pura paixão ./ Uma amiga. De Literatura, não foi minha profa., mas me influenciou para fazer o mestrado sobre Literatura.	A Dirce (Suertegaray). Minha tutora no PET (bolsa de graduação). Admiro ela. Pela simpatia./ O Castrogiovanni (Antonio). Foi um divisor de águas. Ele costurou (na Prática de Ensino) tudo que estava fragmentado. Ele é super irônico.
P7	O (Antônio) Milagre (QUI): aulas muito comunicativas./ O Rivera (Geografia): me lembro das coisas que ele ensinou./ Therezinha: 1 ^a profa. Do maternal. Queridinha. É um amor. Vejo-a todos os dias.	Neiva. Boa profa./ O Heinrich (Hasenack). Me ensinou bem./ O Arno, bom prof./ O Touro Sentado: muito bom./ Só (tive exemplos) positivo(s). Só o Gilberto foi negativo.

Prof.	Três professores marcantes do Ensino Fundamental e Médio. Motivo. (11)	Dois professores marcantes do Ensino Superior. Motivo. (12)
P8	Bah! O Horta (PORT). Rodou todo mundo, só um aluno passou. (Ele) Não queria nem saber. Rasguei a Gramática de raiva. Muito negativo./ Erenida (Irmã, Diretora N. Sra. de Lurdes): Grande figura. Dialogava, nos entendia, distensionava os conflitos. Sabia lidar com a turma, que era danada.	A velha Neiva de Guerra. Pelo seu jeito. Gosta do que faz. Marca pelo entusiasmo. Fui para a AGB muito em função dela./ Rosa (Medeiros): pela amizade, por tratar igual. A gente não a vê como uma profa. doutora. Abre sua casa para as festas dos alunos.
P9	Eu tive muitos bons profes. EF: Eloina (Geografia). Dava aulas legais. Fez eu gostar de G. Ensinava bem./ EM: Antenor (MAT), Elian (QUI). Muito bons, explicavam bem. Ajudaram bastante.	Castrogiovanni. É o melhor de todos. Fez ligar tudo que a gente viu (até então) com a Licenciatura. Ajudou bastante a sermos profes./ A Sandra (Corazza). De Didática. Com os estudos culturais, o pós-modernismo me fez ver as coisas que até então eu não tinha pensado, me ensinou uma leitura crítica.
P10	Tive muitos professores que eu gostei, que tinham uma grande vivência política e me marcaram. Demonstravam pelo testemunho de vida. Apostavam em ti. Heloísa (Tec. Ind.) Tinha uma proposta clara. Fazíamos coisas úteis até hoje./ Sonia (EMC). Marcou. Viveu muito o 64 (golpe). Trouxe-nos o mundo dos paradidáticos, da literatura.	Dirce. É muito importante para mim. Pela riqueza conceitual e pela postura aberta, não dicotômica (GF e GH juntas). É uma educadora o tempo inteiro./ O Gilberto. Tive uma relação muito sofrida com a Climatologia, mas tínhamos uma relação de respeito. Explicou-me, com respeito, porque eu teria o conceito “C”. Aquilo me marcou. O respeito às diferenças entre Prof. e Aluno.

Paixão pelo que se faz, conhecimento do que se faz, respeito com que se faz! Não é fácil fazer-se bom docente!

Parece que um trio é permanente para um professor ser positivamente lembrado: conhecimento, relação respeitosa/democrática com os alunos e a paixão pelo que se faz. Esta última, no nosso entendimento é a base das duas anteriores. A busca permanente pelo conhecimento exige, mais do que a ‘obrigação’ de saber, a paixão pelo conhecimento. E quem é apaixonado pelo que faz, respeita quem faz junto com ele o seu ofício. A consequência

parece ser o estabelecimento de boas relações com os alunos. Em tempo, boa relação com os alunos não é relação de compadrio.

Ao mesmo tempo, é de se perguntar como os professores, sobrecarregados que estão, conseguirão manter este desejo pelo conhecimento e as boas relações com os alunos? Ao mesmo tempo que detectamos o que, idealmente, é necessário, na prática vemos quão distante disso estamos para que o bom professor possa formar-se e manter-se assim.

É possível manter o desejo pela profissão docente num quadro tão comum de sobrecarga de trabalho (quadro 3, p. 98)? Nossas observações não nos deixam muito animados quanto a essa possibilidade.

Poucos depoimentos vão falar especificamente da contribuição deste ou daquele professor do EFM como sendo fundamental para as escolhas profissionais dos colegas pesquisados. Um destaque especial neste caso é o professor de Prática de Ensino (Antonio Castrogiovanni) que é considerado ‘um divisor de águas’, pois na sua disciplina conseguiu unir, dar sentido às muitas informações, obtidas junto ao Instituto de Geociências e que, até a Prática de Ensino, estavam dispersas. Destaque ‘negativo’ é aquele professor de P8 que, ainda no Ensino Médio, reprova seus alunos em massa, criando nestes uma antipatia pela referida disciplina⁵⁸.

Questões 13 e 14: Importância da graduação

13. A graduação preparou-o bem para ser professor?

14. Participou de algum projeto de pesquisa na graduação?

⁵⁸ Hoje essa reprovação maciça soa improvável e é altamente condenada (e, acertadamente, condenável). Atualmente a queixa mais provável é a inversa. Os professores estão se sentindo desprestigiados, desamparados, impotentes diante da quase impossibilidade da reprovação. Ainda que não seja ‘proibido reprovar’, o ensino por ciclos tem deixado os professores mais fragilizados diante da retirada do poder coercitivo da avaliação. Essa é uma polêmica que aqui não poderemos tratar. O fato é que, em nome de um saudável princípio (a nota, a avaliação não devem ser um castigo ou ameaça), há crianças chegando ao fim do EF praticamente não-alfabetizadas.

Quadro 17: Questões 13 e 14: Importância da graduação

Prof.	A graduação preparou bem para ser professor(a)? (13)	Participou de algum projeto de pesquisa na graduação? Por quê? (14)
P1	Do ponto de vista teórico – que é a função da universidade – sim! Mas, distante da realidade da sala de aula . Lidar antes com o aluno seria melhor.	Não! Não era jovem. Era mãe. Dificuldades com o tempo. (Tinha) muitos compromissos.
P2	Fiz a graduação a toque de caixa, para terminar. Não preparou. Ofereceu um conhecimento de base. Não precisaria ser tão técnica. Se aprende (ser P), fazendo (sendo) .	Não! Não tive oportunidade. Eu já estava em sala de aula!
P3	Nunca prepara. O banco da escola nunca prepara. A prática se adquire no dia-a-dia, no cotidiano com o aluno. Ao entrar em sala, a insegurança toma conta./ A gente fica com muita teoria e pouca prática.	Não! Trabalhava! (seco)
P4	Não (preparou) em todas as áreas. Fuso horário eu não aprendi. A gente não sai sabendo dar aula. A graduação abre a cabeça para algumas coisas.	Sim! PET (Programa Especial de Treinamento). Comecei a dar aula ali ...foi fundamental para continuar (e gostar) no curso.
P5	Em termos. (Ela) te dá uma base. Foi média (a preparação).	Não! Não ofereciam. Não havia trabalho de campo! (sic) (confusão?)
P6	No início é complicado. A gente sai até sem conteúdo ./ Foi ‘meia boca’, mas foi um trampolim para muitas coisas. Me deixou alguns caminhos./ A Dirce, o Nelson (Rego) me ajudaram a lidar com os alunos, com a sala.	Sim! Por 4 anos. Fui bolsista PET, da CAPES. O PET era (justamente) em Educação, no caso, informal, vilas, Movimento dos Sem Terra.
P7	Me deu o título, a (possibilidade) entrada (na profissão)./ A experiência como aluna (1º e 2º graus) foi mais importante que ser licencianda .	Sim! O tempo inteiro. Desde o 2º semestre com (cita 5 prof.!!). É uma forma de ganhar dinheiro (se sustentar) e se formar!
P8	(Pausa). Olha ... eu acho que sim! (repete). As coisas da G. Agrária eu uso até hoje. Já fui daqueles de encher quadro, só conteúdo. Isso já não faço mais.	Sim! Fui bolsista da Dirce, mas não trabalhei. Roubaram os computadores do laboratório. Depois com o Ayup, algo mais técnico, (usava muito) com estereoscópio.
P9	A parte de Geografia (no Inst. de Geociências.) é bem dada, bem forte, mas não é tão dedicada à licenciatura . Para a Licenciatura só tem a ‘Prática de Ensino’./ Mas ninguém sai bem preparado.	Sim! Eu gostei muito do professor Gervásio. Queria muito ser bolsista dele. (não ficou claro se foi, nem o motivo da preferência).

Prof.	A graduação preparou bem para ser professor(a)? (13)	Participou de algum projeto de pesquisa na graduação? Por quê? (14)
P10	Foi sofrida com os colegas. Todos queriam ser bacharéis e detestavam dar aula. Tudo (para eles) era técnica. Era uma dor. Eu sempre queria ser professora. Para eles isso era lixo. Era horrível trabalhar com eles. Não queriam a teoria, nem nada com a realidade social do povo.	Participei! Fórum das Licenciaturas. Foi dez, ótimo. Depois entrei no PET, e, também foi bom, positivo. Trabalhamos com o cotidiano da escola ... uso isso até hoje.

Obstáculos epistemológicos: esperar demais da universidade faz do licenciando um receptáculo passivo. Papel que lhe é cômodo.

Excesso de teoria ou falta de reflexão sobre a teoria?

Quase todos criticam sua formação inicial criticando à instituição formadora. Parece haver uma delegação de responsabilidade bastante grande à universidade. O aluno sente-se um pouco descompromissado para a necessidade dele promover mais a sua própria formação, ou seja, predomina claramente um modelo de aluno-receptáculo (de conhecimentos, de técnicas de ensino). É um papel cômodo, que mantém o aluno passivo, paciente, esperando. É a universidade que não, o professor que não, o curso que não ... vitimização e coitadismo que tendem a ser transportados para a docência do recém formado: formar novos alunos passivos. Perigo: futuros cidadãos passivos.

Parece bastante oportuna o lembrete de P1 e de P9: a preocupação com a licenciatura, e, com os alunos do EFM, parece um tanto tardia. Se a formação inicial pudesse problematizar o ensino e a aprendizagem do EFM, em todas as disciplinas da graduação, acredito que as críticas de P2 (formação muito ‘técnica’), e de P4 e P6, (faltam-nos conteúdos) mostrariam sua fragilidade e generalidade. Sempre faltarão ‘conteúdos’, e cabe também a cada estudante, buscar suprir suas lacunas num esforço individual. Por mais

competente que seja a universidade, é óbvio que um semestre – na verdade quatro meses – de determinada disciplina é muito pouco.

Por outro lado, P7 e P10 apontam para outros ‘locais’ ou ‘momentos’ de formação: nossa própria experiência como discente, afinal ninguém é professor sem ter sido aluno, e a ‘realidade social do povo’. Cremos, com isso, defender uma formação inicial que não seja meramente informativa, que busque o diálogo permanentemente com as escolas do EFM e que tome o cotidiano – e não somente a própria universidade – como *locus* de formação. São diretrizes gerais que não descartam de forma alguma a importância prática da teoria e procuram contrapor àquela idéia senso comum – que alguns professores ingenuamente reproduzem - “uma coisa é a teoria, muito bonita, outra coisa é a prática, bem pior”. Acreditamos que nada mais prático do que uma boa teoria. E, como e onde ‘obter uma boa teoria’? Não há, neste caso, respostas apriorísticas que nos satisfaçam. A boa teoria vai ser testada na prática cotidiana. E vai, graças a esta prática, ser reformulada e repensada sempre. Porque as teorias são descartáveis. E isso, longe de ser um defeito, é o seu mérito.

Essa excessiva espera de respostas, de exemplos e de teorias caracterizam muitos professores e é reflexo de uma formação que tem na passividade – o oposto da tão declamada, no discurso, autonomia e criticidade – um forte obstáculo epistemológico. Se somos passivos como alunos, na graduação, como esperar que, uma vez professores do EFM, vamos ser um promotor (além do discurso fácil) da cidadania ativa e crítica?

Se não houver ‘teorização’ no curso superior onde faremos a reflexão dos fundamentos de nossa profissão? A prática cotidiana efetiva da sala de aula mostra a dificuldade para os professores refletirem mais calmamente sobre seu dia a dia. Sim, muitas vezes a teoria pode estar por demais desvinculada da sala de aula, mas isso em nada diminui a importância de teorizar, isto é, refletir sistematizadamente sobre o que outras pessoas tem a dizer sobre os temas relativos à educação, à escola e ao ensino. Reclamar que o curso superior

têm pouca prática parece sensato, mas sabemos que a universidade, as disciplinas – específicas ou pedagógicas – ou o estágio de licenciatura podem apenas simular o mundo cotidiano de uma escola. Há que se cuidar com as ilusões de que a universidade e/ou o estágio possam fazer muito mais do que já fazem hoje, ou seja, uma formação inicial, sempre provisória e precária.

Para refletir sobre a docência não é necessário, embora seja útil, que estejamos em docência. Basta pensar em nossa experiência concreta como alunos, afinal, todo universitário já tem contato com professores e escolas há, pelo menos, onze anos. Aprendemos a ser professores não quando entramos numa Faculdade de Educação, mas sim, no momento em que entramos, como alunos, numa escola. Aproveitar essa experiência de vida discente parece uma boa matéria-prima para nossas licenciaturas. Por que não aprender a refletir teoricamente com essa experiência?

Quanto a falta de ‘conteúdo’: sempre, por mais que sejamos ‘conteudistas’, haverá de faltar algo. O estudante universitário atento não é aquele que acumulou mais informações/conhecimentos que o seu colega, mas sim aquele que, a partir de uma informação inicial, sabe onde e como buscar, por iniciativa própria, a complementação do que falta. O estudante que se destacará é aquele que mantiver o interesse em continuar buscando mais conhecimento. Não se dará por ‘pronto’. Aqui cabe ser pragmático. Sabe que lhe faltam ‘conteúdos’? Cabe ir buscá-los. Na vida, pois eles não estão apenas na formação inicial da universidade .

Questões 15 e 16: Marcas do período da graduação

15. Áreas na graduação que mais gostava?

16. Evento significativo na graduação?

Quadro 18: Questões 15 e 16: Marcas do período da graduação

Prof.	Áreas na graduação que mais gostava? (15)	Evento significativo na graduação (16)?
P1	Preferia a área Física, mas que se relacionava com a área humana (?) (lacônica).	(Dúvida) Os seminários com os colegas. Se aprendia muito.
P2	(Dúvida) Tem a Humana ...(pausa) Tem as técnicas (dúvida) (lista várias). Gostava mais da parte técnica, mais Física.	Saídas de campo (Itaimbezinho, Torres)./ Encontro Estadual de Geografia (Bagé, 1986).
P3	Geografia Humana. Geografia Econômica (seco).	Tem! Um trabalho em Torres. Foi um trabalho prático nas falésias e nos derrames basálticos.
P4	(?) Creio que não fiz esta pergunta para P4.	Saídas de campo.
P5	Gosto bastante da área humana. Gosto também da parte física. Gosto também da Econômica. Gosto de todas. Sou bastante crítica (sic)!	Ida ao Itaimbezinho. Foi super bom. Foi diferente. Te aproxima da realidade.
P6	Geografia Humana e Geomorfologia. As minhas curiosidades são as relações humanas.	Enc. Nacional de Estudantes em Cuiabá (MT, 1998). Foi muito legal conhecer aquele lugar. Foi maravilhoso conhecer Cuiabá! Achava este lugar atrasado. Foi uma surpresa.
P7	Geografia Urbana e Geografia Política. Justamente as aulas que, infelizmente, não existiram, não ‘rolaram’. Faltou interlocução nos (e com) os professores.	As saídas de campo e os encontros da AGB foram memoráveis! Conheci o RS nas saídas de campo!/ 1984: 1ª greve nas Federais./ Encontro da AGB em São Paulo (1984).
P8	Geografia Humana, Econômica. Geografia Agrária (lacônico).	Algo muito engraçado (ri). Com o prof. X ⁵⁹ . Esse é outro que o trem não pega! Não dava aula! Dava “B” para todos. Era um professor ausente. A disciplina foi horrível.
P9	Climatologia e Cartografia. O Gilberto explicava bem. Gosto de Matemática (lacônica).	Ah ... sei lá. Tem tanta coisa. A 1ª saída de campo ... (foi) de “Geologia I”. Aprendi bastante./ Gostei da graduação.
P10	Várias. Geografia Agrária me marcou muito. Epistemologia. A riqueza da discussão dos conceitos me fascina. Análise Ambiental: pela minha preocupação com a sustentabilidade.	(Pensa) Descobri colegas muitos diferentes ... mais pobres, mais ricos, mais novo, mais velho, etc. Isso me marcou. Aprender a conviver (bem) com pessoas tão diferentes de mim./ A G. marca pelas saídas de campo ... prestar atenção nas coisas diferentes.

⁵⁹ Como o professor ainda está na ativa, e a referência, ao contrário das demais, é ácida, preferi omitir o nome.

Vemos o real? Qual realidade?

É possível ver sem uma teoria que dê sentido ao visível?

Poema 47 (Pessoa, 1992, p. 111)

“Vi que não há Natureza, // Que Natureza não existe, // Que há montes,
vales, planícies, // Que há árvores, flores, ervas, // Que há rios e pedras, //
Mas que não há um todo a que isso pertença, // Que um conjunto real e
verdadeiro // É uma doença de nossas idéias. //
A natureza é partes sem todo. Isto é talvez o tal mistério de que falam.//
Foi isto o que sem pensar nem parar, // Acertei que devia ser a verdade //
Que todos andam a achar e que não acham, // E que só eu, porque a não fui
achar, achei”.

Citamos Pessoa, porque ele contradiz Pereira (2003, p.79, neste trabalho). Quem tem razão? Sei lá quem tem razão.

Sobressai nas respostas a importância dos Trabalhos de Campo. São sinônimos de algo positivo, seja pelas lembranças de caráter mais pessoal, seja pelo aprendizado de caráter prático, mais efetivo na visão dos colegas. O que suscita uma bela polêmica! Explicamos: é comum confundir ‘observar’, ‘enxergar’, ‘estar ao alcance de nossos sentidos’ com a realidade. Poderíamos voltar a questão ‘13’ onde é comum ouvir a queixa de que ‘a graduação é excessivamente teórica’, e, corolário, ‘o importante é/seria a prática, a realidade’. Se acreditamos que vendo as coisas temos acesso ao real, à realidade corremos o risco de confundir o concreto, o visível, o mundo dos sentidos com a realidade, o que, no nosso entendimento é um empirismo sensorialista perigoso. Não estou querendo dizer que as experiências sensoriais são secundárias (basta ver o quanto marcou positivamente os colegas as saídas de campo) e nem querendo defender o idealismo (as idéias são mais importantes, são o real). Só que ninguém vê ‘a realidade’, ‘a prática’ sem alguma teoria subjacente. Quando

falamos sobre algo, ainda que seja uma conversa informal, estamos teorizando sobre o que falamos. Isso traz conseqüências pedagógicas muito marcantes para os alunos.

Muitos professores crêm que mostrando uma foto ou um objeto, ou ainda, dando a volta no bairro – todas ótimas iniciativas - os alunos ‘verão as coisas como elas são’, isto é, terão acesso ‘à realidade’, verão a ‘essência’ para além das aparências. Esse é um passo necessário para o estudo: ver ‘as coisas’, mas é insuficiente se não alertarmos nossos alunos para a necessidade da reflexão sobre o que se vê na tentativa de não nos contentarmos com as primeiras impressões. Impressões não são a realidade. Impressões.

Tal discussão é importante para a Geografia porque temos a tradição de trabalhar com o visível, com a paisagem, mas é preciso que desconfiemos dos nossos julgamentos e percepções. Então, um duplo desafio para nossa formação do licenciado: desenvolver e treinar mais a capacidade de observação e de descrição, habilidades que foram erroneamente confundidas como sinônimo de “Geografia Tradicional”, e, portanto, consideradas menores, e, saber pensar os fenômenos para além do visível, do sensório e do imediato. Tarefas nada fáceis. Como fazer? Praticando com os alunos e estudando! É trabalho, não é dom.

Questão 17: O bom professor

17. O que é fundamental para ser um bom professor? O que é preciso para ser um bom professor de Geografia? Você se considera um bom professor de Geografia? Como é a sua relação com os alunos? O que os alunos acham de ti como professor(a)?

Quadro 19: Questão 17: O bom professor

Prof.	O que é fundamental para ser um bom professor de Geografia?	Você se considera um bom professor de Geografia?	Como é sua relação com os alunos? O que eles acham de ti?
P1	Ter conhecimento. Dominar o que ele trabalha. Tem que ter uma forma, uma didática para chegar no aluno. Essa é a grande dificuldade ... uma forma de chegar no aluno, quebrar a barreira. //	Com boa parte (dos alunos) eu chego lá. (Mas) Falta tempo para leitura, não se discute com os colegas ... falta interesse ... (O prof.) Acaba ficando parado na busca de conhecimento e se acomoda. Poderia ser melhor. Sou média (qualidade do trabalho). Gostaria de ser melhor.	Acham que eu cobro muito. Mas, depois muitos dão a mão a palmatória e acabam gostando. A relação com eles é média... acham que G é só fazer mapinhas. Resistem a outras visões.
P2	Primeiro exigir respeito da turma. (Isso) É difícil! O prof. não é mais respeitado... Segundo: Tu tens que dar o conteúdo. Terceiro: não pode esquecer o relacionamento com o aluno. Quarto: ter flexibilidade na avaliação.	Já me considere (boa). Tô cansada. Tô falhando ... não sei no quê. Vou ficando para trás. Até por (causa do) desinteresse do aluno. (Tem a) Decepção com a clientela que é desinteressada.	Acho minha relação com eles boa. (Pois) Sabem diferenciar a hora de brincar e a hora que é sério. Uns dizem que eu sou muito exigente, uns que sou chata, outros me adoram ... sabe como é opinião de aluno ...uns morrem de amor por ti.
P3	Primeiro: boa preparação. Segundo: Ter uma boa remuneração. É um atrativo fundamental e não (está sendo) é respeitado. Terceiro: condições, meios (materiais) para trabalhar. Quarto: gostar de ser (professor).	A relação é muito boa. Procuro ser amigo. Brinco com eles. Deixei se ser tão sério. Procuro conversar, ser amigo. Há uma boa resposta deles. Procuro estar próximo deles, não ser um 'dador' de aulas, vinculando (a aula) com a realidade deles, mostrar a importância da G para o dia a dia deles.	Tenho recebido muitos elogios. Os alunos dizem: 'agora, professor, estou entendendo G'! //Pelo retorno deles, sim (sou bom professor). É gratificante (a relação, o retorno).

Prof.	O que é fundamental para ser um bom professor de Geografia?	Você se considera um bom professor de Geografia?	Como é sua relação com os alunos? O que eles acham de ti?
P4	Ter um bom relacionamento com o aluno e respeitá-lo. Ele é um cidadão. O bom professor é aquele que transforma a Geografia em algo agradável.	Acho que consigo isso. É preciso interpretar os números (que apresentamos para eles). É preciso buscar a interação com os alunos. Superar meus limites, os assuntos que não gosto e me reeducar. Fazer os alunos escreverem. Conhecer os problemas deles, ouvi-los, enfim, diálogo, interação e sinceridade. (Saber) Dosar cognitivo e afetivo. Ter regras claras. Cuidar com os rótulos ('turmas ruins').	Sim! Pelas manifestações dos alunos (tenho boa relação com eles). Sou escolhida, seguidamente, paraninfa e também para viajar com eles. Sou sincera com eles. Respeitam minhas regras, procuro jogar limpo, dialogar, sem hipocrisia.
P5	1. Ter bastante conhecimento. 2. Saber aquilo ali (a matéria). 3. Ler muito. 4. Utilizar recursos para tornar as aulas mais agradáveis.	É tão difícil ... às vezes eu saio satisfeita, às vezes não. Quando eles participam, quando dão opinião, quando não ficam apáticos (eu gosto). (Mas) Falta tempo para preparar.	É boa (a relação). Tenho um bom relacionamento. Sou acessível. Não há barreira com eles. Eles falam o que pensam! Não faço avaliação (do meu trabalho). Até deveria fazer. Mas aí (pausa) fico com medo de ser avaliada.
P6	Sou inseguro, então, segurança, calma, sensatez, ter estabilidade emocional vão gerar um bom professor. Depois, conhecimento, leitura diversas, interdisciplinaridade ... (são necessárias). Ser curioso e saber despertar a curiosidade nos alunos! O bom professor tem conhecimento e consegue contaminar os alunos.	Se sou bom professor? Sinceramente, ainda não. Mas, no futuro, com certeza. O tempo vai lapidando a gente.	De modo geral, gostam de mim. Ao falar do cotidiano (deles) crio uma relação psicológica com eles, a gente constrói um diálogo. Há uma relação de amizade, de carinho. A gente vê a eles como filhos!

Prof.	O que é fundamental para ser um bom professor de Geografia?	Você se considera um bom professor de Geografia?	Como é sua relação com os alunos? O que eles acham de ti?
P7	<p>Ser um interlocutor dos seus alunos, que valorize o diálogo. O principal da sala de aula é a construção do coletivo, a informação é secundária.</p> <p>A negociação com a autoridade, a solidariedade, os valores são fundamentais. Praticar (ensinar) a relativização ... as coisas não são pretas ou brancas, é necessário e não é fácil. Os alunos preferem 'é preto' ou 'é branco'.</p>	<p>É boa profa.? Sim (segura). Tenho formação, informação e disponibilidade para lidar com os alunos. E tenho tempo, não tenho uma carga horária absurda.</p>	<p>(A relação?) É normal. Porque eu sou normal! No início do ano é um encanto, depois fica normal, vai desgastando. 'Felizes para sempre até a próxima prova' (ri).</p> <p>Eles sabem que sou uma pessoa que tem mais diálogo, mais acesso, que ensina coisas, com quem eles podem contar.</p> <p>(Mas) Um juiz não pode agradar a todos. Não sou histérica, não sou carismática, não sou autoritária. Quero sempre ser mais amada, mas sei que não é possível agradar a todos.</p>
P8	<p>1. Ter uma boa relação com os caras. Antes eu dava cabeçada. Eu entrava de sola e eles me odiavam pelo ano. Isso eu aprendi com o tempo! Na realidade, aprendi que a gente tem que ser a gente mesmo, autêntico.// Hoje sou de conversar, brincar na aula. Eu não era disso. Era inflexível.</p>	<p>Eu me considero (bom prof.), embora às vezes eu não esteja me preocupando com a G. Eu marco as pessoas. Sentem que eu tenho os meus princípios e vivo aquilo, que sou coerente.</p> <p>Uma pessoa que eles têm mais diálogo, têm mais acesso, que ensina algumas coisas, que eles podem contar.</p>	<p>A relação é legal, eles brincam comigo. Faltei muitas aulas. Eles percebem. Isso atrapalha (atrapalhou).</p>

Prof.	O que é fundamental para ser um bom professor de Geografia?	Você se considera um bom professor de Geografia?	Como é sua relação com os alunos? O que eles acham de ti?
P9	(Pensa) Fundamental? A paciência! 2. Saber bem a disciplina. (pensa) 3. Saber bem a epistemologia ... para não falar tanta bobagem!	Me considero (boa professora). Tenho bastante coisa pra aprender, mas eu faço um monte de 'coisa legal' (em sala). Faço as coisas com bastante vontade.	Os alunos gostam de mim. Acho que eles pensam que eu sou louca, muito diferente (ri). Eles gostam das aulas. Eles se sentem bem à vontade, podem perguntar, falar. Sou muito diferente dos outros professores.// (A relação) É boa. Somos amigos, mas evito uma relação muito pessoal. Eu não falo de minha vida pessoal. Eles gostam disso, (pois) têm colegas (professores) que exageram, e vivem reclamando (da vida). Disso os alunos não gostam.
P10	1.Saber G. não resolve muito! 2. Ainda não aprendi as coisas que mais preciso. 3. (Para) Ser professor precisa de talento, tem (um quê) de dom. Isso me amarga! Conseguir entender a incoerência do outro (o aluno), entender o outro. 4. Conseguir entender a criança e o adolescente é pré-requisito fundamental. Na escola mais formal, eu privilegio mais os conteúdos e os conceitos. Nas escolas onde a avaliação é mais livre, eu privilegio outras coisas (relações humanas?). Fico dividida. Não sei qual é a melhor!? Mas também desconfio um pouco quando ele (o aluno) diz "que eu sou uma chata", porque cansou de acontecer de ter boas contendas na sala e sairmos dali rindo, abraçados.	(Almejo) esse é o lado cor de rosa da educação: ser um educador modelo, um exemplo para os alunos. É boa profa? Não, não me considero! Posso ser bem melhor. Isso me frustra bastante. Falta algo. Fico meio frustrada. Por vezes saio contente: "deu certo"! Mas isso não é o mais freqüente.//	Eles colocam coisas que me incomodam ... que "eu não escuto eles". Dizem que trago coisas legais, gostam do conteúdo, mas eles não estão a fim de pensar. É uma relação conflituosa. O relacionamento com as meninas é mais difícil (disputa de poder?). É preciso saber 'respirar fundo' e distenssonar.

Da dificuldade de se ter auto-crítica quando se está imerso na prática.

A idealização de um aluno que não existe.

Segurança em demasia: perigosa companhia.

A razão como suporte/andaime para ler o mundo de forma mais sensível e arguta.

Interessante como P1 se refere genericamente “aos professores” (falta tempo de leitura, não há discussão com os colegas). Não usa a primeira pessoa: falta-me tempo, não discuto com os colegas, etc.

O desânimo e o cansaço de P2 é nítido. Sua segurança é muito grande. Se algo não funciona na sala temos a explicação: é responsabilidade do aluno. O aluno é desinteressado. Também é bastante interessante a ênfase que ela dá a necessidade de se trabalhar “o conteúdo” da Geografia, como se houvesse (somente) um. Chamou-me a atenção porque uma das primeiras frases que ela disse, quando fomos apresentados: “O conteúdo já foi todo trabalhado”! E faltavam semanas ainda de aula. De qualquer sorte, essa busca, quase uma corrida, de um conteúdo a vencer é uma busca de uma espécie de porto seguro que todos gostaríamos de ter. Corremos atrás do conteúdo ou fugimos do desconforto de estarmos num trabalho em que nos sentimos oprimidos?

Necessária ilusão: a segurança de fazer ‘o certo’. Mas, ilusão!

Há uma certa idealização, misturada ao saudosismo, do que seria “o aluno ideal” (quieto, ‘respeitoso’, interessado, etc.). Será que alguma vez existiu este aluno ideal que tanto buscamos e choramos sua ‘perda’? Será que essa dificuldade em nos separarmos da escola, do aluno e do professor ideal (sempre perdidos num passado indeterminado) não potencializa o sofrimento do professor, e, ao mesmo tempo (o que é mais um paradoxo de nossa profissão) nos consola, nos conforta à medida que, não tendo as condições ideais (aluno, escola) temos um bom alibi para as coisas não “funcionarem” em nossa sala de aula? Afinal, se os alunos

são “desinteressados”, são “bagunceiros”, justifica-se o nosso pequeno empenho em criar/despertar/manter o interesse deles pelas minhas aulas.

Reclamar da inquietação/desinteresse dos alunos, especialmente os da faixa entre os 10-16 anos, é algo que desconsidera a faixa etária e o meio em que vivemos e trabalhamos. Esta é uma faixa etária onde a inquietação, a energia e a dispersão são enormes. Se formos ver o que nós professores oferecemos a eles em nossas aulas, via de regra, haveremos de constatar a imensa distância entre nossas aulas e os interesses deles. Não que devamos ficar reféns dos interesses dos alunos, muitas vezes presos somente ao prazer imediato. Mas, desconhecendo o imaginário, os valores, as inquietações desta faixa etária haverá uma tendência a um distanciamento muito grande entre professores e alunos. Daí a importância do depoimento de P7 que enfatiza o diálogo, certamente no intuito de conhecer melhor, e assim, interagir melhor com os alunos. Vimos, no capítulo anterior, quão comum é o P que ignora o que os alunos dizem! E não percebem que os ignoram!

Será que um aluno inquieto ou distante não é, muitas vezes, consequência de aulas pobres em desafios cognitivos, desinteressantes tanto no tema, como na abordagem metodológica?

Falamos isso não apenas hipoteticamente e/ou por leituras de obras pedagógicas. Baseamo-me no que vimos exaustivamente em muitas aulas, de distintos professores. Os alunos são, na sua imensa maioria, senão “anjos”, pelo menos pessoas de boa vontade. Quando a aula é bem conduzida, apresenta materiais ou atividades que lhes chamem a atenção, eles tem um comportamento exemplar, são cooperativos. Cooperativo não significa, no entanto, silêncio constante. Claro, há as exceções de praxe, alunos que não se interessam por nada e ainda ficam atrapalhando. Mas, estes estão mais para exceção do que para regra. O número de vezes em que os alunos estavam desmotivados e desinteressados pelo que ocorria na aula – não raro eram ofertados a eles coisas sem sentido ou desestimulantes – era muito

grande. E mesmo nestas situações eles, via de regra, tinham um comportamento respeitoso com o professor. Ou seja, podiam estar “cheios” do que era oferecido, mas, mesmo assim, não explodiam, não se tornavam um fator de desrespeito ao mestre. Ficavam, claro, agitados, conversavam, se dispersavam em outras conversas e até brincadeiras, mas, repito e insisto, não criavam um clima de tensão ou afronta ao professor. Então, buscar um aluno calado, para daí iniciar uma (boa?) aula, parece esperar em vão. O jovem nunca foi calado (se o foi no passado, com certeza, era mais por medo do que por amor ao saber e/ou ao professor). Aliás, seria mau sinal alunos excessivamente respeitosos ou calados nesta faixa etária. Eles são ebulição! Parece que nós professores, uma vez adultos, esquecemo-nos que também fomos adolescentes e “rebelávamo-nos” contra nossos pais e professores. É uma fase necessária, onde estamos medindo nossas forças, observando e construindo novas regras de convivência, afinal, já não somos mais crianças e ... tampouco somos aceitos como adultos.

Esse parêntese acerca dos “problemas com a (in)disciplina” é necessário à medida que cada vez mais vejo os professores se preocupando – e justificando sua inação, seu desempenho, e, o que é indesculpável, sua omissão como educadores – em afirmar que “não há saída”, “não tem jeito a escola”, porque “os alunos não estão a fim de aprender”, “não estão querendo cooperar”. Não acredito nisso, ou melhor, não presenciei isso! Havendo um professor que proponha um ambiente de reflexão, e, com regras de convivência claras e obedecidas, há um ambiente possível para se educar. Os alunos também se interessam. Ou, pelo menos, não boicotam. O que vimos, muitas vezes é, até o contrário, alunos ansiosos por uma aula; alunos cientes que o professor está ausente e/ou descompromissado com a turma. O número de vezes que vimos alunos esforçando-se para ler um *xerox* de má qualidade (não culpo ninguém, estou só constatando), ou ainda, fazendo a tarefa que o professor solicita (mesmo que eles façam sem entender ou com pouco interesse) é muitíssimo superior ao número de vezes em que houve boicote ou má vontade deliberada dos alunos.

Mesmo que haja boicote/má vontade dos alunos, ainda assim, é tarefa do professor, antes de decretar “eles não querem nada com nada”, promover uma parada para reflexão: o que está havendo e porque estão ocorrendo tais problemas? Essa parada pode ser feita solitária e individualmente pelo professor, mas precisa ocorrer. Melhor ainda se o professor fizer, volta e meia, tal discussão com os alunos, como um processo corriqueiro de avaliação, estimulando nos alunos à participação e a defesa de suas idéias. Discutir isso com os colegas professores seria ótimo, mas vimos, é pouco feito. Isso me parece um exercício – nada fácil – de promoção de cidadania, isso parece a prática da educação “crítica”, à medida que estimula o aluno a exercer a argumentação e a defesa de suas idéias num ambiente de respeito e diálogo, características que também devem ser construídas, pois não vem prontas em nenhum ser humano.

Para tal um pressuposto epistemológico deve ser incorporado por nós educadores: a ausência de “pecado original” (culpabilidade inata) dos alunos. Se não rompermos a idéia de que eles sempre estão nos devendo algo (mais conhecimento, mais silêncio, melhor comportamento, mais maturidade) não conseguiremos implementar um diálogo efetivo com eles. Em outras palavras, não conseguiremos fazer uma educação “crítica”, “cidadã”, ou seja lá qual for o rótulo que queiramos dar se, de fato e por princípio, não os tratarmos como cidadãos, com capacidade de ler e criticar o mundo (e a nós), a partir das suas vivências.

Muitos professores se auto-intitulam críticos ou democráticos, mas, na prática tem uma relação excessivamente auto-indulgente consigo mesmo, e, excessivamente depreciativa e severa, para com seus alunos. Isso é complicado à medida que só vê os problemas que estão, casualmente, nos outros (nos alunos, nos colegas, na direção), bem como gera um corolário educativo moralista e conservador (Chamlian, 1988). Muitos educadores vivem dizendo o que os alunos devem (ou não) fazer, devem (ou não) dizer. Não raro, são justamente esses educadores que não fazem o que pregam. O que é percebido pelos alunos.

Ao reler a resposta de P5 tudo soa estranho. As palavras dela são tão sensatas! No entanto, como diferem da percepção que tivemos. Os alunos estavam tão apáticos, tão desmotivados. Era um escorrer de tempo, quase tedioso, estavam desmotivados a ponto de não terem vontade sequer para falarem. Falavam em voz baixa, quase sussurrando. Não se dirigiam a ela, a não ser para uma dúvida burocrática ou um pedido (súplica?) comum: ‘não dá aula, dispensa mais cedo’. Não estamos dizendo que P5 não fosse acessível e/ou fosse autoritária, mas, de fato, não vimos interação efetiva – menos ainda afetiva – entre eles e a professora. O que mais chamava a atenção entre eles era justamente a apatia. Pareciam murchos. P5, em conversas na sala dos professores, ou nos corredores, lamentava muito a carência material deles e da escola (biblioteca precária, alunos sem condições de tirar xerox, sem livros, falta de dinheiro para o lanche, para a passagem, que gerava faltas e até desistências, baixo conhecimento, etc.). Óbvio que isso influencia na qualidade, seja do ensino, seja da aprendizagem, mas, mais uma vez, tudo parece justificar uma prática empobrecida. Muitas vezes, passava-se um tempo exagerado, até que iniciasse a aula, mas esta simplesmente não “decolava”. Era um rosário de queixas e auto-depreciação que derrubava qualquer incauto que insistisse em manter o interesse pela aula. Os textos distribuídos eram pouco trabalhados, mas mesmo assim não era raro ouvir: “Esse texto não é bom, mas eu já tinha os *xerox* ...”, ou ainda, “O vídeo não é bom, mas mesmo assim tem uma parte que vale a pena” (sem dizer qual)! Era um tiro no pé após o outro. O resultado não tardava: quando iniciava a aula, ela se auto-dissolvia, sempre antes do sinal. O grau de engajamento e aproveitamento parecia muito baixo. Por mais de uma vez sai da aula deprimido (sic). Não falo isso para culpabilizar ninguém, mas para constatar o grau de erosão de muitas escolas públicas do período noturno. A desmotivação era geral. Neste caso específico, o prédio ainda é imponente, mas muito decadente por falta de manutenção. Parecia um prédio sem alma. Um não lugar. Dava um tristeza de ver aqueles corredores imensos,

muitas vezes com turmas inteiras esperando os professores chegar. E não chegavam E, quando chegavam, não raro a reação dos alunos é sintomática e paradoxal. Pedem que não haja aula!

O tempo de profissão parece categoria fundamental para pensarmos a atividade docente. Para muitos, o tempo é sinônimo mais do que de desgaste: o passar dos anos, na profissão, leva ao cansaço, a mesmice, ao embrutecimento. Isso foi facilmente perceptível. Muitos professores, sejam mais antigos, ou os mais jovens, se queixam disso. Trabalha-se demais. Numa profissão altamente desgastante isso leva, quase que invariavelmente, à estafa, ao *burn out*. P6 traz uma visão interessante e diferente. Ele ainda não se considera “bom”, não está satisfeito consigo. O tempo, para ele, é um aliado. Diminuindo a inexperiência, diminui a insegurança, diminui a ansiedade, dá-lhe mais calma para trabalhar. O tempo vai lapidando-o. Mas, só o tempo, pouco vale se não houver a motivação do professor em manter-se atualizado e refletindo sobre sua prática. Caso contrário há a tendência à apatia e ao consumo mínimo de energia para dar aula. Ele mesmo aponta caminhos: ser curioso, tentar contaminar os alunos com essa curiosidade ... o que não é fácil.

Com P8, o tempo parece já ter feito este trabalho. Ele já deu “cabeçada”, já foi inflexível com os alunos. Isso lhe rendeu mais dores de cabeça do que simpatia e segurança. A maturidade deve nos ensinar a sofrer menos. Mas, com P8, uma coisa chamou a atenção, e, por que não dizer, me incomodava. O tempo sendo usado, sistematicamente, como uma estratégia didática de acomodação, isto é, o tempo sendo usado de uma forma que provoque o mínimo de desgaste no professor, mesmo que isso seja em detrimento da aula, dos alunos. P7 alerta-nos para isso: o ponto ótimo, aquele em que o professor já conta com uma boa bagagem de experiência e reflexão, mas ainda mantém o interesse em se atualizar e recriar-se enquanto professor. Será que P8 não está passando o ponto do ‘ótimo’, aquele em que o professor, já estando experiente, e, por isso, desgastando-se menos com os alunos,

otimiza o uso do tempo para dar uma boa aula trabalhando mais o lado cognitivo? Com P8 parece que a preocupação em dar aula, ser **professor**, trabalhar o intelecto foi substituída pela idéia de ‘administrar o tempo’ e a aula, com o mínimo de desgaste possível, ou seja, **um gerente do tempo** que tem como principal prioridade não o ensinar, mas sim o preservar o próprio professor do desgaste. Sensato por parte dele? Sim. Mas, do meu ponto de vista, o cognitivo fica bastante prejudicado porque secundarizado. Isso não significa que dar bastante conteúdo é o ‘ótimo’. Ele leva a idéia “hoje sou de conversar, brincar (com os alunos)” na máxima potência! O resultado afetivo parece bom: o ambiente é descontraído e de camaradagem. Ótimo. Mas, fica a sensação de que o próximo passo (necessário) ficou negligenciado: é preciso avançar na busca da aprendizagem, no cognitivo. Não se contentar com a idéia do ‘professor amigo’. Amigo sim, mas não confundir o papel do professor com o de amigo. A afetividade vai facilitar a relação professor-aluno, mas não exime o professor de cobrar melhorias na aprendizagem e instigar os alunos a darem o melhor de si. P8 tem uma justificativa para sua lenta ação: os alunos são “devagar”, “sabem pouco”. O que resulta numa ação conservadora para um discurso preocupado com os ‘de baixo’ (excluídos) (ver quadro da questão 25). De forma alguma foi o que vimos/percebemos. Adolescentes irrequietos, mas muito cooperativos. Muitas vezes tive a sensação do desperdício do potencial deles. O importante era passar o tempo, com um mínimo dispêndio de energia.

Identificamo-nos muito com o depoimento de P10. Ela coloca um “bode” novo na sala, ao romper com um certo consenso que afirma, que um dos requisitos fundamentais para um bom professor é o domínio, o conhecimento da matéria. Aparentemente a necessidade, a utilidade de sabermos bastante (ou bem) Geografia para sermos professores de Geografia soa tautológico, uma obviedade. Sim e não! Por mais frágil que tenha sido a formação de um professor, - o que não é o caso do grupo pesquisado, formado em boas escolas, com longa prática e vários deles envolvidos com estudos de pós-graduação - todos eles/nós sabemos

mais Geografia que os alunos! E isso não garante nada! Claro, não poderemos falar com competência sobre algo que não conhecemos minimamente. Mas, ficou absolutamente claro na observações que saber Geografia indica quase nada.

Não teríamos consenso acerca da discussão “o que é saber bastante Geografia?”, “quem domina bem a Geografia?”, pelo simples fato de que também não há consenso mínimo acerca de uma questão anterior, e que vem imbricada automaticamente: qual Geografia que devemos saber bastante? Afinal, não existe a Geografia, não existe uma Geografia, existem várias⁶⁰, muito comumente juntando cacos de diversas linhas, não raro contraditórias entre si.

E, pelas respostas das questões 24 a 27 há uma questão de fundo muito importante: a falta de clareza quanto os objetivos que se quer alcançar com o ensino de Geografia, bem como com as finalidades mais amplas da educação e da escolarização!

O dar aula de Geografia parece, muitas vezes, justificar-se pela sua simples existência. Então, quando questionamos que o domínio do conhecimento geográfico não garante um bom ensino, e, muito menos uma boa aprendizagem, estamos querendo deslocar a discussão do objeto (saber ‘o que é Geografia?’, saber ‘bastante Geografia’ é fundamental para ser um bom professor) para a do sujeito: quem está me ouvindo e o que ele aprende quando eu ‘ensino Geografia’! Nossa admiração pelas respostas de P7 e P10 (“Saber Geografia não resolve muito”). Causa-lhe insegurança, o que é bom, pois leva-a à busca de respostas e de propostas, e não a simples inércia ou culpabilização dos alunos. É uma grande ‘sacada’, ainda tão distante da maioria de nós professores: a dificuldade em entender o outro, no caso, os alunos. Não basta conhecer Geografia, ter informação se nós não conseguimos comunicar-nos com nossos alunos, ou pior ainda, se não nos interessamos em nos comunicar com eles. Se os desqualificamos como interlocutores *a priori* tachando-os de ‘imaturos’, ‘desinteressados’, ‘sem base’, etc.! Ora, se os nossos alunos, muitas vezes pré-adolescentes já fossem maduros

e/ou já tivessem a base que nós desejamos, o que restaria para nós seus professores fazer? Cuidar da disciplina (= bom comportamento)? Dar aconselhamento moral?

No nosso entendimento o que é central no processo educativo não é a matéria, o conteúdo, as informações trabalhadas. Isso é secundário e uma prova banal disso é que muito pouco nos lembramos do que ‘aprendemos’ (?), ou melhor, nos ‘ensinaram’ nas escolas pelas quais passamos. Santos (1995, p. 41) é direto:

“Se é possível afirmarmos que os conteúdos das diferentes disciplinas ministradas na relação escolar é um elemento secundário dentro do processo, por outro lado, sem conteúdo o ensino é absolutamente impossível, pois, é na transmissão temática que se exercita as diferentes linguagens construídas na história do domínio humano sobre suas relações com o meio”.

O central é a relação entre os sujeitos do processo, ou seja, a relação que se estabelece entre professor e aluno. Se se constrói uma relação de respeito, de diálogo, de troca efetiva na busca do conhecimento, se um ouve o outro, acredito que está fundamentada uma boa base para que ocorra uma aprendizagem efetiva. Isso implica um pacto, muitas vezes inconsciente, a aceitação de que o professor ‘sabe mais’ e é por isso que ele está diante dos alunos (basicamente para transmitir esse seu saber para os alunos).

Com isso deixo claro, para não ser mal entendido, que essa relação se dará através do conteúdo, e não na simples camaradagem. É claro que estamos diante dos alunos para ensiná-los Geografia (e não simplesmente ‘ensinar a pensar’, isso eles já fazem antes da escola, e, é função de todos na escola tal compromisso genérico). Isso implica em propor um programa aos alunos. E aqui não vamos detalhá-lo porque ele é tão vasto que não há dificuldade em escolher os temas da Geografia. Podemos, sem problema, utilizar as nomenclaturas já existentes: GF com suas subdivisões, GH, G Econômica nas também tradicionais escalas: o

⁶⁰ Seja nas várias divisões da G: GH, GF, G Econômica, seja nas diferentes abordagens teóricas/epistemológicas que cada uma delas pode ter: Geografia(s) da Percepção, Geografia(s) Críticas, Geografia(s) Tradicionais, etc., enfim, a Geografia sempre foi essa multidão/confusão.

local, o regional, o nacional e o mundial. Ou seja, a Geografia já tem suas temáticas e não vale gastar muito latim indicando uma seqüência de conteúdos. Eles já estão aí. O ‘pulo do gato’, o avanço, a diferença vai se dar na abordagem que o professor fizer dos assuntos e conteúdos, bem como na relação de diálogo e atração que ele estabelecer com seus alunos.

Mas este pacto P-A não se cria *a priori*, só porque o professor está no papel de professor, ‘é formado’, ‘é mais velho’, etc. Nem tampouco o pacto se mantém se na relação cotidiana o professor não demonstrar que ‘sabe mais’ e que está interessado em ensinar, educar seus alunos. Então, mais importante do que ‘saber mais’ ou ‘ensinar mais’, é o vínculo entre professor e aluno que se deve priorizar entre estes dois sujeitos. Alunos como sujeitos e não como objetos de nossa ação sobre eles. Nas observações, infelizmente, vimos quão comum é o ‘apagamento’ do aluno, através da não consideração da sua fala.

O conhecimento geográfico, digamos, é um tijolo, mas o cimento que vai mantê-los unidos e dar-lhes uma consistência de parede/casa é a relação. P7 e P10 lançam-nos, com sensibilidade e sinceridade muito grandes, numa espécie de abismo: a dificuldade e o interesse em entender o outro. Mais ainda, a dificuldade em querer entender o outro. Para entendê-lo não basta razão, embora essa seja sim matéria-prima fundamental, pois sem estudar, sem ler, sem refletir sistematizadamente sobre nosso ofício, avançamos pouco e, muito provavelmente, com o passar do tempo, tornamo-nos mais rançosos e apáticos. É fundamental ter muito conhecimento, mas não só de Geografia, pois isso seria priorizar apenas o racional, e, poderia levar, paradoxalmente, a um ensino árido e tecnicista!

Ainda que não concordamos com a idéia de que é preciso um “dom” para ser um bom professor, acredito que ela possa nos alertar para a idéia de que não basta razão, conhecimento, racionalidade para que se efetive um bom ensino, ou se forme um bom profissional. O professor (deveria ser) é um intelectual, mas é também uma espécie de artesão que trabalha cada aula e/ou turma com respeito às suas particularidades. Ressalva necessária:

sabemos o quão difícil é dar este tratamento diferenciado quando são centenas de alunos. É preciso também a sensibilidade, o interesse em aprender com o outro. Isso implica em sentimentos, paixão pelo que se faz? Claro que sim, mas cuidado, não estamos advogando uma linha tipo “ame seu aluno”, “ame sua profissão e os problemas cotidianos não serão relevantes”, “Geografia, luz do mundo, a disciplina ‘mais’ crítica”. Isso seria uma linha auto-ajuda que, absolutamente, não compartilhamos. Mesmo dentro da necessidade de se ultrapassar a simples informação e se dar atenção à relação professor-aluno, há um bom espaço para se pensar além das frases açucaradas do tipo “o importante é amar os alunos”⁶¹.

Acreditamos que se possa pensar, ainda em nossos cursos de graduação (ou nos de pós, ou mesmo nos pequenos cursos de atualização que todos fazem) na concepção epistemológica do sujeito aprendiz (quem é, afinal, o meu aluno do ponto de vista pessoal, cognitivo, afetivo?) e do sujeito que ensina. Se não houver um diálogo efetivo entre esses dois pólos, que supere a simples informação, não se constrói vínculos entre as partes. Seja qual for o conteúdo trabalhado. Sem estes vínculos não se desperta o desejo de aprender dos alunos. Viabiliza-se a relação morna, burocrática (lembro de P3, P8, P9 onde há um grande sub-aproveitamento da capacidade cognitiva dos alunos) onde inexistente tensão, mas também há pouco desejo de aprender, há pouco espaço para a perplexidade, isto é, o aluno não se surpreende, não se motiva, não tem mais o espanto do “puxa, eu não tinha pensado que Geografia era tudo isso!”. Bachelard (1996, p. 303-4) complementa:

“Os professores substituem as descobertas por aulas. Contra essa indolência intelectual que nos retira aos poucos o senso da novidade espiritual, o ensino das descobertas ao longo da história científica pode ser de grande ajuda. Para

⁶¹ Acredito que, todos nós educadores, já ouvimos nas escolas que freqüentamos, aquela parábola que fala dos gansos. Algo tipo, os gansos voam em conjunto, porque assim são mais fortes; quando o líder cansa, outro assume o seu lugar, ou seja, não há líder fixo, não há vaidades, intrigas, etc. O que me ocorreu quando a coordenadora pedagógica veio com essas metáforas foi: Afinal, não falaram para ela que os gansos agem por instinto? Que nós não somos gansos? (o que não é bom nem mau, apenas é). Que agimos com a razão, com a vaidade, com as torpezas típicas do ser humano? Não adianta idealizar nossos pares como sendo todos iguais, bons, etc. só porque são ... professores!

ensinar o aluno a inventar, é bom mostrar-lhe que ele pode descobrir. É preciso também inquietar a razão (...) deve ser, aliás, a prática pedagógica constante”. (p. 303-4)

O paradoxo é insistir que, para desenvolver o desejo de aprender e a vontade em querer saber, podemos nos valer, sim, da razão! A razão como instrumento da paixão, do desejo, da vontade. A razão pode seduzir também. ‘Conhecer e saber é legal’, pode ser um bom objetivo para desenvolver nos alunos. Talvez esteja querendo inverter os pólos de algo que me chama a atenção. Sempre, quando queremos ‘humanizar’, ‘sensibilizar’, ‘embelezar’ a educação, o ensino, as aulas de Geografia, damos aos conteúdos, uma pitada de poesia e beleza. Acrescentamos uma poesia, uma música, uma foto, uma charge, um texto literário como base, como preâmbulo para ensinar algum conteúdo ‘racional’, algum tópico do LD. Ou seja, a arte como suporte, como ‘isca’ ou andaime para ensinar Geografia, para chegar num ‘conteúdo sério’! Sim, isso já é um passo importante, já é a busca pelo belo, já é uma tentativa necessária e louvável. Estou propondo que a Geografia, que os conteúdos da Geografia, e de todas as outras matérias escolares seja sim um pretexto para lermos o mundo de forma mais poética e plural. A ciência tem uma enorme contribuição a dar na busca de uma leitura de mundo mais complexa e interessante. Mas, **a ciência não é o fim último, o ápice da racionalidade**, o cume que mostraria o mais alto grau de nossa civilização. Sem querer fazer uma hierarquia, pelo contrário, quero desmontar a hierarquia árida que temos hoje (ciência é mais importante que Artes, por exemplo) para colocá-los todos no mesmo patamar. A Geografia pode ser muito bem entendida com o uso da Literatura, da Pintura, da Música, dos relatos não-acadêmicos, de imagens cotidianas, de falas dos populares, etc. Para tal, é fundamental saber a Geografia mais acadêmica, formal, mas não entendo que esta seja a melhor, a mais completa. Se ela não vier acompanhada, permanentemente desse diálogo com outras formas de ler o mundo continuaremos com aulas pouco interessantes e, o que é pior, com pouco interesse dos alunos.

A centralidade deve sair da discussão “o que é Geografia?” e/ou “qual os melhores conteúdos?” ou, ainda, um corolário desta visão, “que técnicas, que novidades existem para ensinar Geografia?”, e, “como acabar com a indisciplina dos alunos?”, vem sempre subjacente. O segredo não são os conteúdos e nem são as técnicas. O ‘segredo’ é privilegiar uma relação professor-aluno mais qualificada e rica. E aqui, deparo-me com um problema que ultrapassa não só uma tese, como o próprio alcance dos cursos de licenciatura de uma universidade: **como enriquecer as nossas visões e leituras de mundo?** Mais difícil ainda: como ensinar a enriquecer as visões e leituras de mundo? Com certeza que a Geografia acadêmica e a Pedagogia podem ajudar, mas a limitação de sua contribuição no nível meramente cognitivo/informativo parecem evidentes.

P4 e P6 nos dão boas dicas, tão sensatas quanto de difícil operacionalização: manter e despertar a curiosidade (acrescentaria: manter e despertar o espanto pelas coisas que vemos e ouvimos), manter um relacionamento franco e afetuoso com os alunos, ter regras claras sobre o funcionamento da relação professor-aluno, dosar o afetivo com o cognitivo. A questão que fica é: como fazer tudo isso? E mais ainda, para nós que preparamos professores: como ensinar tudo isso? A sensação que tenho é, quanto mais estudo o tema ‘formação de professores’ mais claro vejo o abismo diante dos pés. Vejo mais claro, mas continua sendo um abismo!

Questão 18: Planejamento das aulas

18. Como é feito o planejamento anual das aulas? É individual ou coletivo? O planejamento da Geografia segue a linha geral da escola?

Como se dá a articulação dos professores de Geografia? Quantos são eles?

Quadro 20: Questão 18: Planejamento das aulas

Prof.	Como é feito o planejamento anual das aulas? É individual ou coletivo? O planejamento da Geografia segue a linha geral da escola? Como se dá a articulação dos professores de Geografia? Quantos são eles?
P1	Pelos colegas em reuniões. Usamos o LD como referência.// Coletivo. Somos 13 e a articulação é bem precária. Há muita dificuldade de se encontrar (turnos diferentes). Uns são acomodados.// A articulação – pequena – se dá por afinidade (de forma de pensar), de forma bem micro. Tentamos seguir a linha da escola mas, no fim, é mais do jeito de cada um mesmo.
P2	Fica a critério do professor. Vem os livros do MEC, que nem sempre é o que a gente solicita. O prof. monta livremente. Falta tempo. É difícil vencer o conteúdo. Fica (dado) a toque de caixa.// Individual.// Não tem (articulação). Não nos encontramos. // Sim, (segue a linha geral). (o que) É benéfico, pois trabalhamos com a comunidade.
P3	Em março entreguei tudo pronto. Não sei como os outros fazem e nem o que fazem! Como sou coordenador de área, eu faço a base. Os colegas completam. Mas, não sei (se, uma vez feito) é seguido.// (Somos) Eu e mais dois. Não temos muito contato. Temos dificuldade em fazer um trabalho integrado.// Sim. A escola tem um linha e a gente procura se adaptar. A escola procura fazer o aluno pensar, mas na prática o aluno se adapta ao professor.
P4	Vem da minha cabeça. Eu monto junto com os colegas. Tenho autonomia. A supervisão da escola acompanha. Busco juntar a G. Física e a G. Humana , busco o cotidiano.// Somos três. A articulação é boa, mas falta entrosamento. Já trocamos várias vezes de prof. de G. nos dois últimos anos.// O programa da UFRGS – para o Vestibular – é importante (serve de base). Daí, eu separo G. Física e G. Humana. // Há liberdade total. Não há censura. O importante ‘é que funcione’, diz a supervisora.
P5	Vou ser sincera. Já ‘tava’ tudo pronto. Só segui. Segui o LD para não dar problema ... o importante não é a quantidade.// (O programa) veio pronto! Não temos tempo. Eu e a XXX (colega) não temos horário livre. Numa escola somos quatro. Não temos contato nenhum. Os horários não fecham. Aqui somos em duas. Vejo-a diariamente, (mas) não temos tempo para nos reunir. (P5 é colega de P6 em um colégio do Estado).
P6	No CAP já estava pronto (sou prof. substituto). No fim do ano, conversamos e se constrói o conteúdo das diferentes séries. No Estado também é assim.// É uma construção coletiva com certeza, (mas) passa pela identificação e pela iniciativa pessoal. (Mas isso) No colégio público não ocorre. No CAP, durante o ano, a gente troca muito (idéias). A relação com os colegas é muito boa, inclusive com os da História. O CAP tem uma ótima estrutura.// Eu proponho (a articulação no Estado), mas não ‘rola’. Quem tá a fim me procura, mas a iniciativa é individual e não da escola.
P7	Tem um diagrama conceitual , preparado pelos antecessores, com Núcleos Temáticos . Mas, é muito aberto, há total liberdade. Eu trabalho de forma escalar , segundo as escalas, primeiro o distante (o mais genérico), depois aproximado .. do generalista para o local. // Individual.// São 4 professores, mas só eu sou efetiva (P6 é colega de P7), os demais são substitutos. A rotatividade atrapalha muito, não há continuidade. Só eu (acabo tendo) tenho compromisso com a instituição.//

Prof.	Como é feito o planejamento anual das aulas? É individual ou coletivo? O planejamento da Geografia segue a linha geral da escola? Como se dá a articulação dos professores de Geografia? Quantos são eles?
	Sinceramente?! Não (a G. não segue a linha geral da escola).
P8	Têm várias respostas. No XX (nomeia a escola) a única referência é “Brasil”! Tenho autonomia para fazer o que quero. // É mais individual. Existem reuniões, mas não há um trabalho coletivo. No M. é muito complicado. É a escola da ‘cancha reta’ (cada um por si). Tem gente que não dá aula, mas é (simplesmente) amigo dos alunos.// A escola cuida só do administrativo, e, pouco do pedagógico. É cada um por si. (queixa-se da biblioteca: ‘uma droga; dos alunos (que) ‘não têm material’; dos pais (‘ausentes’), e, das pesquisas que englobam toda a escola para ver a realidade da mesma (‘pouco úteis’). (crítica semelhante fará, a seguir, P9).
P9	A gente (os profs.) faz uma pesquisa participante, visitamos várias casas de alunos e dessas visitas se pegou umas falas e se tirou um tema gerador. Mas, eu não sigo isso. O aluno causa (pois) todos os profs. no mesmo assunto, sem conexão, fica repetitivo. Os alunos nem dão bola para o tema gerador. Até se trabalha o mesmo tema, mas cada um na sua disciplina.// Se tenta o (trabalho) coletivo, mas não fica legal.// Somos duas profes. Não nos articulamos. (porque) Eu trabalho mais os conceitos, os demais priorizam o conteúdo. Eu prefiro dar menos conteúdo.// O plano (da Geografia) segue o geral da escola. Mas, eu não o sigo.
P10	Metade é conceitual, metade é por conteúdo. Os professores são muito diferentes, mas há trocas. O programa é livre. Em uma escola é um trabalho mais coletivo, nesta (que eu observei), não há nenhum momento de encontro para trabalhar junto.// Somos dois (profes). Quase não há convívio. // Sempre se pede essa coerência (Geografia seguir a linha geral da escola), mas nunca parei para pensar nisso. Os objetivos gerais da escola (trabalhar com a pluralidade da sociedade) ‘casam’ bem com a (minha idéia de) Geografia. Isso me fascina!

Alunos: que papel eles têm?

Autonomia ou *laissez faire*⁶²?

Destaca-se nos depoimentos, claramente, a grande autonomia dos professores! Ou será solidão?

P1 não esconde que as respostas aqui são mais uma idealização (forma ‘coletiva de planejar’) do que uma prática. Muitos outros serão diretos: não há articulação, nem entre os

⁶² Laissez-faire: atitude que consiste em não intervir; neutralidade, ‘deixai fazer’, ‘deixar que forças ou fatores econômicos ou políticos ocorram sem interferências’; um lema do liberalismo. Talvez uma expressão que melhor corresponde ao que falamos seja ‘laissez-aller’: ausência de restrições, ou, de rigor nas atitudes, nas maneiras ,

colegas de disciplina, em muitas escolas. Os motivos são vários, muitos deles tão simples quanto fortes: a dificuldade de se encontrar os colegas. No fim vale – e não só para P1 – o cada um por si mesmo, salvo se houver (boa) vontade particular de alguns deles querendo fazer algo mais integrado. Tal isolamento/enclausuramento é cômodo, tanto para os professores como para as direções das escolas. Os primeiros, tem total liberdade de ação já que as direções, normalmente, não se envolvem com o pedagógico (só com o burocrático), isto é, quase não se envolvem com os professores no que diz respeito ao plano de suas práticas profissionais. Ninguém cobra ninguém, cada um fica na sua. Diminui possíveis tensões e conflitos. É uma forma de administrar uma escola, mas não parece que seja a que provoque um ensino de melhor articulação e aproveitamento para os alunos. Este encapsulamento recebe um nome confortante e até libertário: autonomia.

Em P2 há uma contradição, que parece idealizar uma realidade desejada (wishful thinking). Ao mesmo tempo que não se consegue (se deseja mesmo?) articular os professores de Geografia, como será possível a articulação com ‘a comunidade’? Afinal, é mais fácil eu me encontrar com meu colega de trabalho do que articular com o extra muros da escola. Sim, a escola é um lugar que precisa ter mitos reconfortadores e justificadores de nossa prática. Seja ela qual for. Temos que ser sinceros: é cômodo dizer ‘trabalhem em conjunto’, ‘discutam com seus pares a sua ação cotidiana na escola’, ‘colaborem entre si’, mas, mais uma vez, isso soa tão sensato quanto de difícil operacionalização. Não só porque a correria do dia a dia leva os professores a se encontrarem apenas nos corredores, ou, na sala do cafezinho, mas, porque, reunir-se com os colegas para compartilhar os trabalhos é, não só trabalhoso, como conflitivo, e, até doloroso. As divergências se explicitam, não só no campo teórico da Geografia, mas também nas diferentes visões que cada um tem sobre o educar. Expor seu trabalho implica em receber críticas, o que é penoso. Tecer um comentário sobre o trabalho do colega pode soar

no comportamento; falta de cuidado (no comportamento); negligência, relaxamento (no trabalho), ‘deixai ir’ (Houaiss, p. 1714), mas pela facilidade de entendimento, optamos pela primeira expressão.

como uma crítica pessoal, quase uma traição. E, dá trabalho, afinal, é preciso argumentar, expor com clareza suas idéias e, corolário, expor-se ao ‘contra-ataque’. Não é à toa que as direções não se metam nestes vespeiros.

P3 é pragmático, ativo e decidido: sendo coordenador, e, havendo pouca interação com os colegas, faz o planejamento por todos. E depois, cada um por si. Sem citar explicitamente, critica a linha construtivista da escola. O referencial teórico da escola (foi-me mostrado por escrito) parece repetir o que P3 faz na sua disciplina: uma série de princípios tão sensatos, saídos de alguns manuais pedagógicos, mas, certamente feito por muitos poucos professores. Mais uma idealização *pro-forma*, para constar, do que algo efetivamente construído, e, discutido pelo coletivo dos professores. A frase de P3 é lapidar: “a escola procura fazer o aluno pensar, mas na prática, o aluno se adapta ao professor!” Mas, e, antes de ir para a escola, os alunos não pensavam? É só na escola que se aprende a pensar?

Independente do que está escrito nos marcos burocráticos – bem intencionados e sensatos, sem dúvida – dos planos pedagógicos, na hora em que começa a aula, e o professor fecha a porta, cabe ao aluno marchar conforme a música do professor. P3, já em março, entrega tudo pronto. Isso, talvez, contradiga um pouco a sua postura (auto-intitulada) “crítica”. E os alunos, entram quando, onde e como nesta parceria? Não é á toa que – não só com este professor é preciso ressaltar – **os alunos são assessórios.**

A concepção de planejamento é burocrática: uma exigência formal da escola, da direção. Não é um planejamento que serve para pensar a escola, a disciplina, e, sobretudo, a relação P-A.

Com P4, pela primeira vez, aparecem duas figuras novas: a coordenação pedagógica, que supervisiona o andamento da parte pedagógica da escola como um todo, e, a troca de professores, leia-se, demissões. Estamos no universo das escolas particulares, ao contrário dos três primeiros professores. Aqui há uma outra lógica – não necessariamente melhor ou pior

que as anteriores – a da escola que presta (e vende) um serviço para uma comunidade que, pagando, requer uma qualidade (!)? Já não há lugar para – embora, paradoxalmente ela enfatize “que há liberdade total” – para a (sic) ‘liberdade total’, pois ... ‘tem que funcionar’. Outros professores, que já trabalharam nas escolas privadas (P1, P8, por exemplo) comentaram, ao longo das observações, o desgaste que é trabalhar para um público que paga pela escola, isto é, não são apenas alunos. São clientes! P2, mesmo não trabalhando na escola privada, chama os alunos de “clientela”, quando diz-se decepcionada com eles. Soa tão estranho essa palavra: cliente. A prioridade parece a mercadológica e não a gnoseológica.

P4 retrata uma lógica comum de nós, geógrafos: todos dizemos/queremos juntar GF e GH por tais e tais motivos, etc. Mas, paradoxalmente, para dar aula, para explicar o mundo para os alunos, para sermos ‘didáticos’, nós separamos GF e GH⁶³!! Esta concepção epistemológica está tão arraigada que já é automaticamente incorporada na maioria das aulas. Algumas escolas reservam, por exemplo, o 1º ano do EM para a GF, porque “ela vem antes, ela é a base sobre a qual nós humanos nos assentamos”, e, somente no 2º ano vão falar dos seres humanos, ou melhor, de população. Essa separação apriorística, quando rígida, – 1º a GF, depois a GH, mais raramente o inverso – pelo menos no EFM, mais atrapalha do que ajuda o aluno a entender o mundo. Parece-me que só para nós, professores de Geografia, essa divisão GF-GH seja importante. Afinal, não há aluno que, andando pela sua cidade, vá pensar o seu espaço em esquemas do tipo ‘aqui está o relevo’, ‘ali está a vegetação’, ou ‘lá está a população’! Sabemos que tais divisões são convenientes aos professores, porque muitos LD – e é só copiá-los - já estão estruturados segmentadamente. É mais operacional segui-los! Mas, daí a acreditar ‘demasiado demais’ nessa leitura é uma sandice. Faz lembrar Rosa (1986, p.

⁶³ A dissertação de mestrado de Marcos Bernardino de Carvalho (1991) vai discutir, com bastante detalhe, o longo percurso que a categoria ‘natureza’ vai percorrer ao longo da história, e, como nós, geógrafos, vamos incorporá-la ao nosso discurso. “Sempre se observou a natureza, mas essa não foi sempre a mesma para nós seres humanos” (p. 140). Concordo com ele quando diz que a eterna indefinição da Geografia (ciência física?; ciência humana?, bem como a tentativa de definição ‘precisa’ das fronteiras, entre o que é ‘humano’ e o que é

287): “O que ele explicado mandou, eu fui e principiei (a obedecer); que obedecer é mais fácil do que entender”. Mas também soa kafkiano: vê-se a colega todos os dias, mas não há tempo ... para se falar com ela!?”

A comparação das respostas de P6 e P7 nos remete a uma questão bem interessante. O que é a realidade? O que é real? Ambos trabalham na mesma escola, mas as percepções da mesma são bem distintas. O que é ótimo e interessante, mas, no mínimo poderia nos alertar para a complexidade do real, sempre múltiplo e contraditório. Mas, independentemente da resposta, essa colocação de P7 é interessante porque mostra um método, um caminho de leitura e interpretação do mundo. Do genérico (vôo panorâmico) para o específico. Do amplo para o detalhe. Traz à tona uma questão tão fundamental para a Geografia quanto pouco problematizada: a questão da escala.⁶⁴

P8 fornece um bom resumo da maioria das escolas e das aulas por mim observadas. Diz que, alguns colegas não dão aula, e se garantem sendo ‘amigos’ dos alunos. Várias vezes tive essa sensação dele próprio (‘pesquisa’ na *internet*: várias aulas sem ação do professor; apresentação de trabalhos dos alunos onde só se repete o que já estava no livro: também várias aulas).

Contudo, o uso da biblioteca me marcou! P8 foi, um dia, na biblioteca com a turma para que ela ‘pesquisasse’. Chegando lá, duas surpresas! Uma material: não, a biblioteca, ainda que modesta, estava longe de “não ter nada”! Era razoável. Mas, o que mais me chamou

‘natural’) em vez de prejudicar a Geografia, ao contrário, nos é benéfica, pois (pode) estimula(r) o debate e não nos ‘amarra’ a um lado específico (p. 141-2).

⁶⁴ A tese de Rosângela Almeida (1994) constitui excelente trabalho, tanto pelo domínio conceitual, como pela clareza da proposta metodológica acerca do ensino e aprendizado do mapa. Aqui não cabe analisar todo o trabalho, apenas recomendar a sua leitura. Cito apenas passagens três, entre várias, com as quais me identifiquei. Na p. 59 fala do conflito entre a ‘demora do processo de ensinar’ e a ‘nossa ansiedade – de professor - em querer dar as respostas’ (para ‘acelerar’ o ensino). E, na p. 233, a autora destaca a necessidade, e, a importância de ‘problematizar – criar questões para reflexão - o ensino’ e ‘construir modelos (propostas) concretos, pois “a geometria da criança é experimental antes de ser dedutiva. Ainda (p.234): inovar é possível e depende do professor!’

a atenção foi a ‘aula’, a postura dele. Pensei que fosse mostrar algumas possibilidades de livros, que fosse dar algumas dicas... até de como funciona a biblioteca, como se procura algo. Sabemos que muitas crianças não sabem se ‘locomover’, usar com desenvoltura, as bibliotecas. São espaços, normalmente, pouco convidativos, quase não-lugares: lugar de onde a maioria quer sair logo. Mas, nada disso. Todos se sentaram, inclusive ele, e se puseram a conversar. Sim, conversar. Sobre qualquer coisa. O período transcorreu lentamente. Todos sentados. O único que se levantou, e, foi mexer nos livros, foi eu. Verdade. Fiquei bisbilhotando os livros. Era hora para ele, literalmente, ler alguma coisa para todo o grupo, chamar a atenção deles mostrando algo interessante, assumir o protagonismo da cena, tentar seduzir os alunos para transformar aquele espaço-depósito, aquele espaço-descaso em espaço-vida, espaço-tesão. Sim, seduzi-los. Rego, (2004, p. 40) através da literatura, mostra-nos a importância do exemplo e do estímulo dos adultos para as crianças, para aprendermos o novo, (re)descobrirmos espaços visitados/conhecidos, mas não percebidos/admirados:

“Irmã Vicentina familiarizou Fernanda com a biblioteca e fez com que os longos, escuros corredores das estantes altas e cheias de livros deixassem de ser o esconderijo mais secreto dos fantasmas que assombravam o internato, para se converterem na quietude acolhedora para a vida de Fernanda.

Ali Fernanda conheceu as biografias dos santos, os mesmos santos que eram apresentados de forma caricata nas aulas. Fernanda descobriu em livros pouco lidos que esses santos haviam sido pessoas reais, de vida atormentada, de escolhas aflitivas rumo ao que o lugar-comum viria a chamar de santidade.

Conheceu a história das grandes navegações e o massacre dos povos que não eram brancos, nem cristãos.

Amou poemas de Virgílio, e descobriu gregos e romanos que talvez as freiras nem soubessem que estavam ali.

Amou o amor universalista nos *Evangelhos*, e lhe pareceram por demais incoerentes as intolerâncias repetidas do edifício construído em cima dessa fundação.

Com a irmã Vicentina, a adolescente pôde falar de um outro modo sobre o significado dos textos bíblicos, e foi através de sua guardiã que Fernanda chegou a amar o que antes lhe parecera opressivo”.

Por sua vez, a tese de Nogueira (2001) trabalha com outro referencial, o da fenomenologia, e discute os mapas mentais a partir do exemplo dos comandantes de embarcações no Amazonas. Outro belo trabalho que aqui não podemos analisar, mas sugerimos a leitura.

Não sabemos se irmã Vicentina era professora de Geografia, mas que lição estupenda de Geografia e de cidadania mostrar novos espaços para as novas gerações! Ampliar os limites do mundo: que belo desafio geográfico, inclusive, e, sobretudo, para nós geógrafos.

Outra curiosidade: a bibliotecária não ficou na sala! O lógico seria ela ajudar P8 durante a aula. Mas, aproveitou para sair dali. A entrada do professor justificou a sua ausência, ou seja, a biblioteca, pobre ou rica, está sendo muito mal utilizada por nós professores. Nós também precisamos ser educados a utilizarmos aquele espaço.

Neves (1998, p. 222-3), falando acerca do uso da biblioteca, é clara:

“ – Por que o professor e não somente o aluno (deve ser educado para o sucesso do uso da biblioteca) já que este é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto do processo educacional?

Porque o professor é o principal modelo e estímulo do aluno para quaisquer ações que se voltem para a aquisição de conhecimentos e a mudança de comportamento, em decorrência do que é vivenciado em sala de aula. (...) Isso significa que não basta, muitas vezes, o professor ordenar, solicitar ou encaminhar os alunos à biblioteca para a busca de informações, através da leitura e da escrita, se ele mesmo não as pratica diante dos alunos.

Assim, a grande tarefa da construção de uma geração de leitores recai sobre o professor” (parêntese meu).

Duas idéias vêm; primeiro: para fins de planejamento e registro o professor pode, tranqüilamente, anotar no caderno ‘pesquisa na biblioteca’. De fato, foi-se na biblioteca. Como o resultado disso foi pífio – porque, além de instruir pouco, desmobiliza até a curiosidade dos alunos em quererem se meter numa biblioteca – também o professor já tem um alibi. Poderá dizer, como é super comum ouvir: ‘eles não tão a fim’, ‘são devagar’, ‘não adianta, esse é o ritmo deles’, etc. Então, por trás de um princípio de ‘autonomia (levar os alunos à biblioteca para eles próprios alcançarem novas informações) acaba-se tendo um resultado perverso: eles não só não buscam novas informações, como ainda por cima, o

professor acaba tendo ‘mais uma prova’ de que investir em ‘alternativas pedagógicas’ é inútil. Mais uma vez o aluno, dessasistido, leva a fama de não interessado.

Segundo: não basta termos bibliotecas ricas, laboratórios equipados, etc. Tudo isso ajuda, e é até fundamental, mas, se o professor não incentivar o uso, e de forma inteligente destes recursos, estes permanecerão subaproveitados. Corremos o risco aqui de ter minhas idéias apropriadas numa perspectiva conservadora: “já que não usam a biblioteca para que gastar tanto dinheiro em livros?”. Não é essa a idéia. Sugiro dar um passo além: investir em materiais sim, mas tão fundamental quanto isso, é o investimento na preparação da ‘mão – ou cabeça - de obra, na qualificação do profissional, seja ele professor ou bibliotecário. É verdade que, muitas vezes, a biblioteca é dirigida pelo professor que não agüenta mais a sala de aula, já está em ‘burn out’, já está colapsado. Daí ocorre um paradoxo: a guarda da biblioteca, dos livros, do ‘mundo encantado do saber’ fica a cargo de um professor que já não tem mais paciência alguma com aluno, pouca formação específica na área e, muito provavelmente, pouca curiosidade em aprender (para si) e ensinar (para outrem) sobre esta nova atividade. Complicada a situação, nem o treinamento, e nem mesmo as melhorias salariais, garantem a qualidade do processo educativo! Investir, pagar melhor é *sine qua non*, mas, paradoxalmente, não garante muita coisa. O fato é que ocorre um **resultado (perverso) freqüente: a desmobilização do desejo do aluno em aprender.**

Por outro lado, é interessante a crítica que P8 faz às pesquisas ‘sócio-históricas’ que ‘mobilizam’ toda a escola no intuito de fazer o levantamento ‘da realidade’, tanto da escola como do bairro, a fim de elaborar o planejamento escolar a partir do conhecimento do entorno, pois os professores, geralmente, não são oriundos desta comunidade, e assim poderem aproveitar tais conhecimentos nas suas aulas (P8 é preciso ao definir o professor como um ‘jesuíta’ – quadro 15, 3ª coluna) por trabalhar com o ‘outro’, no caso o aluno de periferia). Mais uma vez, o princípio é altamente meritório, democrático e ‘progressista’:

conhecer o outro. Mas, o que é para ser algo flexível (o conhecimento não está só nos livros didáticos, também está nas pessoas que compõem aquela comunidade escolar), acaba engessando a própria escola. Explicamos: uma vez levantada as informações, escolhe-se um complexo temático, um assunto, um tema (tanto faz o nome que se dá) para que toda a escola trabalhe numa perspectiva multi e/ou interdisciplinar. A idéia é boa: sair do isolamento de cada um do seu mundo disciplinar. Mas, o senão é que há um pequena preparação teórica e pouca discussão coletiva para que os professores venham a entender os pressupostos e o funcionamento da proposta. Logo, não há mobilização do grupo de professores. Uma vez feita a escolha dos temas mais relevantes, todos nele devem trabalhar por um igual período de tempo. Exemplo: se a violência foi tomada como um tema central (depois de ouvida a comunidade de alunos e de pais), todos devem trabalhar esse tema. Ora, acontece que este tema tem uma significação muito maior e explícita para, por exemplo, a Geografia! Para a Matemática a situação se complica! Ou seja, não basta que a proposta pedagógica seja interessante! É fundamental preparar os docentes teoricamente, sensibilizá-los e mobilizá-los para que eles sejam elementos ativos na consecução das propostas, evitando que eles sejam apenas 'autômatos'. Posição, aliás, que é mais confortável, pois se algo não funcionar ele pode assumir a condição de mero crítico! Obedecer é melhor que pensar

É preferível que os professores tenham uma boa visão, compreensão e criatividade na sua disciplina específica do que se auto-intitularem inter, pluri ou multidisciplinares. Se 'conhecermos' bem nossa disciplina, já damos um bom passo no sentido de garantir que, pelo menos, na nosso curto alcance disciplinar, aulas e atividades interessantes possam surgir e despertar a curiosidade e o desejo de saber dos e nos alunos. Um professor com boa formação na sua disciplina não terá muitas dificuldades em fazer pontes e ligações com outras áreas de conhecimento, independentemente de nomeá-las: isso é Matemática, isso é Língua Portuguesa, isso é Geografia, etc.

Minha idéia é tão simples de ser anunciada, quanto complexa de ser operacionalizada: sem a preparação dos professores, quaisquer medidas em favor das mudanças escolares tendem a ficar na superficialidade, nos slogans e, perversamente, servirem ao seu contrário, isto é, usamos palavras novas, ‘técnicas modernas’ como vernizes, como enfeites, pacotes para a mesma prática – às vezes rançosa - de sempre.

P9 parece confirmar o que acima foi escrito: a artificialidade do trabalho em torno de um tema, leva a continuidade do ‘*laissez faire*’. Cada um por si. Mais uma vez, esbarramos na dificuldade das relações humanas. Se o professor não tiver afinidade pessoal com os colegas, o trabalho conjunto fica comprometido. Fica claro que, em nossa formação não bastam os conhecimentos técnicos (em Geografia) ou pedagógicos. O lado racional é importante, mas, com certeza, não garante uma boa comunicabilidade entre os professores e entre estes e os alunos. Cremos que os cursos de licenciatura, tanto nos departamentos de Geografia, como nas Faculdades de Educação, poderia enfatizar menos o ‘conteúdo’, a carga de informações, e, refletir/simular mais sobre sua aplicabilidade no EFM.

A autonomia, sem dúvida uma característica do ofício de ser professor, é algo destituído de essência, ou seja, não é boa nem má. Como todas as coisas, aliás⁶⁵! Posso usar esta liberdade, esta autonomia para isolar-me e defender-me: “eu sou um profissional, não se metam” e justificar minha displicência, ou, algo bem distinto, estabelecer parcerias, com colegas e com os alunos, buscar alternativas, seja nos temas discutidos, seja na maneira de abordá-los. A palavra autonomia, sinônimo de liberdade, não tem sentido se não for compartilhada com outra palavra, por exemplo, responsabilidade, ou ainda, compromisso.

⁶⁵ Claro que não advogamos um relativismo completo. Tortura e violência (física ou simbólica) contra os incapazes de se defenderem serão sempre condenáveis. Mas, fora desses estreitos limites, tudo se complica. Uma guerra, se de defesa, pode ser defensável. A interrupção da vida, para quem sofre de doença incurável pode ser a opção do próprio enfermo. A regulamentação das liberdades individuais pode soar como censura, mas em certos casos, pode evitar abusos ‘em nome da liberdade’. É discussão complexa que aqui não poderemos (nem saberíamos) fazer.

Só há sentido na autonomia se for para reforçar uma discussão e um trabalhos coletivos. Isso não implica, necessariamente, a toda hora fazer parcerias numerosas, com também numerosas reuniões, com os colegas. Sabemos as dificuldades em operacionalizar o coletivo numa realidade em que os professores vivem ‘correndo’ de uma escola para outra. Mas, a autonomia compromissada com uma relação direta, franca e solidária com os alunos, não tem custo material/financeiro algum. Trata-se de uma postura política e epistemológica, que não implica em tornar a educação mais cara ou mais barata do ponto de vista financeiro. Atividades que levem os alunos a extrapolar o LD, ou ainda, potencializar o seu uso que não seja sua simples reprodução, podem não só ter custo ínfimo, como envolver os alunos significativamente. Um saída de campo, por exemplo, planejada com algum colega de outra disciplina, seja no entorno da escola ou em algum bairro da cidade, pode abrir janelas bem interessantes para os alunos lerem o mundo com mais complexidade.

Questões 19 e 20: Preparar a aula: frequência e fontes

19. Como organiza seu programa? Prepara a aula com que frequência?

20. Fontes para preparar as aulas e a frequência com que as usa?

Quadro 21: Questões 19 e 20: preparar a aula: frequência e fontes

Prof.	Como organiza seu programa? Prepara a aula com que frequência? (19)	Fontes para preparar as aulas e a frequência com que as usa? (20)
P1	Meio mensalmente. É meio vergonhoso. Falta tempo. Este ano fui, meio relapsa. Mudo com os anos. O principal é o LD. Sintetizo no quadro.	LD é o principal (lacônica).
P2	Eu organizo anual e trimestralmente. Não é fixo. Depende do rendimento dos alunos. Todos os fins de semana vejo a seqüência, eu organizo as aulas: onde parei? Posso continuar? Devo voltar?	1º: o LD deles. Uso como recurso. Procuro ler vários autores, que uso como fonte para mim, ver algo novo, tirar dúvidas.
P3	(Muito seguro) No início do ano preparo tudo. Sigo o roteiro fielmente. Vou direto no objetivo. Vou direto no principal, sem rodeios: ‘sobre tal assunto vocês tem que saber ...’. Vou por tópicos.	Eu mesmo! O meu material, que eu elaboro. (síntese de vários LD e recortes de jornal). Eu dou 80% e eles buscam os outros 20%.
P4	Trimestralmente. Eu monto o programa do trimestre. Numa folha coloco os objetivos do trimestre e ‘amarro’ com as páginas do LD. Mensalmente, eu atualizo: algo novo, um vídeo... Busco o cotidiano. Eu não preparo aula toda a semana. Eu sei o que vou fazer todo o dia que eu chego na escola. Eu nunca monto (a aula) tudo ‘direitinho’.	Basicamente LD, algum material da graduação, jornal, internet. Esses últimos eu uso sempre. Levo a notícia. A ênfase é a (formação da) cidadania e não só vencer o conteúdo.
P5	Semanalmente. Antigamente, era diário. Vejo o que vou dar, o mais importante. Seleciono. Vejo quais os dados mais importantes. Vejo qual o recurso, a atividade.	Tiro dos LD. Pego muitos dados (pausa) dos livros (pausa) na Geografia .. por ex... (pausa). Uso o LD todos os dias. Na outra (escola) não ... pela carência dos alunos. Eles não tem LD.
P6	Semanalmente. Utilizo o material de uma escola para a outra e vice-versa. Me baseio no cotidiano. Leio uma revista, por ex., sai o insight e preparo a aula.	(Uso) desde a bibliografia da graduação, do pós, revistas (Super Interessante, Veja, Isto É), internet. Semanalmente.
P7	No início do ano planejo tudo ... até por demanda da escola. Depois, quinzenalmente, faço ajustes, exercícios. Diariamente, para ver o ritmo deles, cada turma tem um ‘pique’ diferente. Como? Um Método? 1º eu penso o que eu quero dar para eles, 2º procuro fontes, e, 3º preparo a exposição de forma didática.	Bah ... todas (as fontes)! Internet, minha vivência (minhas viagens, minha experiência...) O LD (uso) tangencialmente. Frequência (no uso das fontes)? O tempo inteiro.

Prof.	Como organiza seu programa? Prepara a aula com que frequência? (19)	Fontes para preparar as aulas e a frequência com que as usa? (20)
P8	Mensal e trimestralmente. Não preparo muito a aula. O planejamento ‘tá’ na cabeça, não boto no papel. Não tem rotina. Não sei o que vou dar. Às vezes funciona, às vezes não. Mudo a ordem dos conteúdos. Sempre faço um trabalho de campo (dá vários exemplos).	Tem um monte de coisa. Tem a minha biblioteca, tem a internet, tem revista. Não tem frequência! (É) conforme a necessidade. Varia, não é definido.
P9	Mensalmente. De acordo com um ciclo de trabalho. Não priorizo o conteúdo, ao contrário dos colegas: “tem que dar conteúdo”. Gosto de trabalhar bem os conceitos. (Andando) Na rua ... penso nas aulas, preparo-as. Preparo semanalmente. Quando tenho tempo, o que é minoria, pego vários LD e revistas e leio até vir uma idéia. Daí, penso nos exercícios, nas atividades.	LD, revistas, às vezes pego na internet, jornais. Uso o (livro) ‘Geografia em sala de aula’. Pego também coisas do meu mestrado. Uso-as quinzenalmente. Quando não tenho tempo – o que é o mais comum – dou uma olhada no LD e pego uma idéia (dali).
P10	Trimestralmente é só para ter a noção geral. Semanalmente, eu organizo as atividades, vejo o que vou fazer amanhã. Como? É outro dos meus dilemas. É sofrido. Me sinto uma gangorra. Preparo várias vezes. Às vezes, acho muito expositivo, outras vezes, acho muito aberto. Às vezes, privilegio os conceitos, outras o conteúdo. Fico em dúvida, não sei qual o melhor. Oscilo.	LD. Pela praticidade. Sou exímia em copiá-los. Uso revistas (National Geographic, Scientific American, Revista 3 ^o Mundo, da SBPC! Gosto da Folha de S. Paulo. Não tenho revistas da Abril nem da Globo! É uma seleção ideológica. Procuo dar sempre um xerox da reportagem, me sinto feliz assim, pois se a aula não der certo, eles tem, pelo menos, o xerox. Às vezes eu acerto, penso umas coisas boas.

Subaproveitamento do LD e alguns bons desafios para a formação inicial

O uso do LD se destaca. Não poderia ser diferente! Se atentarmos para a carga horária da maioria, não tem como o professor não se valer dos LD. Que, aliás, há muito deixaram de ser ‘ruins’ (houve uma época que falar mal do LD parecia também ... ‘progressista’). Essa falta de tempo também vai justificar que, muitos professores, se valendo de sua experiência, também não preparam por escrito, mais formalmente, suas aulas. As coisas saem mais ou menos ‘de cabeça’, de improviso. Muitas vezes, contudo, o improviso é demasiado, a ponto

de ser bastante comum a quase inexistência de uma linha lógica que guie a aula. O professor trata de ‘ocupar os alunos’ para o tempo escorrer. Isso se dá de duas formas básicas: levar a aula num ritmo ‘*slow motion*’ (mínimo gasto de energia, fazer chamada demoradamente, falar sobre um assunto qualquer) ou dar tarefas mecânicas, não raro enfadonhas, baseadas na consulta/cópia do LD. Aqui o questionário é figura de destaque⁶⁶.

Chamou-nos a atenção o subaproveitamento do LD⁶⁷, mesmo quando se está usando-o (sic). Explicamos: não lembramos de ter visto, nas observações, os professores se deterem para analisar um gráfico, uma tabela, um mapa ou uma foto do LD. Ficavam restritos sempre somente ao texto escrito. E mesmo assim, de forma muito rápida, basicamente uma leitura individual (pretensamente em ‘silêncio’). Não havia pausa para destacar palavras-chave ou palavras mais difíceis. Não havia um exercício de interpretação do texto. Muitas vezes os professores sequer ‘cobravam’ que se fizesse a leitura. Fazia quem queria. Havia sempre um suposto – que tenho certeza equivocado -: texto lido é texto compreendido! Se isso for somado ao comentário já feito, de que, não raro os alunos estavam muito apáticos (e até ‘distantes’) veremos que há um desperdício deste recurso didático que, como vimos, é de fundamental importância para todos os professores.

Defendemos um uso mais pausado e reflexivo do LD. Acreditamos que mapas, gráficos, tabelas e fotos são textos ricos, desde que interpretados e pensados coletivamente em sala de aula. Tarefa do professor, portanto.

Outro recurso, comumente usado, são as apresentações de trabalho feita pelos alunos. Chama a atenção, a forma burocrática, mecanizada, pouco interessante desta técnica. Via de regra, os alunos apenas repetiam, numa leitura muito apressada, quase inaudível, o que haviam escrito. E, para minha surpresa alguns professores não comentavam nada do que havia

⁶⁶ Cabe esclarecer que não se trata de ser, simplesmente, contra o questionário, ou, contra a aula expositiva! O que foi uma constante nas observações, no entanto, é o questionário retirado pronto do LD. Raramente havia uma pergunta elaborada pelo professor, algo mais específico relativo a uma intervenção mais personalizada. A ‘correção’ do questionário, no geral, muito apressada, deixava boas discussões e temas de fora.

sido dito. Nem elogio, nem comentário, nem crítica. Conseqüência desse jeito ‘*laissez faire*’ é que os demais alunos quase não davam atenção. Imperava um desperdício de tempo e do potencial dos alunos. Estamos hipotetizando que sequer a repetição da informação é obtida, menos ainda sua reflexão. Do ponto de vista cognitivo era uma tarefa quase *non sense*. *Non sense*, aliás muito comum nas aulas observadas. Lembro-me de “Alice no país das maravilhas”: “Vou tentar Geografia. Londres é capital de Paris, e Paris é a capital de Roma, e Roma... não, está tudo errado, tenho certeza!” (Carrol, 2002, p.27). Ou ainda (p.14-15)

“Para baixo, para baixo, para baixo. A queda nunca ia chegar ao fim? Gostaria de saber quantos quilômetros já caí a essa altura”, disse em voz alta. “Devo estar chegando perto do centro da Terra. Deixe-me ver: isso seria seis mil e quinhentos quilômetros para baixo, acho...” (pois, sabem Alice aprendera muitas dessas coisas nas aulas da escola, e embora não fosse uma oportunidade muito boa de exibir os seus conhecimentos, pois não havia ninguém para escutar, ainda era uma boa prática repetir a lição) “... sim, é mais ou menos essa distância... mas aí eu me pergunto em que Latitude ou Longitude estou agora”.(Alice não tinha a menor idéia do que era Latitude, nem Longitude, mas achava que eram palavras muito imponentes para dizer.).

Depois começou de novo. “E se eu atravessar a Terra inteira! Como não vou parecer engraçada saindo entre as pessoas que caminham com as cabeças para baixo! As antipatias acho...” (desta vez ela ficou bem alegre que não havia ninguém escutando, pois a palavra não parecia nem um pouco certa) “... mas vou ter de lhes perguntar qual é o nome do país. Por favor, minha senhora, está é Nova Zelândia? Ou a Austrália?” “E como vão me achar uma menina ignorante por fazer essas perguntas! Não, não vai dar para perguntar. Eu talvez veja o nome escrito em algum lugar”.

Mas, há também positivities: é cada vez mais comum se associar a Geografia ao cotidiano. Isso parece ser um avanço que a renovação da Geografia, a Geografia Crítica trouxe: tirou a Geografia meramente dos LD. Mas, o avanço também pode conter uma armadilha: a Geografia fala de tudo que é ‘atual’, que está no jornal ou ‘deu na TV’, mas um desafio permanece: onde fica/está a Geografia? Quais as categorias geográficas que são usadas/ensinadas para os alunos lerem a ‘geograficidade’, a ‘espacialidade’ do mundo, da notícia, da novidade, enfim, dos assuntos tratados?

⁶⁷ Entenda-se aqui LD, também na forma - o que é muito comum - de *xerox* de algumas de suas páginas.

A Geografia corre o risco de virar uma revista de almanaque, fala de tudo, mas com pouca especificidade. Pastel de vento!

A formação inicial poderia contribuir para superar/atenuar essa dispersão temática se as disciplinas de graduação pensassem seus conteúdos também em função do EFM. Como a Geomorfologia (precisaria?) poderia ser tratada no EFM? E a G. Urbana? E a G. Agrária? E, assim, por diante, com nossas tantas subdivisões da G.

Outra contribuição poderia ser quanto ao uso do LD. Que se superasse a visão simplista de ficar apenas atacando o LD. Que se pusesse os ‘pés no chão’ admitindo que a maioria dos professores vai se basear neste recurso para trabalhar durante o ano letivo.

Pensar em como retirar o máximo proveito deste material que, salvo em alguns raros casos têm bom potencial para ser um bom suporte pedagógico.

Questão 21: Livro Didático (LD): adoção e linhas teóricas

21. Adota livro didático? Quais os que mais gosta?

Quais as diferenças que você percebe de linhas teóricas nos LD?

Quadro 22: Questão 21: Livro Didático (LD): adoção e linhas teóricas

Prof.	Adota livro didático? Quais os que mais gosta?	Quais as diferenças que você percebe de linhas teóricas nos LD?
P1	Não! Alunos sem condições (de comprar). Mais gosto? Melhen. Mais uso? Os que chegam nas escolas: Eustaque e Sene, Rejane (ou Lúcia Marina?) e Tércio.	Os atuais são mais progressistas, mais modernos, não conservadores, mais interdisciplinares (não citou exemplos).
P2	Não! Porque eu nunca ganho-os. Nunca tem na quantidade necessária. Mas, uso (como base) os seus textos! Gosto mais do Celso Antunes. (Porque) É mais da Geografia Física .	O Igor é mais do lado humano! O Melhen é mais político , o que é mais complicado (= não prioritário) para as crianças... Eles não entendem.
P3	Não! Não são completos. Vou (uso) mais por notícias de jornal. Os alunos necessitariam ter 3 LD, não tem recursos. (Então) Procuro condensar todo o conteúdo no meu material.	Muito complicado. São muito incompletos os livros. Não são muito claros. Sou muito crítico. O livro só cita, não faz a crítica.// Não percebo a clareza, a linha.
P4	Sim! Gosto do Eustaque e Sene. É o melhor livro na parte humana. É muito bom, muito crítico. No EF, uso mais o Wagner Costa. São os que mais uso.	Que contemple a maior parte da matéria, mas não os do Vesentini, que são muita alienação, não precisa pensar. Nos seus questionários... Só repete o texto, as respostas vem na seqüência (do texto). Busco sempre os livros que forcem o aluno a pensar.
P5	Não! Mas, na escola tem (não lembra o nome, vai buscar) (Lúcia Marina e Tércio, Ed. Ática). Há LD muito bons, mas não são acessíveis. Tem que levar em conta o fator preço. Os alunos são muito pobres.	Eles são muito semelhantes. O Demétrio Magnoli é mais crítico. Tem outros (não cita) que, por exemplo, são mais 'agüinha morna'. Uns aprofundam mais, outros são mais superficiais. Eu analiso mais o fator preço.
P6	No Estado, sim (mesma escola que P5). Mais gosto? Um (autores) francês (da FTD). Tem muita informação. O Vesentini eu já usei. Não me atrai. Maçante!	Não dou muita atenção a eles. A dialética (G.) Física-Humana (é constante). Nuns predomina a (G.) Física, noutros a Humana (repete).
P7	Não! Já trabalhei com eles. Gostava do Eustaque... Esse eu respeito. O Oliva eu consulto. Gosto do Melhen. É um barato! Scalzareto eu conheço, Demétrio (Magnoli) é muito superficial, muito estereótipo. O Igor (Moreira) é um babacão!	Marxismo... G. Crítica... Subjacente a todos, vem percolada de antemão... G. da denúncia (em tom ácido)... é crítica de antemão, só faz eco, não analisa ' lhufas ' (nada), sobretudo nos (livros) ruins. É um discurso vazio, postiço! Tem os (livros) reacionários. o Elian Lucci... quero distância. Tem a (moda) G. Ambiental, que é vendável (por isso atrai).

Prof.	Adota livro didático? Quais os que mais gosta?	Quais as diferenças que você percebe de linhas teóricas nos LD?
P8	Eu adoto, mas não norteia o trabalho. Tem o PNLD que manda livros. Do EF, o que mais gosto não é o que mais uso, as escolas não tem (Trilhas da Geografia, Eustaque e Sene).	Os LD do EM melhoraram. O Scalzareto é bom nas imagens. Uso o Igor, achava melhor, piorou, não articula, fica no historicismo e no economicismo . Critica o Vesentini (muito historicismo), a coleção do Wagner trabalha bem a questão ambiental e a G. Crítica. A coleção da Sonia (Castellar) é boa.
P9	Tem um lá (na escola). O Vesentini, 'Geografia Crítica'. Uso pouco. Muito difícil. Uso bastante o Atlas do IBGE, que tem na escola.	Vejo a linha positivista e vejo a linha construtivista. Só essas duas! O Vesentini é positivista: 1º vêm a natureza, depois o homem e a economia. Quando tenta juntar é artificial. Os construtivistas tentam juntar GF e GH, os exercícios tentam construir a noção, a idéia que querem chegar!
P10	Adoto. A escola adota. O do Celso Antunes. (Mas) Eu o ignoro. Não gosto. Sempre usei os LD com liberdade, nunca sigo de 'cabo a rabo' (do início ao fim). Os LD são muito engessados.	Pensa... É complicado enxergar. Há os mais clássicos, tradicionais. Os LD que eu mais gosto não são aceitos pelos colegas. Os mais escolhidos são lineares, bem conteudistas. O LD do Igor é bem aceito e eu não gosto. Idem para o Tito (da Scipione). Critica o Vesentini 'sem GF'. Elogia o do Wagner e da Regina.

GC e GT: palavras-gesso. O debate se encerra nos rótulos apriorísticos

Parecem predominar respostas mais genéricas. Os professores, tudo indica, conhecem as obras. Willian Vesentini destaca-se: todos o criticam, cada qual com seu motivo diferente. O objetivo aqui não é confrontar as respostas dos colegas com as obras. Só isso já geraria uma outra tese, pois cada livro tem uma infinidade de conteúdos, bem como seus pontos fortes e algumas lacunas. Mas, algumas considerações podem ser feitas.

Todos nós precisamos tentar entender o mundo que nos rodeia, dar-lhes alguma racionalidade. Para tal as classificações, as rotulagens são inevitáveis.

Diante de uma pergunta complexa como esta, entram, imediatamente, alguns esquemas de classificação e rotulagem. Isso é necessário. Não convivemos com o vácuo. Soa

inadmissível – não só aos professores – dizer “não sei”, “não tenho opinião”, “conheço pouco”, ou ainda, algo mais tênue, “teremos que analisar com mais cuidado, caso a caso”, “depende do aspecto que se queira analisar”, etc. Saímos organizando o mundo com rótulos que tendem a ficar estanques e simplificadores. Vesentini é ‘x’, Igor é ‘z’, sicrano é ‘y’. etc. O problema é quando esta primeira aproximação, essa rotulagem passa a ser, como é o caso em geral, ponto de partida e de chegada. **Contentamo-nos com o rótulo inicial e o debate se encerra antes de iniciar.** Esta característica parece ser companhia comum à Geografia escolar. Assim, nos intitulamos ‘críticos’, logo o outro é ‘não-crítico’, portanto, ‘atrasado’; chamamos o outro de ‘positivista’, etc. E deixa-se de fazer uma análise mais profunda, deixa-se de dialogar sobre algo tão fundamental para os professores, o LD. A questão 18 já nos sinalizou a dificuldade dos professores trabalharem em conjunto. A questão 21 mostra nossa tendência a rotular e o perigo que isso traz para engessar as discussões.

A resposta de P1 é bem interessante. Baseia-se em palavras fortes, aparentemente auto-explicativas, mas que, justamente por não serem auto-explicativas (nenhuma o é), viram clichês, levam ao raciocínio circular. Claro, os livros atuais são mais ‘modernos’ que os não-atuais! Mas, o que é ‘progressista’ ou ‘conservador’? Alguém, salvo casos extremos, se intitularia ‘contra a interdisciplinaridade’ ou se denominaria ‘conservador’, ou ainda ‘pela separação da GF da GH’?

P1, P3 e P5 usam muito essa bipolaridade: ser ‘crítico’ versus ‘não ser crítico’. O que complica um pouco, para variar, é a vida cotidiana, a prática mesma de todos nós. O mundo é mais complexo do que essa polaridade que, mais do que explicar, nos engessa. Morin, (1986, p.125-6):

“A redução, a unidimensionalização (reduzir a complexidade da realidade social, que é econômica e mítica, política e não política, individual e coletiva, a uma só dimensão, a uma só face), a simplificação levam ao reino da idéia única, maior, simbolizada e

expressa pela palavra mestra (no caso aqui, Geografia Crítica). A palavra mestra torna-se o conceito primeiro e final do qual parte a explicação e no qual ela termina. (...) A palavra mestra é tanto mais pobre quanto mais se acredita rica. O conceito que tudo explica perde, por isso mesmo, valor explicativo. (...) Precisamos, portanto, compreender que todo conceito deve remeter a outros conceitos e só pode tornar-se esclarecido/esclarecedor numa intercomunicação de conceitos”. (parêntese meu baseado no próprio autor).

P2, ao listar os LD, mostra claramente sua concepção epistemológica clássica de Geografia: uma sucessão de camadas e divisões. Primeiro a base, a natureza, a Geografia Física; depois temos as pessoas, a população, a Geografia Humana, e, por fim – não prioritário, seja porque ‘não dá tempo’, ou, porque ‘as crianças não vão entender’ – os aspectos políticos. Essa visão de Geografia (Natureza-População-Economia, N-P-E) ainda é hegemônica - foi bem analisada por Moreira (1987) - tem uma lógica razoável: nós, seres humanos somos posteriores a natureza, de onde retiramos nosso sustento. O problema é que aqui se dá à divisão na prática pedagógica cotidiana que depois, no nível do discurso, tentamos combater ao dizermos que ‘integramos tudo’. Primeiro separamos, trabalhamos sempre na fragmentação (a natureza é subdividida em clima, relevo, vegetação, hidrografia, etc.). Depois tentamos juntar tudo isso no final do tópico estudado, incorporando os elementos econômicos, que são vistos como a síntese da relação sociedade-natureza. O problema é que esta divisão acaba ficando muito solidificada na cabeça do aluno que, afinal de contas, reproduz nosso discurso: vê tudo separado. É um obstáculo epistemológico: o que é tido como um recurso didático (‘vamos separar por itens que fica mais fácil de entender’), acaba virando uma forte posição epistemológica, com também fortes implicações no ensino: Geografia trata do espaço, História do tempo, Sociologia trata da sociedade, da política; a Geografia precisa começar com o estudo da natureza para depois colocar *sobre* esta, os seres humanos. A desculpa do didatismo vira uma camisa de força que constrói uma leitura de mundo pouco consistente, fragmentada e que dificulta a construção, por parte do aluno, de uma visão mais

integrada e complexa da sociedade. Penso que o propalado didatismo do esquema explicativo N-P-E é adotado por comodismo dos professores à medida que muitos LD já estão ‘bem divididos’. É só seguir... . Obedecer é mais fácil que pensar.

P3 busca o inalcançável. Não há livro completo! Além de ser impossível só geraria um problema a mais: a corrida para “vencer” o conteúdo ali inserido. Para alguns mestres tal ‘corrida’ é ainda um bem em si, uma prova de competência.

Os LD, sobretudo os do EM, são cada vez mais vastos⁶⁸. Também isso parece fruto de uma visão epistemológica da Geografia: seu caráter enciclopédico, seu caráter sintético. Tudo cabe dentro da Geografia, afinal, Geografia seria a síntese, pois ‘tudo ocorre no mundo’ (!!). Essa leitura, que é uma visão de ciência, dá uma aparência de legitimidade muito ampla à Geografia, mas têm um custo: a sua excessiva dispersão temática. Em termos de ensino isso vai levar a uma corrida infinda (tarefa de Sísifo) para vencer o conteúdo. Tal corrida leva ao desgaste, dos professores e dos alunos, e à confusão do que venha a ser, afinal, a utilidade desta disciplina. Aliando essa visão Geografia como ‘ciência de síntese’, com as respostas das perguntas de número 24 a 27 (quadros x e y, p. xx), veremos a pequena clareza da ação e dos objetivos de muitos professores. A Geografia, para muitos alunos acaba sendo apenas um amontoado de curiosidades. Santos (2004, p. 96-7) nos auxilia:

“O risco permanente quanto ao círculo vicioso das lições de coisas⁶⁹. Coisas úteis, verdadeira em si, mas cujo aprendizado e ensino devolvem ao empirismo e o reforçam, dando a impressão de que é suficiente. Uma Geografia de banalidades.

Durante muito tempo – e ainda agora – a Geografia Humana, como praticada por um bom número de geógrafos, corresponde à busca afanosa de fatos, lá onde estivessem, freqüentemente apresentados a esmo, sem a preocupação

⁶⁸ Há aqui razões econômicas bem mais fortes do que razões didáticas. As editoras condensam “toda” (a matéria) Geografia (GH, GF, G Econômica; ‘do Brasil’ e ‘do mundo’) num só livro, para o EM, na tentativa de oferecer um produto atrativo ao público consumidor.

⁶⁹ As lições de coisas consistem “no ensino pelo aspecto, pela realidade, pela intuição, pelo exercício reflexivo dos sentidos”. É expressão criada por Rui Barbosa. (Santos, 2004, p. 96, nota de rodapé). Aliás, os pareceres de Rui Barbosa, criticando o ensino memorístico da Geografia, ficaram célebres. E são de 1882! Ver sobre isso: Rocha (1999). Ainda do mesmo autor, e sobre a Geografia escolar, ver: Rocha (1996, dissertação) e Rocha (2001, tese). No meu entendimento a dissertação é mais elucidativa e consistente!

de enquadrá-los em relações integradoras e significativas. É uma Geografia como Lição de Coisas, uma Geografia do Senso Comum. Uma Geografia intuitiva, história dos eventos isolados, pobre em explicações “.

Ainda (Santos, 2004, p. 44): **“... a Geografia acaba sendo, no Brasil, muito mais uma lição de coisas do que mesmo uma disciplina intelectual”.**

O número de páginas dos LD é enorme, a variedade de assuntos, equivale, literalmente, a todo o nosso curso de graduação. Basta ver os índices das obras. Não há como “vencer” tais conteúdos, a não ser que sejam, como é comum, apressadamente dados, ‘na corrida’, com baixo nível de aprendizagem dos alunos. Aliás, pouco preocupando-se com o aprendizado dos alunos. O que gera uma situação estranha: alguns correm com o conteúdo e se satisfazem em ‘terminá-lo’, dando menor importância ao fato de que muitos destes assuntos ‘vistos’ são pouquíssimos aprendidos⁷⁰.

P4 insiste na linha do “fazer pensar”. Fazer pensar, em educação, soa tautológico. É o equivalente na Geografia a ser ‘crítico’! Todos os alunos pensam, independentemente das nossas aulas, independentemente da escola. O aluno não liga-desliga sua capacidade de raciocínio por entrar ou sair da escola (Santos, 1995, p.33). A questão parece-me, então é, pensar o quê? Quais as prioridades? Retornaremos a essa reflexão na questão 24.

Resumindo: a fragmentação da Geografia no esquema Natureza-População-Economia, bem como a excessiva variedade e pressa no tratamento dos temas levam, a uma aprendizagem pouco eficaz e atraente, podendo levar ao descaso com a disciplina por parte dos alunos.

A generalidade das respostas tem uma forte sacudida com P7, que entra em choque com um pressuposto apriorísticos de muitos colegas. Desconfia – e com ela me identifico – da denominada Geografia Crítica não por uma razão política, por ser ‘contra’ o marxismo ou

⁷⁰ P2 fala (questão 13) de sua formação ‘a toque de caixa’ (= às pressas). Na docência, ela parece ainda vinculada a essa lógica. Também ‘dá’ seus conteúdos a toque de caixa. “A África e a Ásia eu vou dar só para constar”, diz. E, dá-lhe polígrafo na garotada!

‘conservadora’, etc. Sua dúvida e crítica é acerca do denunciamento, do ser contra tudo, sua baixa consistência teórica, que prescinde de uma análise mais detalhada. Parece que a Geografia Crítica tem como ponto de chegada o seu ponto de partida (ou vice-versa), ou seja, já inicia com seus vereditos, suas verdades, suas opiniões apriorísticas quando, no meu entendimento, a finalização de uma opinião deveria ser o último elemento, o ponto de chegada; posterior as análises e aos fatos.

A GC mantém uma lógica dual muito fortemente: os assuntos parecem muito ‘preto no branco’, é preto ou branco, é isto ou aquilo, não havendo muita margem para se perceber a complexidade das questões.

Morin (1986, p. 69) fala em palavras mestras (capitalismo, socialismo; esquerda, direita)! Acrescentaríamos, ainda: GC e GT. Chamá-las-emos: palavras-gesso!

“Nossas palavras mestras estão doentes: degradaram-se, tornaram-se obsessivas, são usadas a torto e a direito, pretendem conhecer tudo e explicar tudo. Perderam em virtude operacional e ganharam em virtude mágica de exaltação ou de exorcismo. Foram substancializadas, reificadas, tomaram o lugar das coisas que tinham por função designar (...) Nossas palavras mestras tornaram-se esburacadas, cegas e cegantes. Pensávamos que iluminavam a natureza da realidade social e política; descobrimos que a camuflavam”.

Abandonar palavras mestras como GC e GT é muito difícil, pois sua desintegração provocaria a derrocada da ideologia que a mantêm. Estas palavras carregam o mundo nas costas. Morin (op. cit, p.70) diz explicitamente: **é preciso abandonar as palavras mestras, as palavras-gesso:**

“Precisamos redescobrir a possibilidade de nos orientarmos e nos reconhecermos, mas, desta vez, respeitando a complexidade do real. As palavras não são o real. Elas traduzem o real por intermédio de idéias. Precisamos de idéias para manter contato com o real. Precisamos de sistemas de idéias para dar forma, estrutura, sentido ao real, para percorrê-lo, medi-lo, par nos relacionarmos com ele. Os sistemas de idéias ou ideologias permitem ver o mundo e proporcionam, assim, visões do mundo. Toda

insuficiência e inadequação na ideologia mostra, então, um mundo mutilado e ilusório. Assim, a ideologia deforma dando forma.

A ideologia traduz o mundo em idéias e, por isso, interpõe-se entre o mundo e nós no momento em que realiza a comunicação. Somos vítimas da ideologia quando ignoramos que vemos o mundo por intermédio de nossas idéias e quando acreditamos ver o mundo em nossas idéias. Em conseqüência, acreditamos que nossas idéias são o real, o que nos torna desconfiados em relação a todo dado ou experiência que contradiga nossas idéias: é o real que está errado quando contradiz a idéia.

O real apresenta-se, pois como aberração e irracionalidade diante de todos sistema de idéias com que ameaça a lógica (a qual é concebida como racionalidade). Se o real apresenta falhas, se a ideologia começa a soçobrar, então é o real que está doente. Se a ideologia naufraga, então é o real que vai a pique... Mas, então, aquele que sobrevive ao desastre percebe um real completamente novo: esse real, sem dúvida, já existia, mas ele não tinha palavras para concebê-lo, não tinha lógica para organizá-lo... Precisa, então, converter-se a um novo mundo. É isso mesmo: a conversão “.

A Geografia parece precisar de debates simplistas e dicotômicos que vitima a necessária discussão da pluralidade e conflitualidade de idéias. Os LD logo são rotulados *in totum*; as correntes teóricas, são igualmente defendidas, ou, atacadas, como se fossem blocos monolíticos sem contradições. Contra essas simplificações me insurjo.

Assim, ou somos a favor, ou somos contra o capitalismo. Idem para o socialismo. Ou sou a favor da Reforma Agrária e do MST, ou sou ‘conservador’ e ‘reacionário’. Ou, o seu irmão: se somos a favor da Reforma Agrária, somos ‘comunistas’, ‘subversivos’. O equivalente cotidiano na política é: ou somos a favor (e defendemos sempre) ou somos contra (e atacamos sempre) determinado governo ou regime. E assim, para quase todos os tópicos de Geografia Humana/Econômica: planejamento ou controle populacional, pagamento das dívidas dos países, dependência externa dos países, etc. Então, a rotulagem substitui a argumentação. O debate, de surdos, é o que acontece geralmente nas aulas observadas. Cada um, já tendo sua posição antes da discussão, que vira uma espécie de guerra de claques. O professor, confundindo seu papel de moderador das discussões, em vez de partir de perguntas e colocações pontuais para que os alunos possam ir construindo e reformulando seus argumentos, desde o início, posiciona-se engajadamente. Confundindo esclarecimento com defesa ideológica de suas opiniões. Há uma visão um tanto messiânica do militante: devo

convencer (ou será converter?) meus alunos. Transformá-los, se possível, em militantes. Das minhas causas! Sim, o professor tem todo o direito de se posicionar sobre os assuntos tratados em aula. É seu dever fazê-lo. Mas, não colocar sua voz em primeiro lugar e no lugar das idéias dos alunos. O papel de questionador, de elaborador de questões, um papel, às vezes, iconoclasta deve estar à frente do papel de respondedor, construtor de certezas, ou papel ‘produtor de crenças’.

Organizar as opiniões dos alunos, fazer sínteses parciais, tensionar opiniões preconceituosas ou disparatadas, elogiar posições embasadas, incentivar a participação, coordenar a ordem e a vez das falas, garantir a disciplina para que todos que queiram, possam falar e serem ouvidos (não basta falar, isso eu presenciei demais, a fala sem ouvido! Aprender a ouvir, dura tarefa), tudo isso são funções do professor. Se o professor se omite não está desenvolvendo ‘autonomia’ e nem tampouco ‘espírito crítico’. Não há vácuo no pacto pedagógico: se o professor se omite, o vazio tende a ser preenchido pela dispersão e pelo desinteresse em aprender. Embora discorde de muitas passagens da obra de Carvalho (2001, p. 87), valho-me de uma de suas idéias:

“A competência crítica não se dissocia do conhecimento – o que, com certeza, inclui uma série de informações – que uma pessoa tem de uma determinada área de conhecimento ou atividade. Sem esse conhecimento, podemos até fomentar uma atitude contestatória, mas não crítica, posto que ela exige não só o questionamento, mas necessariamente a produção e a análise de procedimentos, argumentos e razões, próprios e muitas vezes específicos de uma campo, disciplina ou área de conhecimento, para uma tomada de posição”.

Não concebemos o professor como um ser neutro, mero moderador das discussões ou repassador de informações – como se essas fossem destituídas de ideologias - mas, há que se ter um pouco menos de afoiteza: menos opinião antecipada (e peremptória) sobre os temas abordados.

Parece-nos, portanto que o ensino da Geografia, na ânsia de mudar, de combater seu conservadorismo (da época da Ditadura Militar), muitas vezes ficou preso a novos rótulos e clichês: do contra ou do a favor! A GC é tributária dessa visão ‘preto’ ou ‘branco’. A passionalidade exagerada atrapalhando o debate de idéias. Ter posições, e defendê-las, com paixão e humor é necessário, mas essas características não podem dar à razão, um caráter doutrinário ou dogmático.

Enfim, com relação ao uso do LD em sala de aula – ou seu colega mais presente na sala, o texto xerocado de um LD ou de alguma revista/jornal – o que se sobressaiu foi à rapidez com que se trabalhavam os temas e textos. Não era nada raro ser distribuído um texto e ele não ser lido em sala. “Leiam em casa”, era ordem comum! Se lido em sala, era muito freqüente pedir sua leitura individual. O professor, via de regra, não seduzia o aluno a ler aquele material. Fazia quem queria. Acredito que aqui o papel mais central do professor se fazia necessário.

Questão 22: O miolo da Geografia: assuntos principais e categorias fundamentais

22. Quais os assuntos mais importantes para ensinar? Por quê? São os que você mais gosta? Quais as categorias/conceitos fundamentais para ensinar Geografia?

Quadro 23: Questão 22: O miolo da Geografia: assuntos e categorias principais

Prof .	Quais os assuntos mais importantes para ensinar? Por quê? São os que você mais gosta?	Quais as categorias/conceitos fundamentais para ensinar Geografia?
P1	(Dúvida) Sistema capitalista e (nossa) relação com o meio ambiente. Porque despertam para a cidadania, (= perceber que se faz parte da sociedade.) Eles gostam, os olhos brilham. // Sim, são os que mais gosto.	. Ambiente. Evolução do capitalismo. Dinâmica do planeta. Clima, relevo. A ocupação do espaço.
P2	Não podes fugir do programa. Não tem uma escala de importância. Eles tem a idéia de que G. não roda (reprova), não tem importância. A clientela (os alunos) não se mostra capaz de entender , não consegue entender.// Gosto mais da 5ª série... a parte física.	(Dúvida) Tem que ter um conhecimento. Tem que ter uma boa base. (o que é mais básico?, pergunto) Tem que dividir por série: 5ª s. (o aluno tem que saber que existem) universo, Sist. Solar; 6ª s. as 5 regiões do IBGE; 7ª s. tem o continente americano; 8ª s. tem os outros continentes.
P3	Depende da série. No EM é a geopolítica mundial: porque o mundo está assim? Na 5ª s., por ex. os mapas, como se forma a Terra, porque a pop. se concentra em certos lugares. No 3º ano, os conflitos (mundiais).// Eu gosto de todos os assuntos, especialmente geoeconomia.	Região, espaço. O que é físico? O que é humano? O que é econômico? O aluno tem muita dificuldade em distinguir (G) física, (G) economia e (G) Humana. Não há G. sem o homem. G. é a arrumação do espaço pelo homem. Como ele mudou o espaço? Nem sempre (os alunos) entendem as mudanças.
P4	Os assuntos do cotidiano deles (alunos). Os que surgem, novos, no ano. Aquilo que faz parte da realidade dele: população, G. Agrária, G. Física, mapas e seu fascínio. Conflitos mundiais, xenofobia. // Agora sim (são os que mais gosto). Me reeduquei (as minhas preferências).	O conceito de cidadania. É preciso ser cidadão e esclarecer esse conceito. E da Geografia? (insisto) Lugar, paisagem - não é só o bonito, o natural -, território. Trabalhar com mapas (não cita, mas fala bastante de 'escala').
P5	Tudo que se aproxima da realidade, que os deixam mais críticos. Por ex., população, a economia. Para não serem tão manipulados na hora de votar. Precisa preparar para o Vestibular.// Gosto mais da parte física... o que chama mais a atenção deles.	Por ex.... tem que saber... eles tem que formular seus conceitos. Por ex.... densidade demográfica... o exemplo de "o que é migrar?" Cai-se (corre-se o risco de cair) na G. Tradicional.

P6	A abordagem do cotidiano é fundamental e as inter-relações deste cotidiano com sua cidade, com seu meio. A relação do aluno com a sociedade. Eu sempre caio na Geografia do Cotidiano. Eles entendem isso como Geografia?(pergunta). Com certeza.// Gosto mais de GH, mas os alunos adoram GF! Não sei porque isso.	Localização é importante. Lateralidade. Noções de corpo, espaço... eles não (as) têm. Eu também tinha estas dificuldades. A orientação no espaço são as 1as aulas. (A noção de) Escala.
P7	Participação política... (noções) de periferia... poder. Se eles não despertarem, não se derem conta de que são cidadãos não vão ser agentes, serão passivos. G. Política (é fundamental). G. Urbana: porque e onde eles estão e onde eles podem influir. Fronteira, Sistemas de Poder (escala mundo e local).// Sim, são os que mais gosto.	Em 1º lugar, território, (pois) fala da ação das pessoas, 2º Região, 3º Paisagem, 4º Lugar, 5º Rede.
P8	Tem que ter a G. como referência para entender o lugar deles. (Saberem) comparar lugares , lá é diferente de cá... Talvez o mais importante seja a relação entre o geral e o local. O processo de entender o Brasil passa muito pela questão da terra. Terra ainda é poder. A questão histórica, a formação do território é fundamental. Eu adoro G. Agrária.	(Dúvida) A questão da escala local e a relação disso com outras escalas. Diferença entre os lugares. Esferas de poder (Estados, municípios, multinacionais). Território, paisagem.
P9	(Dúvida) A parte ambiental, o uso da água, efeito estufa. (Insisto) Acho que sou mais da parte ambiental por causa da formação (mais técnica).// Os que mais gosto são os relacionados à climatologia e a cartografia. Gosto também de Geopolítica, a relação entre países.	(Pausa, pensa) Paisagem, lugar, espaço, sociedade. Os assuntos são mais variados (do que as categorias). (As categorias) são mais importantes do que os conteúdos, porque elas aplicam os conceitos a qualquer conteúdo.
P10	(Dúvida, pensa) Pois é (pausa) A leitura, a escrita, a interpretação são fundamentais e o papel da Geografia nisso. A G. está bem preparada para entender outras linguagens. Isso ainda está longe da sala de aula. // Os assuntos que mais gosto, climatologia, por exemplo, sou mais organizada. (Insisto) As questões do campo, a urbanização, os conflitos mundiais são os (assuntos) que mais gosto.	1. Espaço geográfico, 2. Lugar, 3. Território, 4. Representação do espaço. Acho que é bem influência da UFRGS. A apropriação do espaço pela sociedade (é fundamental entender).

A Geografia na tênue fronteira entre ciência e ideologia.

O cotidiano: tema emergente na renovação do ensino da Geografia.

Aqui não me interessava a distinção formal entre categoria e conceito. Por isso que as duas palavras vêm juntas, como se sinônimas fossem. Buscava o que, no entendimento do professor, é à base da Geografia. Por trás desta resposta, há evidentemente, uma linha teórica embutida, mais ou menos consciente, por parte do professor. A idéia era perguntar quais as palavras-chave - sem buscar, no entanto, novas palavras-mestra -, as mais básicas para ensinar Geografia no Ensino Fundamental e Médio.

Veremos, de pronto, que há uma variedade muito grande nas respostas. Indício da dispersão temática que nossa disciplina sempre apresentou. O que não é necessariamente, repita-se, um defeito. Mas, é-nos 'inato'. Cremos que tal amplitude é fruto da baixa densidade da discussão epistemológica da Geografia. Tudo cabe dentro dela, porque, parece-nos, 'tudo é Geografia'. Ela é, afinal, a 'ciência de síntese'.

P2 volta a insistir na importância de "seguir o programa", embora este seja organizado por ela, de forma individual e seguindo o LD (questões 18, 19 e 20). Parece haver um mito – que é compartilhado por muitos professores – de que alguém (?) obriga que se dê tal ou qual conteúdo. Se a palavra obrigação soa forte, é comum atenuá-la dando-lhe uma conotação pedagógica e democrática: tal conteúdo (ou programa) 'é necessário, pois os alunos podem ser transferidos de escola e ele ficará prejudicado se, na outra escola, o programa não for compatível (subentende-se 'igual) com a escola da qual ele se retirou'. Uma preocupação que soa contraditória, pois também vimos (questão 18) que a maioria dos professores, no fundo, trabalha isoladamente. Ou seja, não há nem a comunicação efetiva com os colegas de disciplina da própria escola, que diremos então da viabilidade e efetividade de um diálogo entre escolas distintas. P2 retoma a questão da incapacidade de seus alunos entenderem o que

é dado, ou seja, os ‘outros’, no caso ‘a clientela’, os alunos é que atrapalham. Tudo soaria tranqüilo, se durante nossas observações, o conteúdo desenvolvido e a própria relação professora-alunos não fossem tão precários!

P3 também traz-nos boas questões: subentende-se que, no EF se prioriza a base física, e, no EM, quando os alunos já estão mais “maduros”, acrescenta-se, enfatiza-se a Geografia Humana. Traz também, bem forte, a divisão da Geografia no tripé físico-humano-econômico. Por mais que digamos “eu integro tudo”, porque insistimos em dividir de forma tão peremptória (estaque?) os nossos conteúdos?

P5 insiste na palavra “crítica”. “Sou muito crítica”, repete em 11 das questões por nós formuladas. É quase um mantra! Já mais relaxada, no final da entrevista (questão 29), uma afirmação forte que me marcou muito:

“Se as pessoas fossem críticas como eu, o Brasil seria diferente, não seria tão atrasado como é. Sou muito politizada. Os meus colegas não tem a visão (crítica) que eu tenho”.

Como ela se considera muito crítica, e quer que seus alunos também o sejam, parece inevitável que ela vá atingir seus objetivos. Algo meio teleológico: se eu sou crítico, a Geografia que faço também é, logo meus alunos também o serão! Não parece humilde ‘o Brasil seria diferente’! E nem coerente! Das muitas observações que fizemos encontramos propostas que distanciavam-se até de um discurso lógico, algo que fosse, ao menos, entendível pelos alunos. Aqui, trata-se de um ação de crenças: a resposta que busco no ‘outro’, já está formulada em minha própria pergunta, que parece ser retórica. Assim também é o ‘sou crítico, sou crítico’... repete-se até que, pelo menos, o emissor da fala, acredita! De qualquer forma, ela parece confundir conceito/categoria com definição de dicionário: ‘o que é migrar’, ‘o que é densidade’? O resultado é paralisante – segundo ela mesma – pois parece-lhe

inevitável, seguindo esta lógica de dicionarizar os conceitos, em cairmos na Geografia Tradicional! Morin (1986, p.77) me ajuda mais uma vez a desconfiar de nossas certezas:

“Tudo isso nos indica, uma vez mais, mas desta vez com ainda mais complexidade e dificuldade, que o conhecimento, inclusive o científico, não é o reflexo das coisas, mas depende de uma organização teórica que é organizada por fatores supracognitivos (os paradigmas) e fatores infracognitivos (necessidades, aspirações), fatores que, por sua vez, são inseparáveis não só do sujeito teórico *hic et nunc* (aqui e agora) mas de determinações culturais, sociais, históricas.

O conhecimento científico, principalmente, não dá certeza teórica absoluta: é o conhecimento religioso que tem a pretensão de dá-la. (...) As teorias científicas são produtos da atividade do espírito humano ao se confrontar com os fenômenos, não são, portanto, um veredito ditado pelos fenômenos “.

Morin nos alerta para a necessidade de desconfiarmos de nossas certezas, mesmo quando estamos ‘fazendo ciência’ e/ou sendo professores. A Geografia, muitas vezes, não se percebe como um discurso ideológico. Se crê ciência, ponto! Como se isso resolvesse o caráter socialmente construído de nossas aulas, conteúdos e falas. Paradoxalmente, A GC parece ter reforçado essa leitura dogmática de ‘cientificidade’. Ao se crer/rotular aprioristicamente ‘crítica’, portanto sendo ‘correta’, ela acreditava apagar a parcialidade de suas interpretações. Acertava ao criticar a GT com sua aparente neutralidade e despolitização, mas ao mostrar sua visão de mundo dava a entender que essa visão era a necessária (a da GT era ‘reacionária’, ‘despolitizada’, ‘a favor do *status quo*’). Sem admitir ou alertar os alunos que sua leitura também era particular, ideológica, portanto, corria o risco também de ser doutrinária.

Poder-se-ia discutir também outros conceitos muito empregados pelos professores: o que é realidade? Existe uma (ou ‘a’) realidade? Parece implícito, em P3 (‘por que o mundo está assim?’); em P5 (‘aproximarmo-nos da realidade para ficarmos mais críticos’) “há a certeza” que a ciência, as aulas de Geografia haverão de desvendar o mundo como ele é (essência), que nossas aulas atingirão os recônditos obscuros, escondidos que até então os

alunos não haviam descoberto. Sem negar o óbvio, que os professores podem contribuir sim com um olhar mais complexo, plural e dinâmico dos acontecimentos, há que se questionar a idéia mesma de ‘ser crítico’ como condição *sine qua non* para vermos o mundo, ‘a realidade’ de forma ‘pura’, sem obstáculos mitificadores/enganadores que uma ideologia dominadora nos impõe. Essa idéia (o crítico desvela o mundo como ele é, o real, enquanto os outros, os não-críticos vêem seu simulacro) é tão ideológica quanto a ideologia do mascaramento pela omissão da discussão que ela tenta suplantar na chamada GT. Nos dá falsas certezas, companhia sempre perigosa em se tratando de ciência e de docência.

É importante a questão de P3, “porque o mundo está assim?”. Acreditamos que devemos ter a humildade de que a nossa visão/respostas são parciais e que devem ser confrontadas.

Elaborar uma visão menos dogmática da ciência é uma contribuição necessária da formação inicial. Para o recém egresso dos cursos de licenciatura, é bastante importante que ele alerte seus alunos do EFM acerca da tênue fronteira entre conhecimento científico, política e ideologia. Mostrar aos jovens o caráter seletivo, intencional, conflitivo, contraditório, portanto, não-neutro desses ramos da práxis humana.

Também é bastante interessante a crescente atenção que os professores estão dando ao ‘cotidiano’ (P4, P6), bem como a questão do ‘poder’ (P7, P8). Parece que tais professores já estão incorporam uma visão menos militante, isto é, não tão preocupada em ter adeptos. Discutir o cotidiano e o poder parecem idéias muito pertinentes para uma reflexão que busque ultrapassar a denúncia ou a simples enumeração de curiosidade, características muito fortes, ora da denominada GC, ora da GT.

Questão 23: Didática: como você trabalha, na prática, estes conceitos/categorias com seus alunos

A idéia era perceber como os professores operacionalizavam – ideal e teoricamente – os conceitos/categorias citados na questão anterior. A sua construção efetiva e prática pode ser presenciada nas observações. Buscava perceber o método, a empiria (idealizada através da fala) do professor. Muito perspicazmente, P7 antecipara isso, ao responder a questão 20: a busca do método de cada um.

Quadro 24: Questão 23: Como você trabalha, na prática, estes conceitos/categorias com seus alunos

Prof.	Como você trabalha na prática estes conceitos/categorias com os seus alunos (23)
P1	(Dúvida) No conceito de capitalismo trabalho a evolução dele, e, a relação com a vida das pessoas. Procuo relacionar a questão do ambiente com a vida das pessoas. (Procuo) Entender a dinâmica da Natureza e a ocupação do espaço.
P2	Trabalho textos, exercícios, mapas... Acho que é por aí! Trabalho bastante mapas. As características básicas de cada uma das regiões (do Brasil, do mundo). Tento localizar.
P3	Geografia se resume a três palavras: a base física é a Natureza . Tem a base humana. (Que é) O homem . E as atividades: a economia .
P4	Buscando o cotidiano deles. Juntando GF e GH, desde o EF. Interpretando os números (dados) para que tenham sentido para eles. Fazer meu papel social de prof.(não precisou qual).
P5	Tento mostrar a realidade, os locais que estou me referindo (no Brasil) para não ficar ‘solto’ para eles.
P6	A orientação no espaço geográfico. São as primeiras aulas. Desde uma escala menor até a mais ampla. A noção de localização é imprescindível.
P7	De uma forma dialógica, (mas)... sem dizer o que é . Apresento o conceito (sem defini-lo), dou exemplos. Peço um trabalho. Aproveito o que eles escrevem. É um vai e volta (constante) // Trabalhar as escalas... 1º o mais distante (genérico), depois vou me aproximando (o local).
P8	De diversas formas! Trabalho de acordo com o conteúdo. O conteúdo é um meio (não é o fim, o mais importante).
P9	Paisagem: eu trabalho bastante na 6ª s. Levo bastante fotos. Eles gostam de ver outros lugares. É importante que eles consigam observar as coisas e que eles percebam que estão integrados à paisagem. Que sintam que a paisagem não é só a natural. Paisagem é o que o homem faz!// Lugar: como é que as coisas se manifestam no bairro deles.
P10	(Dúvida) Eu tento trabalhar desenvolvendo outros complexos temáticos. Tento trabalhar o conceito... construí-lo com o aluno.

Cada concepção epistemológica – seja de Geografia, seja de Educação – leva a uma prática educativa. E todos têm essas concepções.

A laconicidade das respostas chamou atenção. Destaco algumas das muitas passagens interessantes.

Parece que P2 confunde a metodologia com os recursos materiais usados. Sim, um implica no outro, mas são coisas distintas. Textos, exercícios e mapas são meios que utilizamos para alcançar a aprendizagem, mas mais fundamental seria pensar: que textos? Como você se vale dos textos e dos mapas para chegar aonde se deseja?

P3 é claríssimo na sua visão epistemológica: a famosa divisão Natureza-População-Economia. Uma sucessão de camadas baseadas numa separação apriorística da sociedade-natureza⁷¹. Nesta visão, primeiro estudamos o palco onde se desenrola a vida, ou seja, a natureza. A idéia é de um espaço palco, receptáculo da ação humana. Depois, agregamos os seres humanos, ou mais simplesmente, o homem, pois (subentende-se) este altera a primeira, a natureza. Mas, se o homem altera a natureza ‘natural’ esta já não se chama mais... ‘natureza’, mas sim economia. Essa seria, a atividade que integraria Natureza e Sociedade, a síntese do que fora um tanto forçosamente separado: a natureza da sociedade e/ou vice-versa. Mas, porque tal separação sociedade-natureza se não há sociedade sem natureza? Não há grupamento humano que para sobreviver, se constituir tenha prescindido da natureza. Tampouco existe algum outro ser vivo, que não nós seres humanos, que denominamos o

⁷¹ Carvalho (1991) é claro, no entanto, quando diz que, em todas as correntes da Geografia (clássica, quantitativa, percepção, críticas, ...) permanece as oposições de identidade (Natureza – Homem) e de perspectiva (Totalizante – Especializada), com maior ou menor intensidade (p. 32). E ainda: as denominadas GF e GH possuem em comum exatamente o caráter de não admissão dessa simultaneidade, qual seja, ser e não ser cultura, ser e não ser natureza. A cultura é um produto natural, e, a natureza é um produto cultural. (p. 54). O capítulo III:

outro: 'natureza'. E, parece que nós geógrafos, não contentes com essa separação – que não foi nós quem criamos, sejamos humildes em reconhecê-lo – ampliamo-la. Não vemos apenas a natureza, mas sim fatias mais finas, pormenorizadas dela: os climas, os relevos, as hidrografias, os minerais, os solos. E, não raro, nos perdemos em detalhes, a ponto de a última parte do tripé N-P-E, a economia, ter que ser dada às pressas. Insisto: essa visão epistemológica tem uma consequência pedagógica. A excessiva divisão da natureza leva a uma fragmentação que perde a visão não só do conjunto, mas, sobretudo, faz perder o sentido do que está sendo estudado! Exemplo: ao falar de rochas caí-se nos tipos existentes, na classificação e ali se fica. Perde-se a relação deste tópico (geologia, relevo) com os grupamentos humanos. Para a Geografia não interessa a 'coisa em si' (rocha, o rio, a montanha, o prédio, a plantação, a estrada, etc.), mas sim pensar na localização, distribuição e organização espacial destas 'coisas', e a relação que elas têm com a nossa vida. A Geografia vai se preocupar com a distribuição territorial dos fenômenos e coisas: onde estão as pessoas, as coisas, os fenômenos? Por que eles estão ali (e não acolá)? Qual a influência que isso provoca em nossas vidas?

Também não é raro, dada a 'falta de tempo' (minhas observações não corroboraram essa 'falta de tempo', pois é muito comum o uso perdulário deste nas aulas de Geografia) o assunto é deixado para trás sem que as relações se estabeleçam. O aluno que junte estes cacos! A Geografia fala dos fenômenos sem dar-lhes uma explicação, a partir da importância da espacialidade em nossas vidas.

Essa grande fragmentação dos fenômenos estudados até alivia alguns professores, pois é justamente na 'última parte', a economia, que pode gerar embaraços! É na 'economia' que os seres humanos adquirem uma materialidade de sangue, ossos, desejos e práticas sociais. O que vai nos remeter, provavelmente, para temas espinhosos, tais como a divisão dos recursos

'Geografia da Natureza' mostra o caráter convencional no estabelecimento de limites entre o que é natural e o que é cultural.

(da natureza) e, por conseguinte, a divisão dos seres humanos (classes sociais e outras diferenças). Dizendo em outras palavras: seja no tópico população, ou no tópico economia, a Geografia depara-se com um tema tão inevitável quanto escamoteado: a existência do outro, do não-eu, do diferente de mim (outra etnia, outra religião, outra língua, outra cultura, outra maneira de viver), e do desigual (outra capacidade econômica, outro poder aquisitivo, e, portanto, outro nível de vida). Afinal, existe o ouro, a terra, os alimentos, mas eles não estão, nem distribuídos igualmente entre os países, e, nem entre as pessoas dentro dos países. E ter estes recursos faz muita diferença. Entramos no tema do poder, dos conflitos, enfim, a Geografia se complica porque vai falar – do que nós professores tanto alardeamos – ‘da realidade’, ‘do cotidiano’, ‘de política’. Aí ocorre uma divisão política clara: na denominada GT tenta-se fazer uma abordagem mais asséptica, mais descritiva (onde estão os recursos? A visão grega de espaço como palco, receptáculo), onde os seres humanos habitam. O ser humano está, parece-me, nesta visão, ‘em cima’ do palco, da natureza. No outro oposto, a GC que combatia essa assepsia, essa ‘neutralidade’ da GT superpolitizando cada tópico: a propriedade da terra era aprioristicamente nefasta; os recursos minerais são explorados só por multinacionais, ou potências coloniais; toda poluição e degradação ambiental é fruto da cobiça capitalista, etc. Tudo parece por demais simplificado e ideologicamente comprometido. Os resultados parecem similares: a visão crítica - na visão do próprio professor, claro, - não é uma visão, é a realidade. Tanto na GT, como na GC faltam, muitas vezes, um fio condutor que explique a casualidade dos processos a partir das categorias do espaço (lugar, região, território, fronteira, paisagem, etc.).

Então, o que P3 fala tão seguro contradiz com sua postura (autoproclamada) crítica! Afinal a própria ‘crítica’ a esse modelo Natureza-População-Economia (N-P-E) já foi feita na importante obra de Moreira (1987). A propalada necessidade de “não separar natureza e sociedade” é tão repetida – e não efetuada – quanto o discurso, também tão típico de nós

professores, de que faremos e seremos diferentes, e melhor, por suposto, do que nossos mestres! Não é impossível fazer a explicação de mundo via o modelo N-P-E. Como todo modelo, tem seus alcances e limites. Por trás dessa aparentemente sensata divisão N-P-E temos, de fato, a dificuldade em construir, junto aos alunos do EFM, uma visão que procure relacionar mais eficazmente tais elementos. A Geografia não tem conseguido mostrar a socialização da natureza, ou seja, a apropriação da natureza é um processo social, embora universal, que difere no tempo e no espaço. E é, basicamente, essa apropriação – que implica a relação entre os grupos sociais – que vai constituir a Geografia. Então temos o seu par inseparável: a naturalização da sociedade. Quem não tem recursos naturais para transformar, ou recursos para adquiri-la, perece! Ou seja, a história da humanidade se concretiza, se materializa no espaço, no território. As práticas humanas – não só as econômicas – se dão no (e graças) ao espaço.

Inquieta-me a excessiva segurança que temos acerca das qualidades deste modelo explicativo, (N-P-E) ou de qualquer outro, sem mostrar aos alunos que esta visão é uma das possíveis. Segurança que transforma o ensino de Geografia mais em dogma/crença do que ciência. Acredito que a primeira se caracteriza por priorizar as respostas, ao passo que a ciência, embora busque as respostas, trata de fazer perguntas sobre a natureza do mundo em que vivemos, incluindo aí seus aspectos naturais e sociais.

Tive a impressão de uma certa vaguidade um tanto superficial ao reler os depoimentos. Talvez a pergunta seja muito ampla. Falar que o professor tem um papel social (P4) parece óbvio. A questão é: que papéis são esses? Dizer que o conteúdo é um meio... para atingir um determinado objetivo (P8) também soa evidente.

P7 avança ao colocar uma categoria fundamental na relação educativa: o diálogo entre professor e aluno. Qual avanço? O principal não está no objeto (que conteúdos são ‘melhores’?), ou na metodologia (que técnica ou recurso didático é o ‘melhor’?), mas sim na

relação P-A. A habilidade em construir uma relação interessante, interessada, instigante, curiosa, respeitosa, e porque não, afetiva entre os sujeitos do processo educativo é um dos maiores desafios e trunfos que a educação tem para alavancar uma aprendizagem significativa. Refletir sobre essas relações não pode ser tarefa exclusiva apenas das Faculdades de Educação.

P7 também dá outra dica sumamente importante: não dizer “o que é” de imediato, o que muitas vezes fazemos em nome do didatismo. No afã de ‘ganhar tempo’ é muito comum que não só definamos *apriori* o que queremos trabalhar como, também nada raro, somos os primeiros a nos posicionar sobre o tema em questão. Com isso, não raro inibimos a participação, e, até a curiosidade dos alunos sobre o tema. Se o tema for ‘agricultura’, temos a ótima intenção de discutir, por exemplo, a reforma agrária. Mas, apaixonados pela temática, já damos as tintas: ‘reforma agrária é’, ela ‘ocorre quando...’. O próximo passo é identificar os grupos sociais envolvidos e também colocá-los em limites bem definidos e estáticos: de um lado os ‘bons’, (os do nosso lado), e, do outro lado, os ‘maus’, os que não são do nosso grupo.

A dialogicidade, constante e sincera, entre professores e alunos é princípio metodológico, pedagógico e epistemológico bastante difícil de ser efetivada. Temos a tendência a ter muitas coisas a dizer. Acreditamos nas coisas que pensamos, e, para agravar a situação, tendemos a ver os alunos, no geral muito jovens, como ‘inexperientes’, ‘imaturos’, ‘desinteressados’, portanto, sem tantas condições de darem sua opinião.

Foi absolutamente comum presenciar aulas que se iniciam com a intenção dialógica. Ouve-se a opinião dos alunos, mas estas tendem a se perder, porque não são questionadas ou, muitas vezes, sejamos sinceros, sequer são ouvidas. O professor ‘ouve’ de ‘brincadeira’. Assim que eles se calam – o que já é um feito digno de nota -, ignora estas falas e começa a sua preleção catequética (às vezes, caquética). Para efeitos práticos o ‘levantamento de idéias dos alunos pelo professor serviu para agitá-los (explosão de idéias) e, paradoxalmente, dizer-

lhes: 'sua opinião não conta muito', pois nada é feito com as opiniões dadas. Esse jogo que simula democracia é, ao mesmo tempo, um alerta e um obstáculo epistemológico. Obstáculo porque, sempre cremos que somos democráticos; alerta porque, nem sempre somos democráticos! Lembremos a citação de Meirieu: à distância entre o que se diz e o que se faz. Sem esse alerta corremos o risco de sermos excessivamente indulgentes conosco.

As dificuldades são várias: uma educação efetivamente dialogada e democrática; construir conceitos paulatinamente e com a participação dos alunos - e não dados como uma definição de dicionário -; atividades que ocupem os alunos de forma instigante, oferecer materiais de apoio atraentes (na apresentação e no conteúdo), enfim, uma educação que desenvolva no aluno o desejo de aprender, crescer com autonomia intelectual (saber buscar as informações, relacioná-las ao seu contexto, ligá-las as outras disciplinas) e, ao mesmo tempo, que tenha solidariedade com a coletividade e princípios éticos baseados nos valores do respeito às diferenças e à pluralidade ideológica, cultural, política, etc. do mundo.

Em outras palavras, tanto o discurso pedagógico, como o discurso geográfico são bem mais 'progressistas' (idealizados) do que a efetiva prática dos docentes de Geografia. Aqui, mais uma vez, a GC ajudou pouco a vencer/problematizar essa distância entre o dito e o feito. Constatação feita, a questão é: como os cursos de graduação podem ajudar a diminuir – eliminar é impossível – essa distância entre a teoria - bem mais otimista e generosa – e a prática?

A resposta pode vir na discussão das epistemologias, seja da Geografia, seja da Pedagogia. Suas gnosologias e suas axiologias, afinal, todo discurso tem uma base no conhecimento e é embasada em valores. Parece-nos claro que os institutos de Geografia, ao trabalharem suas disciplinas específicas poderiam pensar e inserir, não como uma camada externa superficial, mas sim inerente e permanentemente, nos seus conteúdos, a discussão pedagógica. Em termos práticos: como a Geografia Urbana, a Geografia Agrária, a

Cartografia, a Geografia da População, a Climatologia, a Geomorfologia, etc. se relacionam com o ensino, sobretudo o EFM? A justificativa é simples: a maioria dos egressos dos cursos de Geografia será professor do EFM! Não tem muito sentido especializar precocemente um graduando em, digamos, Geomorfologia, Climatologia, Geografia Agrária trabalhando somente na lógica de lhe dar informações específicas e treinamento para a pesquisa, e, por outro lado, esquecer que estas informações serão (re) trabalhadas no EFM. Se isso não ocorre, há uma tendência deste aluno, quando for professor, de também sobrecarregar seus alunos do EFM, com informações específicas demais para aquela faixa etária perdendo-se o principal, ou seja, o sentido das informações, seja para a Geografia, e, principalmente, para a vida dos alunos. A preocupação com o ensino precisa ser central no curso (mesmo para os bacharéis). Quer dizer: não tem muito sentido em responder ‘o que é Geografia?’, ‘o que é Geomorfologia?’, etc. se eu não pensar junto: ‘para que serve ENSINAR Geografia, ou Geomorfologia, etc? Para quem ensinamos Geografia, Geomorfologia? Tão importante quanto o objeto são os sujeitos envolvidos no processo: professores e alunos.

Além da inevitável fragmentação, o privilégio à informação traz subjacente a visão de que um bom professor de Geografia será aquele que, além de saber bastante Geografia (somatórios de aspectos da N-P-E), também deverá saber bastante de Educação (somatórios de informações de Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, História da Educação, etc). E, quando o graduando preocupar-se-á com o sentido de todas estas informações? Somente quando ele for fazer a prática de ensino!? Daí ele percebe que, apesar de saber ‘um monte’ de Geografia - e de Educação - ele tem a sensação muito vívida de que ... ‘sabe muito pouco’, e que as informações, fazem pouco sentido por si só. O enigma é o que fazer com estas informações. Lembremos: informação é diferente de conhecimento!

A angústia fica enorme para o graduando quando, ainda no estágio, mais um ‘bode entra na sala’: o aluno. As informações que temos sobre estes, na verdade, são muito

fragmentadas e esquemáticas. O desconhecimento, ou melhor a falta de reflexão e de vivência com a escola e os alunos, complica-se quando os alunos-estagiários, em breve futuros professores, encontrar-se-ão com escolas e professores reais na sua prática cotidiana. Acreditamos que as Faculdades de Educação também possam colaborar no enfrentamento destas angústias ao deslocarem o foco de sua formação excessivamente centrado em aspectos técnicos e/ou informacionais. Desmontar a crença de que a um professor basta o domínio do conteúdo específico acrescidas de algumas ‘pitadas’ de boa comunicabilidade já parece um bom início, pois esta visão do professor como um repassador de conteúdo acaba por esquecer o outro, o aluno. O professor que se refugia no conteudismo, para vencer sua natural insegurança, acaba anulando o que mais educativo e precioso há: o processo das relações com os alunos. Concentrado no objeto (a matéria, no caso a Geografia) os sujeitos quase se anulam/são anulados porque não se comunicam. Essa anulação do sujeito aluno – geralmente não intencional – foi uma das características mais constantes e marcantes nas observações de sala de aula.

O professor, aparentando sua segurança, através do ‘correr com a matéria’, e o aluno sendo pouco ouvido, seja nas coisas que ele gosta ou desgosta - da escola, da Geografia e, mais importante, da vida mesma fora da escola – acabam se fechando para o diálogo mais educativo e ontológico: o sentido de se reunirem a cada semana para aprenderem e conhecerem, a si e ao mundo, tendo a Geografia como pretexto de ligação entre P-A, e, entre estes e o mundo.

Se dizemos que as aulas de Geografia precisam dialogar com o mundo cotidiano dos alunos não estamos dizendo que a função da escola seja a satisfação dos desejos imediatistas dos alunos, e, tampouco acreditamos que a escola tenha compromisso somente com o prazer ou para o hoje, o imediato. Duplo equívoco: o imediatismo do conhecimento ‘útil’ e a anulação do professor como instância de autoridade cognitiva.

Resumindo: podemos constatar três grandes tendências com relação à forma como se trabalham os conceitos. Um grupo de professores apresenta os conceitos ‘prontos’, ‘fechados’ como se fossem conteúdos. Para estes o conteúdo, a informação é o principal. Cabe aos alunos ouvir e ‘absorver’! Noutro grupo – com o qual me identifico – há uma preocupação em mostrar uma leitura mais aberta. Os conceitos não são dados *a priori*. Querem uma participação mais ativa e curiosa dos alunos. Aqui surgiu, no entanto, uma importante questão de caráter didático/metodológico. Uma certa confusão entre liberdade – necessária para o debate - e inexistência de regras de convivência tenderam a elevar o ruído a níveis muito fortes, sendo muito comum se inviabilizar a comunicação entre P e A. Aqui as intenções democráticas e de desenvolvimento da autonomia e liberdade dos e nos alunos era bombardeada pela dificuldade de se fazer ouvir. Todos falando quase simultaneamente sem que se ouça o outro é improdutivo.

Poder-se-ia ainda falar de um terceiro grupo. Aqueles professores que tem como principal característica administrar o tempo, deixar que ele passe para que o sinal liberte, a si e aos alunos, do tédio e/ou da inexistência de uma proposta pedagógica que desenvolva o cognitivo (P1, P8, às vezes P3, P9). Há neste grupo uma tendência a não apostarem no potencial cognitivo e no interesse do aluno. Tratam-os com propostas pouco estimulantes ou num ritmo muito lento, mesmo que, no nível discursivo – nestas entrevistas, por exemplo – suas posturas sejam democráticas e renovadoras.

Questão 24: Especificidade da Geografia

24. O que é específico à Geografia, o que a caracteriza, a diferencia das outras disciplinas?

Quadro 25: Questão 24: Especificidade da Geografia

Prof.	O que é específico à Geografia, o que a caracteriza, a diferencia das outras disciplinas (24)
P1	Entender a dinâmica da G. (pergunto: o que é?) Perceber que o aluno é um agente (da História), perceber seu trabalho, a questão ambiental . Fazer (a ação do aluno) acontecer ou não, ser um cidadão atuante e consciente . Fazer o entendimento das relações.
P2	A cartografia, a localização dos países, dos estados (brasileiros).
P3	A G. mudou muito. Não é mais decoreba. (pausa) (insisto) As relações homem-meio. G. é dinâmica ... isso a diferencia ... (entender) as mudanças! (ver questão 22: G. é a arrumação do espaço pelo homem.
P4	A flexibilização de trabalhar nossos conteúdos com o cotidiano. G. sempre permite essa flexibilidade ... buscar o cotidiano em função dos conteúdos! Isso é o bom e é o desafio!
P5	A G. é um conhecimento muito amplo. Somos (os profs.) muito críticos. (A G.) Dá uma noção de todo ... nós (da G.) não aceitamos as coisas facilmente. A G. é muito ampla.
P6	Toda a relação com o cotidiano. A G. tá sempre em metamorfose , sempre com novos paradigmas, é sempre mutante. Isso é particular da G. E as articulações que eu posso fazer. Qualquer assunto eu posso fazer relação com a G.
P7	Criar uma consciência crítica sobre o mundo, sobre a cidade, o lugar que elas vivem. Perceber que o mundo, a cidade é formado pelas pessoas que ali vivem/viveram.
P8	A articulação das diferentes coisas e idéias, a natureza, a sociedade é o específico da G.
P9	A G. trabalha bem (bastante) com o espaço, desenvolve a noção de espacialidade e o que está relacionado com o espaço, a relação entre os lugares. A localização é específico (da G.). Sempre a ênfase no espaço.
P10	É a leitura do mundo atual, a leitura e a compreensão do espaço geográfico a partir dos elementos e fenômenos da natureza e a apropriação destes pelos seres humanos, pela sociedade. (ri) Formal, né?

A constituição eclética e generalista da Geografia como ciência e como isso afeta nossa maneira de ensinar.

Por que ensinar Geografia? Para ensinar conteúdos ... de Geografia? Mas quais são os conteúdos de Geografia? Corremos o risco de uma tautologia para preenchermos uma lacuna epistemológica da Geografia. Exemplifico: ensino população da África para que meus alunos

saibam ... população da África. A Geografia parece presa, correntemente, em tautologias.

Todos nós já ouvimos, ou repetimos, que a Geografia estuda o espaço ... geográfico! Santos (1996, p. 37), tenciona nossa forma de pensar e ensinar:

“Pensando exclusivamente no ensino da Geografia, é que a maior parte do discurso didático fundamenta-se na reflexão de um mundo absolutamente imaginário. Trata-se, na verdade, de um grande exercício de ficção na medida em que fala de um relevo, de uma hidrografia, clima, população, economia, etc., como se fosse possível identificar-se em qualquer paisagem uma dessas temáticas na forma de um fenômeno, ou, em outras palavras, como se o modelado existisse por fora das populações e as populações por fora dos climas e da economia e assim por diante. Assim, o discurso geográfico que tradicionalmente se faz em nossas salas de aula não pode ser constatado em lugar algum do planeta”.

O mundo retratado por nossa disciplina – não cabe aqui discutir a situação das outras disciplinas – é uma construção bem arbitrária feita por nós professores e pelo ... livro didático. Antes de priorizarmos os assuntos/conteúdos precisamos nos perguntar: ‘o que é que ensinamos quando ensinamos Geografia?’! Santos (1996) defende que se compreenda o conjunto de movimentos que dão sentido à paisagem. “Ensinar a ler a paisagem é o fundamento de nosso trabalho” (p. 43) .

Há a tendência de associar Geografia à localização. A consequência disto, aparentemente lógica, mas um tanto circular, é algo do tipo “todo acontecimento se desenvolve em algum lugar. Tudo o que se refere a lugar é geográfico, logo todo acontecimento é geográfico” (Valcárcel, 2000, p.17). Então, ‘tudo é Geografia’! Tautologia, em suma. A finalidade da Geografia é o seu próprio princípio explicativo. Santos (1996, p.38) reforça que “é preciso, portanto, sabermos o que queremos que nossos alunos aprendam. Geografia! Você poderia dizer com toda a rapidez! Mas, uma nova pergunta se põe: o que ensinamos quando ensinamos Geografia?”

Concordamos com Unwin (1995) quando este aponta que:

“Nenhuma disciplina pode reclamar o espaço como próprio, não somente porque toda a existência humana se desenvolve no espaço, mas também porque esta experiência do espaço se produz através da experiência do tempo. O espaço por si só carece de sentido. Pela mesma razão, é difícil aceitar os argumentos que sugerem que a contribuição da Geografia Física às Ciências da Terra consiste em considerar os processos em seu funcionamento dentro do espaço. Todos os processos físicos têm um contexto espacial” (p. 291, tradução minha).

Aliás, ambos os autores citados acima vão demonstrar a fragilidade e a dificuldade da Geografia pensar-se teoricamente, refletir sobre sua epistemologia (Unwin, 1995, p.192, p. 269 e outras).

Assim, Valcárcel (2000, p.180) assinala que:

“Em meados do século XX, a Geografia Moderna não havia logrado consolidar seu processo de fundação como uma ciência. Não havia logrado construir um discurso aceito pela generalidade da comunidade geográfica. Permanecia sem claro estatuto científico, sem um campo de conhecimento diferenciado, sem haver fixado um projeto próprio. (...)”

A comunidade geográfica universitária buscava definir os fundamentos epistemológicos da Geografia e construir um objeto. As dificuldades para a definição dessa Geografia científica foram múltiplos. Ao cabo do tempo resultaram ser insuperáveis. A concepção da Geografia se desagrega progressivamente a despeito da aparente unidade dos enunciados iniciais.”

Por que esta dificuldade da Geografia com a teoria, com a reflexão sobre seus pressupostos? Por que a resistência dos geógrafos em pensar os fundamentos de sua prática, de sua ciência? A generalidade das práticas “cabíveis” como sendo Geografia permitiu-nos, durante séculos, uma cômoda convivência. Para Unwin (1995, p.82), e tantos outros, tudo cabia com o nome de Geografia. Desde seus primórdios, seja com os gregos da época clássica, seja com Varenius (século XVII) (Unwin, 1995, p.102), a Geografia foi genérica,

ampla e interessada nos mais diversos fenômenos naturais e antrópicos. Essa amplidão temática sempre nos caracterizou, constituindo-se numa marca fundante da Geografia, tanto nos seus aspectos positivos (variedade de temas, possibilidade de uma visão ampla e integrada), como nos seus aspectos negativos (dispersão, fragmentação excessiva, excesso de temas substituírem a reflexão teórica).

Somente no século XIX, a Geografia começa a atingir sua maioridade, seu *status* de Ciência (Capel, 1981). Mas, como o foco não é a história da Geografia, menos ainda fora do Brasil, façamos um corte abrupto. Para tanto, valho-me de Monteiro (2002, p.1). Ele é claro: ao referir-se ao Brasil, situa a Geografia como ciência a partir da terceira década do século XX:

“A evolução do pensamento geográfico entre nós no Brasil terá que resgatar, ao longo dos quatro primeiros séculos de nossa História, aquilo que foi produzido em Geografia como conhecimento “o que, inegavelmente, repousa em toda uma tradição ibérica no tratamento dos mundos instalados sobre nosso planeta Terra, por Espanha e Portugal, (...). Embora o objetivo do presente ensaio dirija-se especificamente ao Século XX, quando se quer indagar da Geografia como Ciência – o que ocorreu após a implantação das primeiras” Universidades “em São Paulo e Rio do Janeiro (1934-35) – não se poderá ignorar o que foi acumulado, ao longo da nossa História, até que cheguemos àquele estágio”.

Resumindo, embora os seres humanos façam Geografia desde sempre, pois organizar o espaço em que se vive é uma necessidade vital, a reflexão sistematizada acerca desta atividade – e a própria sistematização das informações daí decorrentes - é recente. A Geografia tem uma particularidade: nasce primeiro nos bancos escolares e só posteriormente vai ser abrigada dentro das universidades (Capel, 1981). E essa construção é lenta e conturbada, pois desde o nascimento dividimo-nos. De um lado historiadores, fortalecem a Geografia Humana, de outro, geólogos e naturalistas, enfatizam o caráter de ciência física.

No caso do Brasil, admitamos, é mais jovial ainda⁷². Isso permite um paralelo interessante com a própria docência e a formação de professores. É possível ser professor, ter a docência como ganha-pão durante toda a vida, dar aulas durante décadas, mas ter essa atividade como algo pouco indagador.

Mas, temos que limitar este estudo, já que a constituição da Geografia como ciência ultrapassa em muito minhas possibilidades e o alcance desta pesquisa. Por isso, voltamos aos depoimentos dos colegas.

Uma primeira surpresa: a rapidez em responder e o sintético das respostas. Pensávamos que esta questão levaria a maiores impasses. Pensávamos que todos responderiam algo semelhante, algo do tipo “Geografia estuda o espaço ... geográfico”, ou citaria algumas categorias tidas como geográficas. Para nossa surpresa, tal linha de raciocínio, se dá somente de P7 em diante.

P1 enfatiza a busca da cidadania, o que acreditamos consensual. Consenso, no entanto, que pouco faz avançar, pois nos remete a nova charada: qual cidadania? Todas as disciplinas escolares podem fazer - e fazem – alguma construção da noção de ‘cidadania’. Não quer dizer que o façam numa perspectiva indagadora, criativa, crítica, plural, etc., mas essa garantia ninguém dá ou tem! Além disso, todos os professores e disciplinas constroem, mais ou menos explicitamente, modelos de ser cidadão. Mesmo na hipótese absurda de um professor que exigisse silêncio absoluto dos alunos haveria aí uma idéia de cidadania.

P4, P5 e P6 enfatizam o cotidiano como matéria-prima da disciplina Geografia, bem como sua natureza ampla, flexível e mutável. Acredito que aqui também há um consenso: isso

⁷² Isso não nos permite ignorar figuras como Aires de Casal que, em 1817 escreve “Corografia Brasileira” ou “Relação Histórica-Geográfica do Reino do Brasil” e, sobretudo, numa perspectiva muito mais ‘moderna’ e indagativa, Delgado de Carvalho (primeiras décadas do século XX). (Silva, 1996). Já Rocha (1996 e 1999) também analisa dos ‘primórdios’ da Geografia escolar. Enfim, a discussão não quer se prender a datas ou nomes, mas bastam estes dois autores para percebermos a complexidade da questão histórica, que aliás, não é nosso foco.

cabe (ria) em qualquer disciplina ou professor. Talvez, uma ‘prova’ de que essas qualidades sejam consenso, é que elas, paradoxalmente, não estão tão presentes em nossas escolas.

Em linha similar, mas já usando um vocabulário mais ‘geográfico’, e menos ‘político-pedagógico’, estão os colegas P3 e P8. Relação homem-meio (sua dinâmica) e a articulação natureza-sociedade situam-se no jargão geográfico. A Física, a Química, a Biologia, por exemplo, também falam da ‘natureza’, do ‘meio’ (ambiente), e, também falam da ‘sociedade’, do ‘homem’, enfim, a ciência e/ou as disciplinas escolares tem o mundo, em seu sentido amplo, como ‘matéria-prima’, como objeto de suas preocupações e investigações. Todas as ciências separam algum aspecto particular do mundo que nos rodeia e usam seu instrumental analítico – suas categorias de análise - para entender o que nos cerca. Quando falamos do instrumental analítico me refiro ao jargão técnico, as categorias, os conceitos que serão trabalhados e tentarão explicar os fenômenos estudados. O instrumental analítico se vale de recursos técnicos, mas não são estes recursos que caracterizam a disciplina ou a ciência. A cartografia, a localização são vitais para a Geografia, mas são instrumentos, são meios, já são resultado de uma teorização, de uma construção prévia, uma concepção de saber e leitura de mundo. A Química pode usar reagentes em sua vida cotidiana, a História pode se valer da linha de tempo, a Física e a Biologia de laboratórios e instrumentais, mas não são esses recursos técnicos/tecnológicos que as tornam História, Física, Biologia, bem como não é o dicionário que faz da Língua um campo específico do conhecimento. Faço este longo esclarecimento porque, ao surgirem novas tecnologias, há um certo deslumbre com o seu potencial de inovação. O GPS (Global Position System) é mais um instrumento para a Geografia, mas é apenas uma ferramenta. Usar este instrumento não significa ‘fazer Geografia’, assim como prender um mapa na sala de aula, coisa rara, aliás, também não faz disso ‘Geografia’. Pintar um mapa, sem entender os significados dessa linguagem, de pouco vale.

Assim, é a partir de P7, passando por P9 e P10, que vão surgir categorias centrais para nós, geógrafos. Tratar do espaço geográfico, entendido aqui genericamente como aquele espaço apropriado/transformado pelos seres humanos é o cerne de nossa disciplina. E, com algumas categorias fundamentais que lhe são anexas, uma espécie de núcleo duro da Geografia: região, lugar, paisagem, território, fronteira. Embora, mais amplos e condizentes a outros ramos de conhecimento, as noções de nação, poder, sociedade, natureza são também, no meu entendimento, absolutamente basilares à Geografia. Claro, países, Estados, Municípios, cidades, áreas, rural/urbano, internacional/nacional, tempo, ambiente, trabalho são conceitos que precisam ser explicitados e problematizados pelos professores do EFM a fim de que os alunos percebam sua complexidade e seu caráter de construção social. Pelo que vi nas observações, nós geógrafos estamos – talvez soe irônico o termo – ‘perdidos’ quanto às categorias centrais da Geografia e, o que é pior, viúvos do espaço. A expressão é de Santos⁷³ (2002, p.118):

“Resumindo, um pouco em toda parte, os geógrafos silenciam sobre o espaço. Algumas vezes silenciam também sobre o trabalho inovador de outros geógrafos e de outros espaciólogos.

A Geografia é viúva do espaço. Sua base de ensino e de pesquisa é a história dos historiadores, a natureza “natural” e a economia neoclássica, todas as três tendo substituído o espaço real, o das sociedades em seu dever, por qualquer coisa de estático ou simplesmente de não existente, de ideológico “.

Couto (*In*: Pontuschka⁷⁴, 2002, p.329), este, ao contrário de Santos, um especialista em ensino de geografia, complementa:

“Na confrontação entre os conceitos geográficos indicados pelos professores e os conceitos e conteúdos desenvolvidos em sala de aula, avaliamos que há uma contradição fundamental: apesar da concepção de Geografia como

⁷³ O original é de 1976 (AGB/SP). A seqüência do tópico é muito ácida e com ela não compartilho em vários pontos.

⁷⁴ Nesta mesma obra tenho um texto (Kaercher, 2002) onde já detecto uma certa estagnação do e no movimento de renovação do ensino de Geografia, genericamente denominado, simplesmente, GC. Nas p. 226-228 aponto alguns obstáculos práticos e epistemológicos na docência de estagiários em licenciatura de geografia.

sociedade-espço afirmada pelos professores, os conteúdos do primeiro bimestre (dos LD analisados por Couto) evidenciam a reprodução de um espaço-palco, receptáculo anterior e independente da ação humana, pois se referem à localização geográfica através das coordenadas geográficas, fusos horários e estudos de astronomia. (...)

Por fim, consideramos que os problemas levantados da Geografia escolar são problemas da teoria da Geografia e, conseqüentemente, da formação dos seus profissionais. Portanto, é necessário aprofundar a investigação sobre a natureza da Geografia e do espaço geográfico, para que possamos construir uma Geografia comprometida com a análise crítica da realidade e da condição humana” (parêntese meu).

Cavalcanti (1998, p.130), também aponta a dificuldade que os professores de Geografia têm em clarear os conceitos basilares de sua disciplina. Com isso tendem a uma prática pedagógica que não esclarece o aluno acerca do sentido de estudar os conteúdos ligados a esses conceitos – sejam eles quais forem -, e, corolário ‘natural’, deixar sem respostas satisfatórias acerca do objetivo mesmo da Geografia no EFM. Detecta

“um quadro de insatisfação com a matéria, tanto por parte dos alunos quanto por parte de alguns professores. (...) pode-se inferir que as razões principais para não se gostar de Geografia podem ser analisadas a partir de dois pontos. Em primeiro lugar, há um descontentamento quanto ao modo de trabalhar a geografia na escola. Em segundo, percebem-se dificuldades de compreender a utilidade dos conteúdos trabalhados” (p.130).

Aponta uma contradição que os professores de Geografia não tem conseguido enfrentar, de forma a deixar seus alunos mais interessados:

“Por que o conhecimento geográfico, que é considerado tão útil à prática social cotidiana é tão desprezado na escola? Por que a prática espacial é tão presente no cotidiano das pessoas e na escola ela não é valorizada da mesma forma?” (p.129).

Geralmente, nas aulas de Geografia do EFM, o espaço e suas categorias (território, paisagem, lugar, região, rural, urbano, etc.) estão muito pouco presentes e, quando estão presentes, são mais citadas do que discutidas; mais apresentadas como algo estático do que problematizadas.

O conceito, sempre algo ambíguo e construído historicamente, é dado como algo fixo, algo a ser absorvido sem contestação. Pensamos que as informações, as teorizações, os gráficos, mapas, e tabelas que os professores apresentam serviriam como escada, como ponte, como auxílio para se discutir, em cada assunto específico, o que viria a ser território, região, paisagem, lugar, fronteira, rural, urbano, etc. pois são estas categorias que serão usadas para ler o mundo a partir da contribuição, do olhar específico da Geografia. Com conceitos e conteúdos discutidos de forma plural, e, relacionados com a vida do aluno, o ensino de Geografia poderia ser mais útil para darmos sentido às coisas que vemos e ouvimos no mundo extra-escola. Para pensarmos nossa existência, a partir também, da contribuição da Geografia. As paisagens que nos cercam têm uma lógica, tem razões para sua existência. As leituras e a compreensão dessas paisagens, do espaço vivido e transformado pelos seres humanos é uma das contribuições da Geografia. A geografia pode tentar dar uma logicidade ao visível. Eis a quimera, a utopia a perseguir!

No entanto, é comum nas aulas do EFM: o conteúdo vira o principal. A informação ganha autonomia e vale por si só. Dar informações sobre as cinco regiões do IBGE é meio e vira fim. Pode-se ficar o ano letivo (6ª série do EF, por exemplo) estudando as regiões⁷⁵, sem que os alunos problematizem que tais regiões são uma construção histórica, uma forma de ver/ler o espaço, uma forma de dividir para melhor dominá-lo, e, como tal, não é uma visão ‘natural’ ou ‘científica’ do espaço (Martins, 1996, p.303).

Agindo assim, a Geografia é muito mais ideologia do que ciência, muito mais encobre do que descobre e desvela. Não que o desvelamento vá mostrar o mundo real, a ‘essência’ que até então fora escondida pelos ‘poderosos’, pela ‘burguesia’, pela ‘classe dominante’. Não

⁷⁵ Embora não seja o meu objetivo principal – e nem o do próprio autor - a tese de Martins (1996, p.208) discute exaustivamente o conceito de região. Destaco um alerta importante da tese: “A insistência dos geógrafos em tratarem a região a partir de manifestações fenomênicas, parece-nos que nem tanto decorre do caráter descritivo dessa disciplina e sim, na verdade, respondem aos propósitos da regionalização (...) lêem a realidade do ponto de vista funcional e neste patamar se conservam. Ou seja, o fenômeno é em si mesmo essência; uma coisa que se explica em sua importância por ela mesmo, enfim, uma tautologia.”

estamos negando o óbvio: que existam elites, poderosos, etc. que se valem da mistificação e da exploração para manterem seus privilégios, mas temos que perceber os limites da visão ‘isso’ ou ‘aquilo’; ‘preto’ ou ‘branco’ na explicação do mundo.

Está faltando lugar para o espanto, para a perplexidade no ensino. Um dos objetivos pedagógicos mais cruciais do professor poderia ser despertar nos alunos o “puxa, não tinha pensado/visto nisso!”. Sem surpresa, sem desacomodação o conhecimento avança pouco⁷⁶.

Penso que a informação é o recheio, é o líquido que está dentro de um recipiente. O recipiente, a garrafa, o pote que dão forma - e direcionam, sim o olhar - é a teorização, é a discussão dos conceitos, é a problematização do que se lê e vê. Isto é o principal. Conseqüentemente parece não se sustentar àquela frase – que muito mais do que uma frase, é uma concepção-obstáculo epistemológico: “na universidade só tem teoria, o importante para ser professor, é a prática”. Dispensar a teoria, em nome da prática, da experiência é uma ingenuidade. É manter a Geografia como pastel de vento: bonita por fora (conteúdos atuais, belos LD), mas pobre na leitura, na proposta de entendimento do que se fala! Como se bastasse não falar de teoria para ser independente de toda teoria. Pelo contrário, esta é a forma de cair cegamente numa teoria implícita, a do senso comum. Gauthier (1998, p.184) complementa:

“Nossa função não é promover a idéia de que é preciso aprender a teoria sobre o ensino antes da prática ou o contrário. Achamos simplesmente que é importante que haja um saber teórico sobre o ensino e que uma parte desse saber seja tirada da prática na sala de aula e comprovado pela pesquisa. Numa perspectiva reflexiva, toda prática deve se apoiar obrigatoriamente numa teoria”.

⁷⁶ No livro organizado por Rego (2003) tenho um texto que se vale de uma provocação do colega Douglas Santos: “A tarefa do professor é atormentar o aluno! A tarefa do aluno é atormentar o professor!”

Questão 25: Linha teórica na Geografia e na Educação/Pedagogia

25. Você tem alguma linha teórica preferida dentro da Geografia? Qual? Por quê?

Você tem alguma linha teórica preferida dentro da Educação/Pedagogia? Qual? Por quê?

Quadro 26: Questão 25: Linha teórica na Geografia e na Educação/Pedagogia

Prof.	Você tem alguma linha teórica preferida dentro da Geografia? Qual? Por quê?	Você tem alguma linha teórica preferida dentro da Educação/Pedagogia? Qual? Por quê?
P1	O que é linha teórica? (pausa) Ou tu é conservadora, e vê as coisas truncadas, ou tu é progressista, e faz a interdisciplinaridade, faz as relações.	Não sou conservadora. Não sei se tenho linha. Misturo o tradicional e o progressista. ... A gente se acomoda (porque) tem muito trabalho.
P2	Não sei o que te dizer! (dúvida) Cada escola tem uma linha e tu tens que seguir o conteúdo.	Pois é, não sei como te dizer ... (impasse. Silêncio. Troco de assunto).
P3	Sou mais da G. Crítica. Criticar sempre. Para melhorar. Apontar soluções.	A questão da crítica também. (lacônico)
P4	Hum ... (pensa)! Acho que não. Penso sempre na criticidade. O que a G. tem a ver com a nossa vida e com o grupo de alunos.	Gosto muito de alguns escritores ... Piaget, Vigotsky, Paulo Freire, Perrenoud, Freud.. (Pergunto: o que os une?) Eles não tratam o aluno como um número, buscam o diálogo para resolver os problemas, vêm a educação como um processo.
P5	Não tenho. Não me fixo numa linha. Não pego só um autor. (seco)	Não! Não tenho também.
P6	(Pensa). (Pausa) Geografia Crítica e Geografia da Percepção (= do cotidiano).	Algo (na linha) Paulo Freire. Despertar a curiosidade epistemológica dos alunos utilizando o cotidiano. (Quero) fazer um resgate social dos alunos, mostrar que eles são cidadãos e se relacionam com outros indivíduos. O diálogo sobre o cotidiano é fundamental
P7	Claro que a crítica é essencial. A Geografia Crítica nos ensinou a crítica de forma eficaz. Mas ela não pode ficar só na (parte) economia. Gosto do cotidiano, ele é muito importante, mas não sei se faço G. Cultural. Prefiro dizer que faço Geopolítica do Cotidiano.	Não tenho. Sou uma ignorante a respeito da pedagogia e me atrito com os pedagogos. Como não prescrever, como quer o Perrenoud, com tantas turmas e alunos?

Prof.	Você tem alguma linha teórica preferida dentro da Geografia? Qual? Por quê?	Você tem alguma linha teórica preferida dentro da Educação/Pedagogia? Qual? Por quê?
P8	É a Geografia Crítica! Ela se desenvolveu bem no Brasil. Estamos (no Brasil) mais preocupados com a questão da pobreza. Estou mais preocupado com as alternativas políticas, sociais, com os 'de baixo' e não com o poder hegemônico. É uma opção clara. Ensinar burgueses me 'torrou' (a paciência), encerrei (meu ciclo nas escolas privadas).	Aí é mais complicado. A gente vive muito a contradição do 'ser crítico', a opção pelos 'de baixo' e a reprovação, chegar (na sala) e tem que mandar nos caras. Eu não reprovoo ninguém, embora reconheça a contradição 'autoritarismo' versus 'todos passam'.
P9	A gente pensa que tem uma ... mas tem outras. Eu não sei. Eu pego um pouco de cada. Acho que sou mais da G. Cultural, (mas) acho que não tenho uma linha. Não tenho claro quais são as correntes.	Construtivista, eu acho. Eu provoço ... (dúvida). De repente eu sou mais da linha pós-moderna (dúvida). Tenho que ver (quais são as linhas) (riso). Eu acho que a gente deve pegar as coisas de vários lugares (linhas).
P10	Quando eu entrei (na G.) queria me identificar com o materialismo histórico, com a Geografia Crítica. Mas isso não me serviu (não bastou). Por isso o interesse pelo pós-modernismo, pela incapacidade do materialismo em explicar. (Quero) a liberdade de poder incluir outras coisas (referências).	Gosto de pensar no Piaget, no Vigotsky ... para entender as crianças. Não tenho uma linha. Sou apaixonada por Paulo Freire, mais pela emoção (do que por sua linha teórica). Gosto também do Morin... teia, interdisciplinaridade.

GC ou Geografias Críticas? Guarda-chuva amplo, com muitos grupos, e com muitos propósitos diferentes, mas com uma coisa em comum: a dificuldade de se fazer a discussão coletiva avançar.

Parece clara a importância, pelo menos no nível do discurso, que a Geografia Crítica teve para a maioria dos professores, sobretudo para os graduandos há mais tempo (P1, P3). Estão no contexto da redemocratização brasileira (fins década de 70), e, tanto a Geografia, como a Pedagogia vão assumir, no período de efervescente renovação, uma postura mais 'à esquerda'. Durante os anos 60 e 70 as discussões políticas foram evitadas nas universidades,

pelo menos aquelas que eram feitas mais publicamente. Havia o forte temor da repressão. Quando se inicia a abertura do regime militar (Anistia, 1978) abre-se a ‘panela de pressão’ e uma efervescência irrompe. A Geografia Crítica vai ganhar força, a Pedagogia Crítica, *idem*. Recém na década de 80 começam a circular, ainda timidamente, as obras de Paulo Freire, Milton Santos, ambos exilados e até então proibidos ou não traduzidos. É o auge da dicotomia simplista entre os ‘nós’ (‘críticos’, de oposição ao regime militar), e, ‘eles’ (os simpatizantes dos militares). Daí a também simplista associação Geografia Crítica-Oposição (ao regime militar)-Esquerda (política)-Marxismo (base teórica) de um lado, e, do outro a Geografia Tradicional-Situação-Direita-Positivismo-Capitalismo-liberalismo.

Com a crise do Socialismo Real (1989) há um enfraquecimento do marxismo e do materialismo dialético⁷⁷ que, mesmo sendo apropriados sem uma reflexão mais consistente e numa base mais militante – e até crente – eram basilares da GC. É importante ressaltar que o debate entre as correntes não era muito visível e/ou público, ficando muitas vezes restritos a comentários de corredor (nos departamentos, nos encontros da AGB) que não raro caíam no lado pessoal. Mais uma vez, os rótulos antecederam, e até suplantavam, a reflexão.

O fato é que a clivagem ‘Geografia Crítica’ x ‘Geografia Tradicional’ era/foi simplista e pouco contribuía/contribuiu para o debate avançar. Cremos que a GC não chegou a formar um corpo teórico mais consistente ou definido. Era um grupo de pensadores que criticavam, seja a GT, seja a situação política e econômica do país, seja o elitismo das universidades, seja a submissão nacional aos interesses estrangeiros, enfim, a GC pareceu ser um amplo guarda-chuva que não chegou a saber-se bem o que era, mas sim sabia-se o que não era ou não queria.

No ensino, haverá uma renovação que tem dupla ressonância: nos encontros da AGB – inclusive os “Fala Professor” (o primeiro deles em Brasília, 1987) – e, sobretudo, na produção

⁷⁷ Para uma discussão mais ampla ver Diniz Filho, L. L. in: Mendonça, F; Kozel, S. (orgs) (2002). Também Scarin (2000) e Terra Livre, n. 22 (jan./jul. 2004).

de várias coleções de LD. Alguns inclusive, com grande senso comercial, pois aproveitando um pouco os modismos pedagógicos, intitulava a sua coleção de EF de “Geografia Crítica”!

A ebulição continuava – o que não significa densidade teórica – e ‘novas’ abordagens, até então ‘marginais’, porque rotuladas pela ‘esquerda’ como sendo ‘conservadoras’, ‘despolitizadas’ ganham força: a Geografia cultural, a Geografia do cotidiano, a Geografia da Percepção, o refortalecimento dos estudos de cartografia⁷⁸. A leitura de mundo dos geógrafos vai ficando mais plural, rica e múltipla, mas o ensino de Geografia continuará sendo ainda uma espécie de ‘primo pobre’, recebedor de menores atenções, pelo menos no que diz respeito à trabalhos acadêmicos. Eles até existem, sobretudo nos poucos programas de pós-graduação em Geografia, mas ali ficam. No geral, poucas dissertações e teses – não só os da área de ensino, obviamente – acabam sendo publicados. O que é um absurdo a mais num país como o nosso, afinal, sai caro produzir um mestre ou um doutor. Não divulgando a produção destes trabalhos o país não faz o necessário efeito multiplicador.

Nos depoimentos dos colegas chama a atenção o esquematismo, por exemplo, nos relatos de P1 e P3, e, na singeleza, quase franciscana, de alguns relatos. Mas, não vamos nos concentrar nestes relatos, sob o risco de cair num pessimismo imobilizante.

P7 faz uma síntese interessante: ao mesmo tempo em que incorpora a GC percebe suas limitações e, por isso, já propõe outras leituras (Geopolítica do Cotidiano).

P9 dá-nos um *insight* excelente: “a gente pensa que tem uma linha”, mas na verdade temos muitas; misturamos várias, muitas delas até antagônicas entre si. Num primeiro momento isso pode ser lido como uma inconsistência teórica, um ecletismo decorrente da pouca apropriação de autores e suas propostas. O que até pode ser o caso muitas vezes, mas, também, mostra que, para além dos rótulos (não raro fictícios, que nos auto-impomos para nos orientarmos num mundo tão exigente de rótulos, definições e identificações apriorísticas),

⁷⁸. A tese de doutorado de Archela (2000, 2 volumes) vai fazer um exaustivo levantamento da cartografia brasileira, inclusive aquela ligada ao ensino. Já o trabalho de Souza, José & Katuta, Ângela (2001) relaciona GC e cartográfica.

somos múltiplos em nossas bases de apoio teórico. ‘O mundo é muito misturado’, já diria o velho Rosa (1986, p.192) . Ainda bem, acrescentaria eu.

A incorporação do cotidiano, com sua atenção às diversidades, sobretudo culturais, do mundo, parece mais rica do que o sistema forçosamente simplificador que a Geografia Crítica tentava explicar as coisas: de um lado, o capitalismo, o liberalismo, o imperialismo, as multinacionais, e, de outro, o mundo periférico, os ‘pobres’, os explorados, o ‘Terceiro Mundo’. A ênfase na economia, como disse, perspicazmente, P7. Ou seja, diminuí-se, sem abandoná-las, a prioridade nas macro-explicações (as palavras-mestra da qual nos falava Morin, ou, palavras-gesso, na nossa elaboração): capitalismo, socialismo, imperialismo, colonialismo, classificações dos países segundo o modo de produção), e, enfatiza-se temas até então menores: as diferentes manifestações culturais dos povos e/ou dos grupos que compõem o Brasil, como as pessoas percebem e lêem os espaços em que habitam e circulam, etc.

Todo esquema que quer explicar algo tende a ser necessariamente simplificador do real, do mundo, mas algumas vezes a Geografia Crítica (e não quero me excluir desta análise) exagerava no esquematismo das explicações, pois reduzia o mundo, às vezes, há somente dois grupos; explorados e exploradores; burgueses e proletários. Essas dimensões existem e são importantíssimas, mas não explicam tudo. Neste sentido, a(s) Geografia(s) da Percepção (Claval, 2001) são um contraponto propositivo interessante.

Enfim, os depoimentos parecem confirmar essa pequena tradição que temos no debate de idéias contraditórias. Há a tendência de vermos o colega, que tem outra linha, seja teórica, seja política, como alguém ‘não confiável’, uma pessoa com a qual não se pode fazer parcerias pedagógicas pelo simples fato dele ser diferente. Que criticidade é essa que trabalha só com as próprias afinidades ideológicas? Essa perspectiva é a do dogma, não a da ciência.

Questão 26: Geografia Crítica e Geografia Tradicional: semelhanças e diferenças

26. O que você acha da Geografia Crítica (GC)? O que ela avançou com relação a Geografia Tradicional (GT)? O que diferencia as duas? O que elas têm em comum?

Quadro 27: Questão 26: Geografia Crítica e Geografia Tradicional: semelhanças e diferenças

Prof.	O que você acha da Geografia Crítica? O que ela avançou com relação a Geografia Tradicional? O que diferencia as duas? O que elas têm em comum?
P1	GT é em ‘gavetinha’ (subdividida), a outra, analisa, seleciona. Em comum? Não sei! Falam da mesma coisa! O que as separa? A forma de trabalhar, de ensinar.
P2	A GC avançou em relação a GT ... que era só conceito. GC é mais flexível, trabalha com mais conceitos, consegue falar em política , faz o aluno se expressar melhor, expressar seu próprio pensamento.// Os conteúdos são os mesmos.
P3	Não podemos abrir mão da GT. A GT dá a base do conhecimento, dá a base para a GC. GC é para o EM. GT estuda mais a natureza. GC estuda mais o homem no seu comportamento e transformação. GC é a aplicação da GT, sua evolução. Não se pode separá-las: uma dá a base, a outra (GC) é a prática.
P4	GC relaciona com o cotidiano, se posiciona diante dos fatos. GT é mais estanque. Tento fazer GC da melhor forma. Existe essa dicotomia. Não tive GC na graduação. Não sei como ‘tá’ hoje. A GT ganha, no geral, da GC porque ela é mais fácil, porque tem uma aula pronta, não importa a classe social do aluno. GT tem um pacote pronto, a GC não, deve buscar relações, deve fazer os alunos criarem e isso dá mais barulho e mais trabalho.
P5	Ai. Depois tento responder. Teria que formular mais esse conceito na minha cabeça (pausa)// A GC ‘tá’ relacionada com a GT. As duas são as que a gente estuda.// A GC faz a gente ser mais crítica. (Pergunto: o que é ser crítico?) É perceber as coisas por dois lados, que as coisas tem dois significados. Tudo tem dois lados.// (Pergunto: você é crítica?) Sinceramente? Eu me acho crítica (ver questão 29).
P6	GT é muito vinculada ao quantitativo, os conceitos são pré-determinados, não insere os conceitos, (na vida dos alunos) é algo muito pragmático. A GC é mais qualitativa, trabalha mais com o momentâneo.// Eu prefiro algo mais interativo... que é o que a GC proporciona. Não quero o monólogo, quero interação, isso (somente) a GC me proporciona.

Prof.	O que você acha da Geografia Crítica? O que ela avançou com relação a Geografia Tradicional? O que diferencia as duas? O que elas têm em comum?
P7	A GC teve um papel muito importante na G. Trouxe a sociedade para dentro da G , para dentro da discussão. A GC é mais formadora da cidadania do que do patriotismo, como era antes (com a GT). Isso é uma grande mudança. Mas, não basta fazer a crítica. Tem que ter proposta. Na G. Agrária a contribuição da GC foi boa, mas na G. Urbana, ainda não estão nos LD os conflitos urbanos. // (Em comum?) Puxa!? O nacionalismo e a precedência do Estado (sobre a sociedade).
P8	A GC é uma opção pelos ‘de baixo’ (excluídos socialmente). (Para a GC) As relações de trabalho, a formação sócio-econômica, a questão histórica ... são temas importantes. A GT é mais descritiva, os temas são mais estanques.// Na GT a população é oca, não tem substância, é vazia, não é concreta.// (Em comum?) A descrição, a localização, o que existe em cada lugar. Isso permanece. (O que as diferencia?) As temáticas. Há outros temas. A abordagem é diferente . Por ex., população.
P9	(Dúvida) Eu não sei muito (sobre) GC! (pausa) A GC tentou uma análise geral do espaço sem dividir ele (em GF e GH). A GT não se posiciona . GC não só não separa como analisa as coisas que são propostas. A GT era muito descritiva.// (Em comum?) O espaço.
P10	A GC avançou muito (em relação a GT). Inseriu (no ensino de G) outras habilidades, relações, a reflexão. Trouxe a temática social para a G. Mas, ela se voltou tanto para o social que deixou de lado a natureza ... que era melhor contemplada na GT . A GC se esqueceu que o homem também é natureza. Parece que (para a GC) o homem está além da Natureza. Com isso eu não concordo.

A relação sociedade-espaço construído: um avanço da GC

A GT não se posiciona: ilusão ingênua

A GC faz a gente ser mais ... crítica! Avanço ou redundância.

A GC vê os dois lados: permanece o simplismo: é branco ou é preto.

Com relação a formação inicial dos professores, nota-se um predomínio de uma formação ‘técnica’, mais tradicional, com ênfase na compartimentação e na informação. O ensino é deixado para as Faculdades de Educação (Cacete, 2002, p. 46-7). O que é aparentemente lógico, mas revela-se um problema, pois nas FE há ênfase nas discussões mais gerais da educação e não nas da Geografia. Justamente por não se pensar no fim/destino escolar das informações recebidas na universidade, os jovens professores, recém egressos da

universidade, sentem-se inseguros e tendem a reproduzir o modelo N-P-E, não raro num acúmulo de informações. O que leva, via de regra, a uma Geografia como sinônimo de ‘lição de coisas’, onde se fala de tudo, - muito rapidamente, quase em *flashes* - numa perspectiva quase jornalística, de buscar ‘as atualidades’. A segurança do professor passa a ser o conteúdo na versão meramente informativa, pouco fermentada com a dúvida e as interpretações distintas que os conteúdos podem ter.

Morin (2003, p.16) faz um alerta:

“Onde está o conhecimento que perdemos na informação? O conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas. As informações constituem parcelas dispersas de saber. Em toda parte, nas ciências como nas mídias, estamos afogados em informações”.

Informações equivalem aos conteúdos que trabalhamos na disciplina. Claro, com algumas doses de ‘crítica’, pois há que se ‘criticar sempre’!! (P3).

Com relação a Geografia percebe-se a pequena importância que se dá à reflexão da Geografia escolar. A minha experiência, como graduando e profissional, indica que a grande maioria dos colegas sai da faculdade sem ter refletido mais sistematicamente acerca das diferenças entre a Geografia acadêmica, feita no Ensino Superior, e a Geografia escolar, destinada ao EFM. Aprende-se (vamos ser otimistas) a primeira, mas ensina-se (pelo menos, deseja-se) a Geografia escolar. Essa distinção entre Geografia acadêmica e escolar parece sutil, mas tem grandes repercussões no ensino. É possível graduar-se na lógica do acúmulo de informações, até hiper-especializar-se numa ‘gavetinha’ (P1) específica, mas ser professor do EFM, na mesma lógica do acúmulo de informações, tende a gerar um ensino pouco consistente do ponto de vista epistemológico, e, pouco atraente do ponto de vista didático. O resultado é que os alunos não entendem bem o que estão estudando. Porque? Como vemos nas respostas do quadro 26, muitos de nós, não entendemos o quê e porque ensinamos.

Pelo que se depreende das respostas acima, a GC ficou em *slogans*, não raro na crítica política, aprofundando pouco a epistemologia e a didática da Geografia.

P3 faz uma hierarquização etária intrigante, reflexo de sua visão N-P-E. Mais uma vez faz a síntese positivista: primeiro vem a base, a GT; depois o complemento, a evolução, a GC, que seria destinada aos alunos do EM, mais ‘maduros’. Diz, ‘Não se pode separá-las’ (GT e GC), mas só no EM, na opinião dele, pode-se falar em política! A distinção aqui é de caráter político, bastante arbitrário, não está nem na Geografia e nem na Educação.

P4 avança ao perceber que a GC exige, por ter outros pressupostos teóricos, uma outra postura do professor e outra visão de Geografia (o que também P1, P2 e P3 pressupõem, mas ficam restritos a pensarem que as diferenças são fundamentalmente pedagógicas), e, percebe também que essa ‘outra postura do professor’, além de dar mais trabalho, dá mais ‘barulho’, já que faz os alunos participarem mais. Sua fala está à frente de sua prática docente, baseada em aulas bem convencionais, onde o tipo de participação que é solicitada do aluno é meramente repetidora da fala da professora.

P5 remete a um raciocínio circular ‘GC faz a gente ser mais crítica’. Em várias respostas ela usa esta palavra: ‘crítica’, um verdadeiro divisor de águas no raciocínio dela, acaba quase como um mantra. A experiência nos diz que, onde e quando se fala muito, “eu sou livre”, há que se desconfiar.

É a partir de P6 que teremos respostas mais densas e – o que é importante - condizentes com uma prática de aula mais coerente com o discurso. Neste sentido, P6 enfatiza, e tenta pôr em prática, uma maior interação P-A: ‘não quero o monólogo, quero interação’. O difícil – para todos nós - é operacionalizar esta bela intencionalidade.

É com P7 e P10 que me identifico mais. Se houve algo que a GC avançou foi, de fato, tentar colocar os seres humanos, a sociedade, as temáticas sociais dentro da Geografia, como algo orgânico e não uma simples camada de ‘habitantes’ vivendo sobre o espaço de forma

harmônica. E não quaisquer seres humanos, mas seres humanos diferentes e desiguais entre si, e, como tal, com os inevitáveis conflitos que ocorrem entre grupos que disputam o espaço e o poder. Como bem lembrou P8 (quadro 23, p. xx) “terra ainda é poder”.

Então, não basta falar de ‘população’ pressupondo que isso é sinônimo de sociedade, é preciso incorporar a perspectiva do conflito, da mudança e da contradição como peças inerentes ao ser humano, e não como ‘anomalias’, ‘casos excepcionais’. Aqui, mais uma vez, P8 é claro: “Na GT a população é oca, não tem substância, é vazia, não é concreta”! P7 também traz uma leitura interessante: ‘patriotismo’ (ênfase da Geografia hegemônica, perspectiva conservadora, do *status quo*) x ‘cidadania’, (busca de uma Geografia que enfatiza os grupos sociais e suas lutas, sobretudo a dos excluídos). Na GT, há a preponderância do Estado sobre os cidadãos e os movimentos sociais! Mas, é um estado como sinônimo de ‘país’, leia-se, sinônimo de área, tamanho, superfície (espaço geométrico), e não um estado composto por ‘gentes’ (sic), de diferentes classes sociais, mas ‘comandado’, via de regra, por elites políticas e econômicas. **Esse apagamento do ‘povo’, dos ‘de baixo’,** sob o rótulo de ‘população’, juntamente com o embaçamento da noção de Estado com a de país, levam a Geografia a se solidarizar com os ‘de cima’, com as elites, pois constrói uma visão de ciência desinteressada (= informativa) e/ou disciplina escolar ‘positiva’, ‘cívica’ porque construtora da noção de pertencimento a um país. Constrói-se uma noção de, por exemplo, brasilidade que identifica mais o Brasil com o seu território e com seus dirigentes (Silva, 2002, inédito) do que com o seu povo, os seus habitantes!

O **apagamento dos conflitos** também pode se dar com o mito da precisão, que é fornecido pelo excesso de números e estatísticas, que dariam a Geografia um caráter mais ‘exato’, ‘científico’. Bachelard⁷⁹ (1996, p. 265-6) nos alerta, ao comentar LD de Geografia franceses:

⁷⁹ O original é de 1938! Não esqueçamos os pareceres de Rui Barbosa (fins século XIX). Já reclamavam da geografia mnemônica (Rocha, 1999).

“ ... são ciência inteiras que não determinaram o alcance de seus conceitos. (...) Os atuais manuais de Geografia, por exemplo, estão repletos de dados numéricos dos quais não se apresenta a variabilidade nem o campo de exatidão. (...) O mesmo autor, como muitos outros, dá uma precisão exagerada ao conceito de densidade populacional (...). Desse mesmo autor, o livro de Geografia para alunos de 16 anos contém 3480 números. Essa sobrecarga numérica obriga os alunos a guardarem muitos números. Essa pedagogia detestável, atentatória ao bom senso se mantém sem crítica e de científica só tem o nome” (com pequenas adaptações).

P10 faz um boa sacada: “a GC ‘esqueceu’ da natureza”! Se antes, com a GT a natureza sempre tinha precedência sobre os seres humanos, ainda que uma natureza excessivamente dissecada, a GC também sectarizou. Simplesmente ignorava o estudo da natureza por considerá-lo ‘conservador’, ou porque o ritmo da natureza não se submetia às ‘leis’ do materialismo dialético. Foi jogada, janela afora, a criança junto com a água do banho.

Parece-nos que os professores de Geografia tem perdido uma boa oportunidade em mostrar aos alunos do EFM que a Geografia, muito antes de ser uma disciplina escolar, ou mais importante do que suas subdivisões (GF, GH, G Econômica), é uma prática social que nos acompanha sempre por absoluta necessidade. Os seres humanos, no processo de sua civilização/diferenciação dos demais seres vivos, modificam e modificarão sempre ativamente o seu entorno. Ao civilizar-se, o ser humano fez Geografia, entendida aqui, como a transformação do espaço em que ele vive. Ao fazer Geografia, transformando o seu entorno, os seres humanos civilizaram-se. Geografia como materialização da história, concretude do tempo. Daí o termo já usado anteriormente: naturalização da sociedade e socialização da natureza. Para constituir-se cultura,/civilização os seres humanos interagem com a natureza; fazem Geografia! Para sobreviver os seres humanos fazem Geografia.

Questão 27: Geografia: para quê? Geografia que aprendeu ‘ontem’ e que ensina ‘agora’.

27. Por que ter a disciplina Geografia no currículo do Ensino Fundamental e Médio?

Qual a diferença entre a Geografia que você ensina e a Geografia que você aprendeu no curso superior?

Quadro 28: Questão 27: Geografia: para quê? Geografia que aprendeu ‘ontem’ e que ensina ‘agora’

Prof.	Por que ter a disciplina Geografia no currículo do Ensino Fundamental e Médio?	Qual a diferença entre a Geografia que você ensina e a Geografia que você aprendeu no curso superior?
P1	É a disciplina que dá a melhor formação e a melhor visão de cidadania. (Por quê?) Porque traz o entendimento da dinâmica do Homem e do planeta. (A G. forma para a cidadania?) A maioria dos professores não.	A minha época (graduação) era mais conservadora. Eu peguei as duas G. Tento ser mais progressista do que foi o meu curso. Sou mais progressista que meus professores (de graduação).
P2	Não sei o que vou te responder! É obrigatório. Vem lá de cima... para ter um embasamento de localização (pausa) ... porque existem determinados tipos de relevo, porque existe o rio .. para entender certos conceitos.	O curso superior é uma G. muito técnica. Para as crianças é um conhecimento diferenciado ... mais fácil, não tem técnica.
P3	A G. envolve todas as disciplinas, sem dúvida. Engloba História, Matemática, Biologia. G. dá uma visão do todo.	Fica difícil responder (pois) faz 25 anos ... a didática é diferente. Na graduação te davam o texto e diziam ‘te vira’. (No EFM eu) Dou mais carinho e mais atenção ao aluno do que eu tive. Eu explico mais!
P4	Por ser a disciplina que faz a relação Seres Humanos com o meio ambiente. A G. é a síntese das ciências. A G. ajuda a interpretar o mundo.	Eu aprendi a GT, e hoje, me proponho a fazer GC. A GT é muito quadro negro, pouca criatividade, pouca G., sem interação (com os alunos e com o cotidiano).
P5	A G. te dá um conhecimento muito grande, muito amplo. Tu aprende desde a origem do universo até a economia a nível mundial. A G. é muito importante. Te dá uma visão crítica. A G. se equipara até com a Sociologia.	Vou te dizer uma coisa ... infelizmente a gente faz o que aprendeu. Fazemos a mesma coisa ... que fizeram com a gente. Infelizmente. Mas eu não achava (a G. anterior) tão ruim!

Prof.	Por que ter a disciplina Geografia no currículo do Ensino Fundamental e Médio?	Qual a diferença entre a Geografia que você ensina e a Geografia que você aprendeu no curso superior?
P6	O que a justifica? É o estudo da Terra e suas diferentes interações, seus diferentes grupos, a interação da humanidade com as diferentes esferas (litosfera, hidrosfera, etc.) da Terra.	A G. que a gente ensina tem que ter atrativos, tem que atrair a atenção dos alunos, pois a graduação (em G.) tu escolheu, tu queria, eles (EFM) não. Esses atrativos és tu (professor) que constrói. Eu trabalho muito com arte na G. Isso faz eles ‘explodirem’ (crescerem cognitivamente).
P7	Dar explicações. O mundo é compreensível, não é caótico, não é aleatório , tem causalidades, tem recorrências e classificações. Isso é papel da G. Fazer pensar o mundo concreto que a gente vive. É importante porque ela traz um conhecimento do mundo organizado.	Eu não quero que meus alunos saiam (apenas) com um monte de informação sem encadeamento lógico. Quero dar (a eles) algumas categorias e instrumentos para eles abordarem e interpretarem o mundo . É um instrumento para medir o mundo. Dar categorias para tal . Fazer uma interlocução com a realidade, a partir dessas categorias em diferentes lugares, momentos e agentes.
P8	(pausa, pensa) A G. trabalha as relações do lugar, as estruturas ... A G. te dá um olhar diferente, te ensina a olhar, a observar a cidade, as coisas, o lugar, o país que tu vive. A G. ajuda a entender as coisas que tu vê todos os dias e não nota, não ‘vê’ (não percebe).	Tem muitas coisas que eu aprendi lá (na Graduação). A G. Agrária, a visão da GC. Comecei a ver a teoria das coisas (que eu já lecionava antes de ser licenciado).
P9	(pensa) Ela permite a gente analisar o espaço. Permite analisar o espaço que a gente vive. Analisar de uma forma mais crítica, reflexiva.	Não vejo muita diferença. Na UFRGS, todos os professores têm em comum é que eles explicam os fenômenos na origem (as causas). Eu tento fazer isso (seguir-los). No geral, no EFM, eu nunca vi fazerem isso. Eu e meus colegas (de graduação) tentamos explicar as origens. Nas escolas que eu trabalho não fazem.
P10	O objetivo da escola é capacitar a leitura e a interpretação do mundo e a G. vai capacitar o aluno na compreensão do mundo. (pergunto eu: como?) A partir da leitura das diferentes representações e do entendimento dos fenômenos naturais e sociais. Como se dá a apropriação da natureza pela sociedade. A G. faz isso.	Quando eu entrei (como professora) na escola (EFM), fiquei decepcionada, porque o que aprendi (na graduação) tinha quase nada do que tinha que ensinar . Havia a preocupação em integrar, mas era algo muito teórico, distante.

A Geografia é a síntese das ciências.

A Geografia ajuda a interpretar o mundo.

A Geografia nos dá uma visão crítica.

Concepções-obstáculo epistemológicos ao avanço da Geografia .

Ser e estar. Ser é estar? Talvez nem sempre, mas muitas vezes sim. Sou Nestor, sou professor, sou gaúcho e sou brasileiro.

Sou brasileiro? Basta sair do país e ver algo ligado a nossa terra e veremos quão ‘geográfico’ (estar/ser de um espaço) é a idéia de pertencimento a certos lugares.

Sou gaúcho? Que o diga, em São Paulo, pelo simples fato de falar, era identificado como meu Estado. Os paulistas lembravam-me, insistentemente, que eu era um ‘gaúcho’, um ‘não-eles’, um ‘outro’.

Sou professor? Se eu nunca estive(r) numa escola/faculdade exercendo meu ofício – nestes lugares específicos – dificilmente poderei dizer: sou professor!

Sou tímido? Mas, para sê-lo, é preciso estar em local estranho. Na sua própria casa ninguém é tímido!

Sou bancário? Sou metalúrgico? Muitos ofícios remetem a lugares (bancos, fábricas, etc.).

Pobre dos que não tem esse sentimento de pertencimento, que não tem lugares ‘seus’. Mesmo assim, recebem nomes identificativos nada neutros: sem-terra, sem-teto, morador de rua, desempregado, trabalhador informal, etc! Não-lugares para não-cidadãos?

A lista poderia ir longe. A idéia básica é: ser (algo ou de algum lugar) e estar (ocupando um lugar, ou fazendo algum lugar). Ser também é pertencer a lugares.

Ontologia e Geografia: um par inseparável! Desde os gregos. Desde sempre? Vejamos obra de mais de dois mil anos (Homero, 2002, p. 245-6):

“Então a prudente Penélope deu início à conversa: “Estrangeiro, antes de mais nada, quero perguntar-te: Quem és? Onde vens? Onde fica a tua cidade? Onde moram teus pais?” Replicou-lhe o industrioso Ulisses: “Senhora, não há, na terra imensa, mortal que possa censurar-te; tua glória sobe até ao vasto céu, como a de um rei excelente que, temente aos deuses, reine sobre um povo numeroso e forte e viva segundo a justiça: para ela a negra terra produz trigo e cevada, as árvores se carregam de frutos, os rebanhos crescem sem cessar, o mar fornece peixe; esta prosperidade recompensa um bom governo e os povos, graças a este rei, são felizes. Por isso, agora que estou em teu palácio, interroga-me sobre tudo quanto quiseres, exceto sobre minha ascendência e pátria, para não aumentares o sofrimento de meu coração, forçando-me a lembrar meus males” (destaques meus).

Depois desse preâmbulo onde registro minha idéia de **Geografia como uma identidade fundamental das pessoas**, passo a discutir a fala de meus colegas.

Por este grupo ser experiente e qualificado, acreditava obter respostas mais específicas e elaboradas. A experiência, no entanto, quando dialoga pouco com a reflexão, ou, quando vem acompanhada de muita segurança, pode gerar leituras simplificadoras. Pode tornar-se, mais uma vez, um obstáculo epistemológico, ou seja, cristalizar uma visão de mundo e uma prática social que tende a apenas reproduzir-se e justificar-se. Com isso, emperrar mudanças tão necessárias ao ensino.

Dizer que a Geografia – ou qualquer outra ciência – ajuda a interpretar o mundo é quase dizer que a água é ... molhada. Qualquer discurso humano tem esse fim, incluindo aí religião, arte, política, até o horóscopo, e, é claro, a ciência. Todos tentam dar algum ordenamento ao mundo. A questão era justamente essa: qual é o olhar específico da Geografia para ‘interpretar o mundo’? Tal como a resposta “Geografia é a síntese”, dizer que Geografia interpreta o mundo é ter uma lógica equivalente a dizer que vamos estudar, digamos, Revolução Russa para entendermos a ... Revolução Russa!

A docência é atividade em que a experiência é considerada, em si só, um mérito a ponto de justificar uma espécie de ‘carteiraço pedagógico’ do tipo: “eu tenho ‘x’ anos de sala de aula, logo, sei do que estou falando”! Definitivamente não partilho desse otimismo que

beira a cegueira! Sou mais Rosa (1986) - este sim, me ensinou ‘meio mil de coisas’! - ao falar da imprevisibilidade da vida, e, portanto, da necessidade da convivência com a incerteza e o desassossego:

“Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende” (p. 271).

“Digo: o real não está na saída nem na chegada; ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (p. 52).

“No real da vida, as coisas acabam com menos formato, nem acabam. Melhor assim. Pelejar por exato, dá erro contra a gente. Não se queira. Viver é muito perigoso ...” (p. 70).

Também Morin (1986, p. 86) alerta-nos sobre os perigos da experiência ser tomada como sinônimo de boa prática:

“Qual é a lição política e social da experiência? Neste ponto, principalmente, não há lição evidente, clara, inequívoca. A experiência é necessária e insuficiente, ela se degrada muito facilmente por dentro, sob o efeito do ressentimento, do esquecimento ou da deformação. (...) Assim, nem o estudo livresco de fora nem o depoimento vivido de dentro bastam. Sempre precisamos da antiga e da nova experiência, e precisamos do diálogo entre a experiência interna e o conhecimento externo, pois uma e outra precisam de uma nova reflexão que aborde as duas”.

E logo adiante, Morin (1986, p. 87-8) dá-nos uma dica para repensarmos a própria formação inicial à medida que propõe uma série de diálogos para que nosso conhecimento seja útil, não só para ‘sabermos mais’ – seja Geografia, História, Matemática, etc. -, mas um instrumento que permita conhecer melhor a sociedade em que vivemos, e, é claro, a nós mesmos:

“Como ver? Como saber ver? A resposta a essa pergunta não podia estar só no aumento de nossa informação, mas tornava a nos remeter às estruturas de nosso conhecimento: ela não poderia consistir apenas na melhoria desse conhecimento, mas num reconhecimento dos problemas do conhecimento, isto é, no conhecimento dos mecanismos e funcionamentos do nosso conhecimento. Vimos que nada basta para saber ver: nem uma experiência vivida aprofundada, nem uma desilusão desmistificadora, nem um aumento

da informação, nem um aumento de reflexão. Mas a resposta à pergunta depende também de cada um e de todos esses componentes, ao mesmo tempo: é preciso uma melhor informação, uma visão científica da sociedade, uma experiência vivida, uma desilusão e, principalmente, um diálogo entre estes componentes.

Não basta, tudo é necessário”.

P1 queixou-se, posteriormente, que as Ciências Exatas discriminam as Ciências Humanas, a Geografia aí incluída, pois as primeiras têm muito maior carga horária. Ainda que isso seja verdadeiro, o que observamos seguidamente nos professores de Geografia é uma tendência bastante forte de subaproveitar o tempo, deixar passá-lo evitando-se o desgaste do professor. Mais do que ‘deixar passar’ o tempo, às vezes, deliberadamente gastá-lo com o mínimo de esforço, ou, dizendo em outras palavras, o esforço era, sobretudo, gastar o tempo!

Mesmo que nossos períodos sejam em menor número que os de disciplinas consideradas mais importantes (e não cabe a mim discutir como é aproveitado esse tempo em outras disciplinas) não parece ser esse o obstáculo que impede uma melhor relação de ensino-aprendizagem com os alunos. Mesmo quando há somente um período de aula (45-50 minutos) é absolutamente corriqueiro que boa parte deste tempo seja empregado de forma bastante livre de qualquer objetivo pedagógico. É um simples passar de tempo. Essa foi, sem dúvida, uma das características mais comuns em minhas observações: o deixar o tempo escorrer à espera do sinal.

Que idéia e que prática de Geografia haveremos de construir para nossos alunos com essa atitude? Em outras palavras, porque ter Geografia no currículo se a prática docente é tão espartana?

P1 estabelece, novamente, uma diferença; uma divisão que é mais política do que pedagógica e/ou epistemológica: ‘conservadores’ versus ‘progressistas’. Embora bastante usual, esta divisão tende mais a obscurecer do que clarear a discussão, à medida que quase ninguém se incluiria no grupo dos “conservadores”. Menos ainda os que ‘nós’ chamamos de ‘conservadores’! Sem falar que, quando entramos nas salas de aula para ver as práticas dos

professores, os que se denominam ‘progressistas’, ‘críticos’ tendem a ter uma prática muito semelhante aos ‘conservadores’. Enfim, a rotulagem é pouco esclarecedora. P2, por sua vez, estabelece uma dicotomia ‘técnica’. A graduação seria rigorosa, científica, mais exata, ao passo que, o Ensino Fundamental e Médio é ‘diferenciado’ (tautologia, claro que é diferenciado), mais ‘fácil’, ‘não têm técnica’.

Por que é ‘obrigatório’? P2 nos traz outras boas questões: Porque os ‘lá de cima’ (as autoridades do Ministério da Educação, das Secretarias da Educação, Estaduais ou Municipais, às vezes, as direções de escola) querem! Tais autoridades são abstratas, distantes e, sejamos sinceros, não afetam muito – e menos ainda determinam – o que fazemos em sala de aula. Ela sabe disso, até porque é pessoa bastante experiente, que é quase nula a imposição, por parte das autoridades federais/estaduais/municipais, do que o professor haverá de fazer em sala (na questão 18, quadro 20, p. xx) fica clara a grande ‘independência’ dos professores para montarem seus programas e formas de atuação). Então, me vêm, mais uma vez a literatura para dialogar com essa ‘lógica’ (Kafka, 2003, p. 23):

“A mim me parece algo de sábio, desculpe-me se estou dizendo uma tolice, a impressão que eu tenho é de algo sábio, que não entendo, mas que também não é preciso entender” (meu destaque).

E aí entra o LD como uma espécie de roteiro – para alguns obrigatório de seguir – para nossas aulas. Mas, é comodismo dizer que os ‘lá de cima mandam’, assim como é conveniente seguir o LD, do início ao fim, ou dizer que ‘os alunos não se interessam’.

P3, P4, P5 e P6, embora tenham uma boa diferença de idade e experiência docente, adotam uma visão clássica: Geografia é a ciência de síntese. Nossa formação inicial constrói essa visão epistemológica que é forte, e está muito arraigada, e é, ao mesmo tempo, pouco consistente; frágil! Nos é cômodo colocar a Geografia como síntese, mas isso soa genérico à medida que todos os ramos do conhecimento necessitam fazer movimentos de sínteses e

análises na tentativa de entenderem os fenômenos estudados. Semelhante a uma sanfona que, para ser tocada, necessita movimentos de aproximação e afastamento, a Geografia, assim como outras ciências, precisa, ora se aproximar, ora se afastar do objeto estudado. O que caracterizaria, então, a ciência geográfica não estaria nem na síntese, nem análise, mas sim na relação destas operações cognitivas – ligadas evidentemente à reflexão sobre o espaço antrópico e suas categorias - com os sujeitos envolvidos, seja o pesquisador ou, os sujeitos pesquisados; sejam educadores ou educandos.

Provavelmente os professores, quando se referem a ‘síntese’, estão a falar não de uma operação cognitiva, mas referindo-se ao fato de que a Geografia trata ‘de quase tudo’ – basta verificar um LD, sobretudo os do EM – das eras geológicas, quando nós seres humanos nem estávamos no planeta, até os fenômenos da globalização nas suas faces econômica, cultural, ideológica, etc. Síntese que leva a dispersão Há uma dificuldade em estabelecer uma linha de raciocínio lógico a partir das categorias da Geografia, e, por consequência, confundimos os alunos. Da confusão ao aborrecimento, a distância é ínfima.

Generalismos à parte, tendemos a nos aproximar das visões de P7, P8 e P10, mas é P9 que provavelmente abarque o paradoxo do grupo como um todo: há pouca problematização em discutir/perceber as diferenças entre a Geografia Escolar (EFM) e a Geografia acadêmica (Ensino Superior). Penso que essa pouca reflexão tende a levar os profissionais a uma prática pedagógica dispersiva: ‘falamos de tudo, porque tudo ocorre no planeta Terra’. Ao fim e ao cabo, para nossos alunos do EFM, resta a idéia de uma disciplina dispersa nos seus objetivos e que tende a ocupá-los com informações soltas que vão marcar o aluno de uma forma pouco estimulante. O resultado é um estranhamento entre P e A, algo que remete, novamente a Kafka (2002, p.83) já que; a forma ‘mecânica’ pode ser a ação docente (às pressas) que ‘empurra’ a ‘comida’(os conteúdos), sem se importar com o sabor (o sentido) disso para os alunos:

“Agora, sem pensar mais no que pudesse dar um prazer especial a Gregor, a irmã empurrava às pressas com o pé uma comida qualquer para o quarto, de manhã e ao meio-dia, antes de correr para o trabalho. E à noite retirava-a com uma vassourada, sem ao menos se importar se ele teria saboreado a comida ou – caso mais freqüente – se ainda que de leve houvesse tocado nela. Passava a arrumar o quarto sempre à noite, e era impossível que o fizesse de forma mais mecânica”.

Fugir do mecanicismo e da ação ‘às pressas’ são tarefas ontológicas do professor, e, um dos caminhos para isso é a permanente reflexão e discussão com os pares acerca das alternativas para se buscar caminhos. Negar a importância desta reflexão para a superação de práticas ultrapassadas é manter o professor como uma espécie de não-profissional, um prático destituído de saber teórico.

Questão 28: O que desenvolver nos alunos

28. Que características você acha importante nos seus alunos e o que você faz para alcançar/desenvolver tais qualidades neles?

Quadro 29: Questão 28: O que desenvolver nos alunos

Prof.	Que características você acha importante nos seus alunos e o que você faz para alcançar/desenvolver tais qualidades neles?
P1	Aberto a aprender. Que não se fecha. Tento instigá-los com coisas do dia a dia deles. Alguns eu consigo atingir. Eles conseguem perceber que fazem parte da sociedade, que a G. não é só descolada da realidade.
P2	Interesse. Uns (o) têm. Vontade de buscar (o conhecimento). Isso vem de casa. Procuo chamar a atenção para terem mais interesse e saber que é importante o conhecimento da G.
P3	É muito relativo. Depende do aluno. 1º: estar comprometido (interessado na aula), 2º seria bom que tivesse uma boa base, uma boa bagagem. O interesse deles varia, e, a bagagem é fraca. (Pergunto: como atingir isso?) Mostrar para eles o que é importante, estimular eles a gostarem das aulas vinculando o assunto ao dia a dia deles.

Prof.	Que características você acha importante nos seus alunos e o que você faz para alcançar/desenvolver tais qualidades neles?
P4	(não fiz esta pergunta para P4)
P5	No diurno, a participação ... (dúvida). Não entendi a pergunta! (repito). Tem que ser crítico , tem que ser interessado. A maioria é. Eu tento chamar eles à participação ... pegar depoimentos (deles).
P6	Que eles falem, dialoguem comigo. Tem que ter (diálogo). Dou oportunidade para eles falarem e escreverem. O aluno necessita falar , mesmo que não saiba (a resposta). A palavra escrita também é importante . A palavra (deles) em todas as instâncias. Despertar a curiosidade epistemológica levando materiais diferentes , revistas, por exemplo. Surge uma dúvida? Vamos pesquisar, digo pra eles. Vira o tema de casa. Depois eu relaciono (o que eles trazem) com a Geografia.// O aluno ficar interessado pelos conteúdos (trabalhados).
P7	Eu quero que eles tenham a capacidade de ler um texto criticamente, que tenham capacidade de expressão oral. Que olhem para o mundo em torno deles com interesse e envolvimento e se perguntem sobre ele. Quero que eles se respeitem e respeitem a mim. Tento exercitar isso em vários momentos. Dando exemplos, falando do mundo próximo a eles. Que eles levem a análise geográfica adiante, ao andar na rua se perguntem porque este prédio está aqui, porque ele está ‘detonado’ ou não. Que percebam que o espaço é um produto social.
P8	Que tenham capacidade de perceberem as estruturas (de poder) e a se movimentarem dentro delas. Ajudo a pensar no que tem que fazer. Eu não faço por eles, mas motivo-os. Isso é todo o meu trabalho. Indicar caminhos, orientar os caras a se organizarem coletivamente, não só individualmente. Organizar, canalizar a energia deles (não se dispersarem demais). Digo: se vocês se organizarem, as coisas vão acontecer. Quero que eles consigam analisar mais profundamente qualquer coisa que eles estão vendo . (Pergunto: Desenvolver a autonomia?) É.
P9	Que eles tentem pensar no que estão fazendo. Que não apenas copiem (a mim, ou o quadro), mas que pensem. Isso eles fazem muito pouco . Eles não tem muito conhecimento de nada. Tento dar coisas (desafios) que eles não tenham de onde copiar, não tenham respostas prontas, que eles tenham que pensar.
P10	O aluno bom é aquele que questiona, que é insistente no questionamento, que pensa junto. Tento proporcionar momentos de fala (a eles). A dificuldade é atingir a todos.

Um forte obstáculo epistemológico e político: a desqualificação/apagamento do sujeito aluno.

Desenvolver a capacidade de ver, e, a partir daí, analisar com mais cuidado o mundo em que vivemos.

Discursivamente há quase um consenso: é importante que os alunos tenham interesse (em participar da aula, em falar, em saber das coisas, etc.), mas, mais uma vez, temos que ir além das falas dos professores e analisar suas práticas.

Assim, é possível questionar a posição de P2: responsabilizar, no caso, desqualificar os alunos – a ‘clientela’, como ela chama – é uma forma de descompromisso.

Descompromisso que, muitas vezes, beirou o descaso para com os alunos. Na maioria das vezes, a referida professora simplesmente ignorava os alunos como sujeitos capazes de cooperar e/ou raciocinar junto com ela. Isso quando não os hostilizava explicitamente. Xingamentos, ainda que inócuos eram proferidos corriqueiramente. O contrário, algum elogio, nunca ouvi. E, sabemos, incentivos são fundamentais para os alunos, ainda mais adolescentes.

P1, P3 e P5 têm princípios democráticos: valorizar a participação dos alunos. Perfeito. Mas, como se operacionalizou isso na prática de sala de aula? Não houve diálogo real, efetivo. Simplesmente porque quando havia perguntas dos P para os A estas eram, na maioria absoluta das vezes, respondidas pelos próprios professores. No caso de P3 essa era a regra absoluta. Ou, quando havia – fato incomum – a fala dos alunos, era absolutamente normal se ignorar as respostas deles! Ponto! Isso sem falar no tipo de perguntas, no geral perguntas que o professor já sabe a resposta (qual o relevo de tal lugar?). Isso foi uma das maiores rotinas

por mim observadas: **a anulação do ‘outro’ no processo pedagógico**. Se, no nível do discurso, o aluno é sujeito, no nível efetivo da prática, ele é objeto.

Esse é um dos motivos pelos quais os chamamentos de P2, “procuro chamar a atenção para terem interesse”, e P5, “tento chamar eles à participação” são inócuos! Não por serem ilógicos ou autoritários. Simplesmente porque o chamamento de cunho moral/voluntarista não ‘cola’ com a prática concreta. E, os alunos, ainda bem, diga-se, ‘sacam’ isso.

A partir de P6 essa análise, ainda bem, se complexifica. Tanto P6, como P7 e P10 têm, de fato – e não de discurso – uma postura democrática que investe na participação ativa do aluno! Sim, eles são questionados e ouvidos, com perguntas abertas que exigem uma resposta pessoal e não a mera repetição do LD ou do professor. Aqui, todavia, há um obstáculo, um problema metodológico: os efeitos do diálogo, muitas vezes, praticamente se anulavam dado o excesso de ruído na condução dos trabalhos. Chegava um ponto em que, os próprios professores desistiam de continuar a conversa, a tarefa. Confundindo democracia/direito de falar com ‘falar sem ouvir os outros’, as discussões e textos, normalmente muito pertinentes destes jovens professores, se perdiam! A decepção era visível. Os alunos, não raro, exageravam no barulho⁸⁰. Às vezes, pareciam que pediam mais atenção do professor, isto é, que fossem chamada sua atenção, que fosse imposto limites a sua ação excessivamente barulhenta. Essa postura de ‘pôr ordem na sala’ não era assumida por alguns professores com medo de serem ‘autoritários’!

O resultado era curioso: um cansaço físico. Houve observação – constatação impactante - em que, às 9h (nove horas da manhã), eu já estava cansado!! Em Geografia, tudo pode – e de tudo se fala - , mas sem compromisso de sistematizar e ouvir o outro. Que aprendizagem significativa vai ocorrer assim?

⁸⁰ Aqui uma distinção é clara e deve ser anotada: tal ‘agitação’ restringe-se a turmas dos turnos da Manhã e da Tarde, no geral, alunos de idade compatível com a série. No período Noturno, via de regra, com alunos mais maduros, não havia esse problema. Aí o obstáculo era outro: o desânimo, o marasmo, a indiferença!

Por fim, P8 e P9 tem também idéia democráticas acerca da participação. Mas, em P9 chamou-me a atenção a desqualificação que ela faz aos alunos (jovens trabalhadores, período noturno): “eles pensam muito pouco”! Desconfortável ouvir isso de uma pessoa tão jovem-tão ‘velha’. Com P8, o ritmo era super lento. Em ambos, há um obstáculo epistemológico – que é também político e ideológico⁸¹ -: os alunos, geralmente do noturno e mais pobres, ‘não têm ‘capacidade’, ‘curiosidade’, ‘interesse’ em fazer mais e/ou melhor! Mais uma vez é necessário enfatizar: não corresponde ao que eu vi nas observações, ou seja, os alunos, se motivados, respondiam com interesse as solicitações dos mestres. Se eu não creio que meus alunos são capazes e interessados, fica difícil que eles não acabem assumindo este papel! É uma espécie de profecia que se cumpre.

Questão 29: Impressões finais dos entrevistados

29. Como você se sente ao final desta entrevista? Como foi o ritmo dela?

Gostaria de fazer algum comentário ou alguma pergunta?

Durante a entrevista eu perguntava sobre o ritmo em que ela estava transcorrendo. Se eu estava indo muito rápido, ou, ao contrário, muito lento. As respostas, em geral, eram: ‘tudo bem’, ‘ok’, ‘tá ótimo’, ‘beleza’, ‘vamos continuar assim’, ‘por mim tudo bem’.

⁸¹ Em P1, P2, P3 e P5 essa característica também é muito marcante, mas soa menos contraditória porque estes professores têm uma prática – não um discurso - mais tradicional (não na visão deles, claro). Em P8 e P9 a prática, neste caso, destoa da ideologia política destes colegas, com certeza, comprometidos com uma visão menos conservadora de Geografia e de sociedade. Normal, todos somos contraditórios!

Quadro 30: Questão 29: Impressões finais dos entrevistados

Prof	<p align="center">Como você se sente ao final desta entrevista? Como foi o ritmo dela?</p> <p align="center">Gostaria de fazer algum comentário ou alguma pergunta?</p>
P1	Me sinto bem. É uma boa forma de refletir. Foi bom o (teu) ritmo.// Não (sem perguntas). Tô te admirando por estar estudando. Quero um retorno teu.
P2	Não sei. Falei tanto! Será que te ajudei? Achei que irias me questionar mais sobre o uso do mapa (P2 sabe que sou orientando de Maria E. Simielli). NR. O ritmo foi adequado.// Não tenho pergunta.
P3	Não sei! Achei boa (a entrevista). O ritmo foi bom.// Não sei se preenchi as (tuas) expectativas. Espero que eu tenha contribuído para o teu sucesso no Mestrado (sic) e fico a tua disposição.
P4	Sem problema.// Eu nunca fiquei apreensiva com a falta de trabalho. A G. não me deixa apreensiva (com o mercado de trabalho). Eu posso escolher onde eu trabalho. Posso me demitir das escolas.
P5	O ritmo foi ótimo. Me sinto bem! Muito bem. Tu dá bastante liberdade para a gente. Não me senti pressionada. Até vou me questionar mais. Começo a me cobrar mais. Por exemplo, não dava importância para o que meus alunos pensavam das aulas. É bom a gente se questionar.// Se as pessoas fossem críticas como eu, o Brasil seria diferente, não seria tão atrasado como é. Sou muito politizada. Os meus colegas não tem a visão (crítica) que eu tenho.
P6	Me sinto bem. Foi bem positivo e me faz reavaliar muita coisa. É legal o lance da reflexão. Ser observado, entrevistado, questionado ajuda a reflexão, a pensar nas articulações que tu faz na sala de aula.// Não teve problema. O ritmo foi bom.
P7	Cansei. Eu acho importante tu dar o retorno para os professores antes da conclusão. Tens que chamar os professores // Tens que dar mais ênfase a AGB. Ela é fundamental.// Minha crítica a Pedagogia (ver questão 25) é que ela fica só na crítica. Só (fazer) a crítica é cruel (com os professores). Isso tu tens que cuidar (para não fazer). (Só) Xingar os professores intimida, isso não é legal (não deves fazer, já fizeram, é fácil, não é ético).
P8	(Me sinto) Bem. Legal. O ritmo foi tranquilo.// Gostaria de ter um retorno teu. O que tu acha do meu trabalho? Do que tu viu ... que é só uma parte ... tu não viu todo ele.// Às vezes 'rola' a sensação de que não funciona (a aula), (tem que) ter autocrítica (é importante) . (Por isso) A importância da experiência com reflexão para melhorar a prática.
P9	Fiquei preocupada em não saber as linhas teóricas da G. e não saber (sobre) os PCN's. Não gosto de não estar inteirada. Fiquei preocupada.// Uma vez, ao te dirigires aos alunos, você me atrapalhou. Quando interferiste não acrescentou nada (ao que eu já tinha falado). Daí eu te 'cortei'. Não havíamos combinado que você iria falar, participar. Se tivéssemos planejado junto, tudo bem, mas não foi o caso. Ao falar para os alunos tu me desautorizava. E uma vez foste grosseiro com algumas alunas ao comentar (para elas) sobre o trabalho delas. Elas têm uma auto-estima baixa, estão anos sem vir à escola, tem que ter mais jeito com elas. Mas, fora isso, não atrapalhou, tudo bem.
P10	Eu me sinto bem em falar sem ter a preocupação de estar certa.// Gostei do ritmo.// Sou a favor da interação e me senti contemplada (ter liberdade) para falar.// (queixa-se de um sentimento de impotência, cansaço, típico de fim de ano: falta de grupo, incapacidade para mudar (a escola, o ensino), o medo da demissão.

Humildade é como caldo de galinha: não faz mal a ninguém, mas nem todo mundo tem em casa ou gosta!

Digo a P7 que pretendo dar o retorno após o trabalho pronto, pois não se trata de uma pesquisa participante.

Quanto a idéia da importância da AGB digo-lhe que o papel da AGB era uma das minhas hipóteses para ver se ela influía na formação dos professores. Disse-lhe que, ao contrário do que eu pensava, a maioria dos professores pesquisado até então, não era filiado a AGB. Ela era a primeira dos sete professores que era filiada à entidade. Depois dela, coincidentemente, os demais professores, sobretudo P8 e P10 vão valorizar sobremaneira a AGB, participando, inclusive, da diretoria da AGB/PA.

P8, foi o primeiro a me pedir uma opinião sobre o que viu. Falei primeiro de coisas boas: a relação tranqüila que ele tem com os alunos, mas também falei de algumas coisas que eu não achava boas: o tempo excessivo, no meu entendimento, despendido com a ‘pesquisa na Internet’ e a falta de amarração dos temas ‘pesquisados’ com a Geografia. O papo foi franco e amistoso.

P9 foi a única dos dez professores que se sentiu – ou, pelo menos, a única a me dizer - invadida, atrapalhada por alguma eventual participação minha. Justo ela que se disse ‘muito louca’ (quadro 19, questão 17). Restou-me o pedido de desculpas.

Depois deste longo percurso é hora de fazermos o encerramento, através de algumas conclusões. É o que intentaremos nas próximas páginas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*"A única conclusão é morrer: é achar-se ótimo,
é achar-se suficientemente crítico"*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ÚNICA CONCLUSÃO É MORRER: É ACHAR-SE ÓTIMO, É ACHAR-SE SUFICIENTEMENTE CRÍTICO

A única conclusão é morrer (Fernando Pessoa).

Justifiquemos a aspereza da frase de Pessoa aqui citada. Nossa intenção com essa tese não é fortalecer o pessimismo nem tampouco valorizar as fragilidades na prática dos colegas docentes. Pessimismo e denunciismo têm um forte elemento desmobilizador e não queremos engrossar este coro. Crer em mudanças e melhorias é, no nosso entendimento, combustível necessário para quem trabalha com educação neste país, sobretudo nas escolas públicas, tão acompanhadas de dificuldades de toda a ordem. É justamente por julgarmos possível a melhoria da formação do docente e que essa melhoria possa auxiliar numa escolarização de melhor qualidade, sobretudo para os excluídos socialmente, que só nos daremos por vencidos quando a morte chegar. Mas essa crença na melhoria, seja dos seres humanos, seja das suas instituições – no caso aqui da escola – só é viável se vier de um permanente processo de inquietação que não nos deixe em demasiada segurança. Crer-se ‘crítico’ ou ‘excelente’ profissional é passo perigoso para o comodismo e a repetição de atitudes que mantêm a escola como um não-lugar.

Antes que concluamos esse trabalho reforçando algumas idéias, das muitas que deixamos para trás nestas mais de trezentas páginas, e, sabendo de antemão que elas, mesmo se fossem excelentemente escritas e/ou fossem excepcionalmente sensatas, seriam menos

relevantes do que os princípios éticos que Bauman⁸² (2003, p.7) nos propõe e com os quais compartilhamos – e desejamos praticar e construir (cá estamos falando novamente de crenças) - com os que conosco convivem, profissionalmente ou não:

“(Defendo) a manutenção da mensagem ética de (Karl) Marx – de que a qualidade de uma sociedade deve ser testada pelo critério da justiça e “fair play” que regulamenta a coletividade humana. (...) A qualidade de uma sociedade não se mede pelo PIB (Produto Interno Bruto), pela renda média de sua população, mas pela qualidade de vida de seus membros mais fracos. O postulado de Marx de justiça social (é), uma dor aguda e constante de consciência que nos impulsiona a corrigir ou remover variedades sucessivas de injustiça. Não acredito numa “sociedade perfeita”, mas acredito numa “boa sociedade”, definida como a sociedade que se recrimina sem cessar por não ser suficientemente boa e não estar fazendo o suficiente para se tornar melhor” (p. 7).

Logo adiante sugere uma postura engajada (Bauman, op. cit., p. 8)⁸³:

“ ... empenhar-se seriamente em levar a sociedade a desenvolver condições mais desejáveis a fim de ser ‘moderna’, ou seja, mais humana e melhor estruturada para promover a felicidade e dignidade humanas (...) dar sua própria contribuição para a batalha por uma sociedade melhor, mais hospitaleira aos seres humanos e à sua humanidade”.

E, na página nove, uma provocação que revela, mais do que um método, uma epistemologia de fazer ciência, e, sobretudo, de viver:

“As respostas são a má sorte das perguntas. De fato, cada resposta implica fechamento, fim da estrada, fim da conversa. Também sugere nitidez, harmonia, elegância; enfim, qualidades que o mundo narrado não possui. Tenta forçar o mundo numa camisa-de-força na qual ele definitivamente não cabe. Corta as opções, a multidão de sentido e possibilidades que toda condição humana implica a cada momento. Promete falsamente uma solução simples para uma busca provocada pela complexidade. Também mente, pois declara que as contradições e incompatibilidades que provocam as questões são fantasmas – efeitos de erros lingüísticos ou lógicos, em vez de qualidades endêmicas e irremovíveis da condição humana.

⁸² Zygmunt Bauman é sociólogo. Nasceu na Polônia em 1925. Reside há mais de 30 anos na Inglaterra.

⁸³ “Meus professores (na Polônia) nunca se preocuparam com as diferenças entre “filosofia social” e “sociologia propriamente dita”; mas, acima de tudo, eles consideravam os romancistas e poetas como seus camaradas de armas, e não como competidores e, muito menos, como antagonistas” (Bauman, 2003, p. 8)

Creio que a experiência humana é mais rica do que qualquer de suas interpretações, pois nenhuma delas, por mais genial e “compreensiva” que seja, pode exauri-la. Aqueles que embarcam numa vida de conversação com a experiência humana deveriam abandonar todos os sonhos de um fim tranqüilo de viagem. Essa viagem não tem um final feliz – toda sua felicidade se encontra na própria jornada”

Estas idéias de Bauman não dizem respeito direto “aos conteúdos” de Geografia, nem tampouco ao conteúdo tratado nos capítulos anteriores, mas são utopias possíveis de se mirar, tanto no ensino de Geografia do EFM, como na formação inicial dos professores. Aproximar a Geografia, a escola das discussões éticas. A prioridade é o combate a toda a forma de injustiça e violência. A partir da Geografia discutir nossa ontologia. A partir das questões existenciais pensar a coletividade, o espaço por nós modificado: que sociedade temos? Que sociedade queremos?

Antes de adentrarmos nas considerações específicas desta tese convém relembrar alguns passos metodológicos:

a) ao longo dos capítulos III e IV fizemos constantemente, sobretudo após os quadros com as práticas e falas dos professores, sínteses que sistematizam nossas posições. Os títulos (em negrito) são idéias chaves, fundamentais para este trabalho. Para evitar uma longa repetição destacaremos aqui somente algumas destas idéias.

b) nossas interpretações do que vimos e ouvimos não disfarçam que são pontos de vista pessoais, subjetivos, portanto. Acreditamos, no entanto que ao explicitar e sistematizar por escrito nossas falas expomos nossas idéias à discussão coletiva da comunidade geral de educadores, e de geógrafos, em particular. Ai está, talvez, um mérito dessa pesquisa: a publicização das ‘regras do jogo’ para que um maior número de pessoas possam participar do debate.

c) cremos na plausibilidade e na coerência de nossas interpretações, mas não intentamos impô-las como ‘corretas’ ou como ‘modelo normativo’ que, uma vez seguidos, garantiriam o sucesso da ação pedagógica na sala de aula de Geografia. Não queremos

generalizar, a partir de nosso pequeno grupo observado, conclusões ou extrapolações para outras realidades. Mas nada impede que os leitores possam simular algumas extrapolações para estas outras realidades.

d) as conclusões não se baseiam em frases ou ações isoladas de um professor. Se tecemos conclusões o fazemos baseados no conjunto das entrevistas e das observações que compõem, no nosso entendimento, um todo orgânico. Acreditamos, portanto, mais no processo da busca e observação anteriormente apresentados do que em produtos e conclusões isolados das mesmas.

e) nossa amostra de dez professores é estatisticamente ínfima. Estamos diante de um estudo que não prioriza a quantificação. A validade dele não advém da precisão estatística que aqui nunca priorizamos.

f) quando falamos em epistemologia é preciso que não tenhamos uma visão desta como uma ‘carga de leituras prévias à prática’ que garantiriam uma sábia prática. Claro que leituras e o estudo constantes são sempre necessários. Entendemos epistemologia como uma construção dos professores com referência na constante reflexão da e na sua prática docente. Pensar a prática buscando os nós que entram no nosso êxito e, também o contrário, os pontos onde as práticas fluem com mais sucesso. Neste tensionamento avançamos a sistematização das idéias e possibilitamos o necessário diálogo entre os pares.

É ainda absolutamente necessária uma importante ressalva: atentar para as condições concretas, cotidianas de trabalho dos professores em geral.

Ficou absolutamente claro – e esta, talvez, seja a nossa primeira e dolorida conclusão - a enorme carga de trabalho à qual os professores estão submetidos no seu cotidiano. Trabalhar mais de quarenta (40) horas semanais – e é comum ultrapassar tal carga – é fator estrutural que limita enormemente as atividades do docente. O cansaço e a desmotivação são tão freqüentes e constantes que tendem a levar o professor ao *burn out*.

O *burn out* (do inglês, queimar-se, chamuscar-se, destruir-se lentamente pelo fogo, consumir-se, apagar-se, extinguir-se), ou seu meio-irmão: o desinteresse e a acomodação precoce foram companhias presentes em muitos colegas. No grupo pesquisado deparamo-nos com essas situações de absoluto cansaço e/ou desilusão e desânimo para com a profissão.

Esse cansaço e desânimo deságua numa dicotomia forte: de um lado o professor tem um discurso inspirado no viés da GC, mas no nível da prática é comum manter-se a hegemonia da GT. Daí a expressão pastel de vento: as novidades são mais externas, superficiais. As justificativas lógicas que fundamentam uma outra prática (a da GC) por estarem escassamente embasadas têm uma operacionalização que muito pouco se diferenciam das práticas criticadas pelos próprios professores.

BURN OUT DO PROFESSOR OU DA ESCOLA PÚBLICA?

Embora não tivéssemos presenciado relações tensas entre os professores e os alunos, detectamos, em vários casos, uma relação, ou de cansaço e paciência curta, ou, o que é mais comum, uma relação mais indiferente, de ‘tanto faz’ o que eles fazem ou dizem, o mais importante é não se desgastar. Reverter este quadro de desmotivação não parece simples, pois parece que estamos diante de um fenômeno maior, o próprio desencanto com a escola.

Ao mesmo tempo em que os ‘de baixo’, as classes populares tiveram acesso à escola pública – sobretudo com sua massificação durante a década de 70 – esta mesma escola foi perdendo qualidade, recursos e condições de atender a todos que a ela começavam a ter acesso. Tal fenômeno, paradoxalmente, se acentuou nas décadas de 80 e 90, décadas marcadas tanto pela redemocratização institucional do país como pelas constantes greves do magistério, pelo menos no estado do Rio Grande do Sul, foco de nossa pesquisa. Então, ao mesmo tempo que os até então excluídos da escola nela ingressam, os de classe média dela se retiram, a ponto de, já faz mais de dez anos, só ficaram na escola pública – sobretudo a

estadual – os alunos de menor poder aquisitivo. Então, o ‘*burn out*’ dos professores é reflexo do ‘*burn out*’ geral da escola pública. Muitos professores se queixam deste desencanto (não sei se já foram ‘encantados’, então talvez o termo não seja bom) com a profissão ao reclamarem, com toda a razão, ‘da trabalhadeira’, ‘do cansaço’, ‘da correria’.

O que parece ter decaído, mais do que o próprio poder aquisitivo dos professores – perda praticamente generalizada em todas as profissões assalariadas - foi o *status* da profissão e da própria rede de ensino público. A educação já ‘não garante’ mais o futuro, como nas décadas de 60 e 70 ainda era possível prometer ou ameaçar os alunos. O mote ‘estude e serás alguém na vida’ está cada vez mais fragilizado, sobretudo entre os estudantes da escola pública. Maior escolaridade, em termos gerais, propicia melhor remuneração, mas também é inegável que é cada vez mais comum pessoas com curso superior tendo enormes dificuldades de se colocarem no mercado de trabalho. Os próprios alunos usam-nos como ‘contra-exemplo’ para escaparem de nossas ralhadas ou aconselhamentos: “estudar pra que, professor!?! Pra ganhar tão pouco quanto a senhora e viver fazendo greve?”

Adentrar nas escolas – a grande maioria das escolas por nós visitadas era pública – propiciou a constatação do desânimo que ali impera, seja por parte dos docentes, seja por parte dos discentes.

A Geografia Crítica também é múltipla: utopia generosa, quimera e obstáculo

Obstáculos epistemológicos para uma aprendizagem significativa

COM RELAÇÃO ÀS AULAS OBSERVADAS

A principal característica é o quase desaparecimento da aula expositiva. Quase não a vimos nestes muitos meses de observações. O professor praticamente não professa, não expõe

uma linha de raciocínio sobre os temas abordados. O livro didático, ou o texto reproduzido, é o protagonista. O professor tem uma meta principal para evitar o cansaço, o *burn out*: o dispêndio mínimo de energia. Quase tudo ocorre em câmera lenta dentro da sala em termos de estímulo para aprender e desejo de ensinar.

Vejam alguns sinais: pequeno uso do mapa, ou seu uso ‘decorativo’ (pendurá-lo na parede); subutilização do quadro negro e do livro didático. No livro utiliza-se apenas – e, rapidamente – o texto escrito. Despreza-se, via de regra, os mapas, gráficos e fotos. Quando os alunos são solicitados a fazer algo, há uma tendência que estas atividades sejam mais para ocupá-lo do que para estimular o lado cognitivo/reflexivo. Enfim, o professor parece ter confundido o medo de ser ‘tradicional’ com uma espécie de omissão em conduzir o processo pedagógico. Parece que ele, como os alunos, está apagado! **Há o risco de apagamento do professor!**

Aparente paradoxo: quero um professor iluminista e, ao mesmo tempo, um iconoclasta.

Iluminista porque assume o centro do processo pedagógico, professa suas idéias não para convencer que ‘tem razão’, mas para clarear as discussões com argumentos que até então os alunos não tinham, porque resgata o papel tão imodesto quanto necessário de falar do banal, do cotidiano, do óbvio, mas mostrando o não-óbvio no óbvio, alertar para pontos não percebidos, relacionar fatos aparentemente desconexos, apontar pistas ‘talvez o caminho seja por aqui, meninos’, iluminar cantos obscuros, enfim, assumir-se pedagogo, condutor dos alunos.

Iconoclasta porque a todo mestre cabe destruir ícones (= objetos de culto, portos seguros que não se deve discutir, tradições que se segue sem questionamentos), alargar os domínios do saber já conquistado evitando que ele se solidifiquem, se cristalizem como verdades inquestionáveis. Iconoclasta que derruba as pontes pelas quais se passou não para

desmerecer os que nos antecederam, mas para avançar. Iconoclasta porque desenvolvendo a autonomia no aluno, prepara a sua própria superação, visando a independência dos alunos. O mestre trabalha na direção do seu ‘suicídio’ como mestre. Cada vez mais o aluno vai se independizando do professor graças, justamente, a ação intencional deste.

Também queremos desconstruir a idéia, muito repetida por professores de Geografia que dizem que, a ‘falta de tempo’, advindo da pequena carga horária da disciplina, constitui um obstáculo para que ocorra a aprendizagem significativa. Tal assertiva não encontrou respaldo em nossas observações. Uma das grandes características, reiteradamente observada nas aulas, foi o abundante desperdício de tempo. Em outras palavras: o mínimo consumo de energia do professor leva a uma estratégia de gastar o tempo. Daí o LD é instrumento importante. Ocupar os alunos, não raro com atividades sem sentido cognitivo, é uma das estratégias de gastar o tempo. Há uma justificativa, então, para tudo ser feito às pressas. As discussões dos assuntos levam pouquíssimo tempo. Há uma débil reflexão. Parece ser mais importante posicionar-se, ‘a favor’ ou ‘contra’ os temas ‘discutidos’, do que construir – o que implica ouvir - os argumentos que embasem a discussão.

Uma característica importante: parece que se perdeu o hábito (não há mais esta ‘ensinagem’) – que consideramos tarefa que cabe também a escola e ao professor construírem – de saber ouvir, seja o professor, seja o colega aluno. Isso até é decorrência da ‘ausência’ do professor. Como dissemos ele fala/expõe pouco. Quando o faz, é comum, que se dirija apenas aquele que fez a questão, ou, também comum, ao pequeno grupo de alunos ali perto.

Que consequência isso traz? A própria GC fica comprometida! Se o professor quase não ensina, se o aluno não ouve, e se, ainda há pouco ambiente para a reflexão, como poderá haver debates de idéias com boa argumentação? Sem argumentos, sem conteúdo, sem aula o que se discutirá, além da repetição do senso comum? Como ser ‘crítico’ sem argumentos?

Surgem outras conseqüências: o silêncio, ou, digamos, um ambiente tranqüilo para as atividades cognitivas, é cada vez mais raro nas escolas. Muitas vezes, não há ‘clima’ – mesmo que alguns alunos queiram - para se fazer atividades que exigem a reflexão.

Nas aulas predomina um ambiente de baixa exigência cognitiva. Como o professor é relativamente ausente na tarefa de ensinar, os materiais de apoio (mapa, quadro, LD) são pouco usados, ou apressadamente usados, e as discussões são feitas apressadamente e/ou num ambiente barulhento, há uma baixa aprendizagem. Se somarmos isso ao fato de que a Geografia fala de tudo, sobrecarrega o aluno em informações, temos como conseqüência que a própria disciplina acaba trabalhando pouco o intelectual. A Geografia como ‘lição de coisas’ (Milton Santos), ou como **Geografia Pastel de Vento**.

Papel do Aluno

Chamou-nos a atenção o fato de, seguidamente, mesmo quando os alunos são solicitados pelo professor a falar, serem desconsideradas suas opiniões. É uma espécie de faz de conta: o professor pergunta o que já sabe (qual a diferença entre clima e tempo, por exemplo), ou pergunta, mas não ouve a resposta. Desconsidera-a. Tanto faz se o aluno responde algo absurdo/’errado’, ou, pelo contrário, dá uma resposta criativa, instigante. Parece, então, haver, muitas vezes, **um apagamento do sujeito aluno**. Isso não seria estranho se, muitas vezes, o objetivo do professor não fosse, justamente, fazer a discussão de temas polêmicos, atuais, abertos. Isso não seria estranho se muitos desses professores não se intitulassem ‘críticos’, a favor da ‘Geografia Crítica’. O aluno é um acessório na sala. O discurso progressista do professor não conduz a uma prática efetivamente diferenciada e democrática.

Parece que alguns professores não se preocupam com o que os alunos pensam.

Uma enorme dificuldade: efetivar, de fato (não *pro forma*) o diálogo entre P e A. Que as trocas entre P e A sejam produtivas do ponto de vista cognitivo, façam avançar não só no quesito conhecimento, mas também na construção de valores éticos de respeito a opinião (divergente) do outro.

Alguns professores constroem um obstáculo epistemológico imputando ao aluno uma espécie de ‘pecado original’: o aluno ‘não sabe’, o aluno ‘não quer’, o aluno ‘não se interessa’, etc. O **aluno-não!** Desprestigia-se o interlocutor. Neste sentido, a GC não conseguiu ultrapassar essa visão que a Pedagogia, a Geografia Tradicional já tinham do aluno. Há um descrédito da capacidade cognitiva do aluno. Insistimos em duvidar do interesse deles em aprender. Aliás, falta desenvolver o interesse em aprender no aluno. O desejo de saber está muito diluído nas escolas.

Há a dificuldade dos alunos em se expressarem, tanto por escrito como oralmente! Isso é inegável. Mas, em vez de ficarmos só constatando essa falha é preciso não se conformar com ela e combatê-la.

Acreditamos inclusive que as falas entrecortadas, às vezes confusas, os ‘cacos’ que os alunos dizem, nos fornecem muitas dicas de como os alunos lêem o espaço, a vida e nos revelam o seu mundo simbólico. E entender esse mundo simbólico dos alunos é absolutamente fundamental para que, de fato, possamos dialogar com eles e encaminhar uma aprendizagem significativa. Conhecê-los não para convertê-los, mas para dialogar.

Importante: o mesmo valor pode-se dar às falas dos professores e para os nossos próprios escritos. Mesmo quando em frases truncadas os ‘cacos’ são potencialmente ricos em revelações. O grande desafio é fazer destes materiais uma reflexão criativa e múltipla. O desafio é tornar o óbvio não-óbvio. Olhar de forma diferente e mais atenta àquelas frases que, muitas vezes, passam despercebidas.

Concepção de Geografia: A Geografia com os pés de barro: uma pobre discussão coletiva acerca dos objetivos e conteúdos da Geografia e uma Pedagogia confusa, quando não conservadora.

O professor como um Midas geográfico

Parece que nós, professores, não carecemos justificar para os alunos que o que falamos é Geografia, pelo simples fato de que falamos de lugares, de espaços. É uma ciência que não precisa de justificativas, pois ela “fala” por si, basta que ela cite nomes de lugares ou ponha um mapa na parede.

A Geografia se confunde com toponímia, com a topologia. Em outras palavras, o fato da Geografia ter um “objeto” muito ‘concreto’ (o espaço em que vivemos), muito ‘visível’ (os espaços em que vivemos), muito perceptível (todos nós vivemos num espaço), qual seja, a Terra toda e tudo mais que nela está (povos, países, paisagens). Dá-nos a idéia de que, assim sendo, tudo é Geografia. Essa leitura nos deixa como que deitados em “berço esplêndido”, acomodados. Então, o falar de tudo (todos os lugares) nos enche de assuntos, conteúdos, mas à custa de uma reflexão mais fundamentada. A saída mais comum é a prática de sobrecarregar nos conteúdos, sempre tão infimos, o que nos parece uma saída, uma “fuga para frente”. Sempre ‘falta tempo’ para trabalharmos os conteúdos e assim, nos parece, nunca paramos para pensar “porque isso é Geografia!?”

Ocorre a crença tautológica: falar de algo nas aulas de Geografia torna esse algo ... Geografia. O professor comporta-se como um Midas geográfico: tocou em algum assunto, esse assunto é Geografia. Não é preciso ao professor esclarecer o aluno, relacionar o tema com Geografia.

A ligação com a Geografia se dá pelo epifenômeno, pelo acessório. Por exemplo, colocar um mapa, falar uma série de topônimos, citar países/regiões/estados torna isso

Geografia. A isso chamaremos de **automatismo da Geografia**. Têm coisas que são Geografia e ponto! Não precisa explicar, o aluno vai entender, vai relacionar. Aqui caímos numa armadilha com a nomenclatura, que dá segurança ao professor e que induz o aluno a ficar preso aos nomes, às ‘definições’ *apriori*: Geografia da Agricultura, Geografia Urbana, Geografia Agrária, Geografia Econômica, Geografia do Comércio, Geografia dos Transportes, etc. Tudo é (parece) Geografia! Parece-nos que isso é falso, ou seja, se o professor não fizer as relações entre o que está tratando e a Geografia o aluno tende a se dispersar. Corolário: Geografia fala de tudo. Revista de Variedades. Leve. Atual. Dispersiva. Pastel de Vento! Leva a uma aprendizagem pouco eficaz.

Como o professor professa pouco, e os textos que ele dá nem sempre são lidos ou explicados, há pouco o que pensar e entender nas aulas de Geografia.

Perigo: pressupor que, por trabalhar com as paisagens, com o visível, com o ‘concreto’, com o aparente; que basta mostrar essas paisagens aos alunos para que eles tenham a chave para entender este mundo. Há uma associação entre ver e entender que não é automática. Paralelo a isso, uma outra limitação que a GC apresentou. Confundindo a descrição com a GT, abandonou o desenvolvimento da habilidade de descrever e observar as coisas, as paisagens. Com o mapa ocorreu o mesmo: ele quase desapareceu da sala.

A **Geografia Crítica como uma palavra-gesso**. Pode ser tanto um obstáculo como uma utopia necessária. GC como gesso quando se crê leitura de mundo superior e suficiente. GC como utopia quando analisa crítica, humilde e permanentemente não só a GT – ou qualquer outra corrente – mas também a si mesmo. Utopia quando analisando as iniquidades dos espaços gerados pelos seres humanos se dispõe a buscar alternativas na busca de uma espacialidade menos excludente e injusta. Obstáculo quando crê que basta auto intitular-se Geografia Crítica para alcançar alternativas certas às injustiças e que estas só não são implementadas por culpa dos outros, de alguns inimigos: o capitalismo, o imperialismo, o

liberalismo, o Fundo Monetário Internacional, etc. Obstáculo quando a GC é crítica em demasia com os outros e muito condescendente consigo mesma.

A GC é um obstáculo quando o professor tem demasiada segurança de que é ‘crítico’, e, portanto, desenvolve a ‘criticidade’ nos alunos porque seus conteúdos são trabalhados ‘criticamente’. Raciocínio circular, tautologia. Nesta hora a expressão seria: **Geografia Catequese**. Queremos converter o aluno aos princípios ‘críticos’ – na opinião do próprio professor, claro – da Geografia. Daí a expressão que criamos: **Dogmatismo Crítico** ou hipercriticismo. Ser crítico é confundido com ‘falar mal’ dos ‘poderosos’, das ‘elites’, ou, mais rasteiro ainda, falar mal ‘dos políticos’!

Acreditamos, todavia, que a Geografia, independentemente de chamá-la de ‘Crítica’ (achamos isso redundante à medida que a ciência – e a Geografia se crê uma ciência – implica necessariamente a crítica permanente a seus postulados, sob o risco de estagnar-se ou confundir-se com um dogma) possa ajudar os alunos a olharem o mundo em que vivem de forma mais plural, complexa, contraditória e dinâmica; sim, de forma ... crítica.

O nome que se dá à Geografia tende a ser mais um rótulo, mais um gesso que fixa e cristaliza, do que uma ajuda a enxergar melhor os fenômenos tratados. A Geografia tem um potencial utópico que não será dado pelo adjetivo (crítico), mas sim pelo diálogo efetivo com nossos interlocutores e, claro, por uma visão de ciência e de Geografia que seja aberta e potencialize a dúvida e a reflexão coletivas e sistematizadas.

Um alerta: muitas vezes, em vez de ampliar os horizontes de leitura do mundo dos alunos, a Geografia corre o risco de limitar esta leitura à visão do professor. Há o risco de reduzir o mundo à lógica (sempre limitada) do professor. A Geografia se apresenta assim mais como ideologia do que como ciência!

Algumas características das aulas de Geografia no EFM, como a dispersão temática, a superficialidade e a pressa no tratamento dos temas, a desvinculação das aulas, da escola com

o mundo cotidiano levam confusão ao aluno. Afinal, do que trata a Geografia? Qual o sentido dessa disciplina? Parece que essa confusão também está presente na prática de muitos professores.

Acreditamos que a razão (a Geografia, com seus conteúdos e temáticas) pode ser um pretexto para lermos o mundo de forma mais poética e plural. A razão como escada, andaime para a emoção e para o encontro dos alunos com suas questões existenciais. A Geografia como uma filosofia da natureza e dos seres humanos.

Neste sentido, vemos como uma grande possibilidade da renovação do ensino da Geografia – o que também pode ser mais uma de suas fragilidades – a preocupação com o cotidiano. Temas atuais, ‘visíveis’ na mídia. Há uma menor ênfase no economicismo, nas macro-teorias (coisa aliás em que a GC muito acreditava). Há uma percepção de que os temas mais simples – que não o ‘socialismo’, o ‘capitalismo’, o ‘colonialismo’, o ‘imperialismo’, as ‘multinacionais, a ‘exploração de classe’ – podem ser catalisadores de reflexão e mudanças concretas na ação cotidiana das pessoas. Por exemplo, a discussão do racismo e do machismo podem tornar mais visíveis alguns temas ‘tabus’. Afinal, é mais fácil criticar o ‘norte-americano explorador’ do que ver a si próprio como discriminador dos negros, das mulheres, dos pobres, dos homossexuais, etc.

A escola

Já falamos que ela é, muitas vezes, ambiente pouco estimulante para o estudo, para o trabalho cognitivo, para a reflexão! Parece óbvio, mas não é: na escola parece que não se ensina a estudar. Não se cobra um ambiente de cooperação coletiva do tipo: “pessoal, agora calma. Vamos ouvir, vamos ler”, etc.

Como a maioria das escolas visitadas eram públicas, e a maioria dos alunos é de baixo poder aquisitivo, parece possível levantar a hipótese: escola pública, escola de pobres, escola ‘pobre’. Aí se cumpre a profecia dos mestres: eles (os alunos) são fracos, não ‘têm base’, então se explica, se cobra, se oferece menos. Muitas vezes, o professor se esconde nesta afirmação para ter menos trabalho. Visando ‘proteger’ os alunos, corre-se o risco de prejudicá-los. Transferimos o nosso desencanto com a profissão para o desencanto com os alunos. Acaba-se construindo, sobre os alunos, uma idéia – que eles captam, claro – de que eles não são capazes, não estão interessados.

Algo raro de se encontrar nas escolas é o desejo de saber, de aprender. Tudo parece tedioso! Há um ambiente de lassidão nas escolas. O desgaste e o desinteresse são gerais. Professores e alunos sentem-se pouco estimulados em estarem na escola. É um ambiente pouco convidativo. O professor sente-se aliviado quando dali sai. Levantei a hipótese de que, ao ‘correr’ com o conteúdo assoberbando a si e aos alunos, o professor parece estar fugindo de pensar sobre seu ofício e seu papel, tanto na escola como na sociedade em geral.

A formação inicial

A formação inicial tem se mantido numa tradição demasiadamente conteudística. A universidade tem feito o aluno ‘correr atrás da matéria’ durante boa parte do curso. A ênfase na informação tem deixado em segundo plano a reflexão sobre o destino e os objetivos de tanta matéria durante a graduação. Tal paradoxo (o que fazer com tanta informação?) atinge o extremo quando o recém egresso da universidade assume suas funções docentes no EFM. Então, há uma tendência do jovem professor transferir o papel passivo que teve como aluno na graduação para seus alunos. Agora é ele quem corre com os conteúdos. Um círculo vicioso que atrapalha o caráter reflexivo da Geografia.

A universidade tem deixado um pouco de lado a preparação para a licenciatura. Os assuntos vistos na graduação são pouco refletidos, e, menos ainda, praticados num contexto de ensinar para o nível fundamental e médio. De certa forma, tal “despreocupação” com o ensino baseia-se numa ilusão acerca da dimensão do campo profissional do bacharel-geógrafo. Acaba restando ao recém graduado, após a conclusão do curso, a docência. Tal decepção (tornar-se professor, quando sente-se bacharel), aliada às enormes dificuldades de início de carreira docente, contribui sobremaneira para a desilusão precoce com a profissão.

Poder-se-ia fomentar nas graduações, os cursos de licenciatura (mais bolsas de pesquisa podem, por exemplo, fazer os licenciandos terem mais prática na relação pesquisa e ensino, além de desobrigá-los a trabalharem em atividades não ligadas à Educação). Desde logo discutir a possibilidade das diferentes disciplinas do curso pensarem como trabalhar seus conteúdos no EFM.

Seria útil alertar, e pensar nas muitas limitações daí decorrentes, que a docência não implica apenas razão (saber mais). Há na profissão uma parcela muito grande de conflito, ansiedade, emoção (não só nos aspectos positivos) e imprevisibilidade que não tem sido minimamente discutida em nossas graduações.

Precaver, desde logo, que a universidade é uma das instâncias de formação do profissional e que é preciso uma atitude ativa do graduando a fim de que ele não tenha a graduação como ponto final da sua formação ou como a fornecedora de toda a bagagem de conhecimentos para o exercício da profissão docente.

O Ensino Superior tem dedicado pouco da sua produção para pensar o EFM. Há ainda uma visão elitista de que cabe ao ES ‘ensinar’ os docentes do EFM a lecionar. O intercâmbio entre esses segmentos ainda é insuficiente para as muitas demandas. Um maior fluxo de intercâmbio entre os colegas do EFM e do ES é fundamental para a democratização das

informações. E aqui uma ressalva faz-se necessária: esse diálogo EFM-ES não é fácil de fazer. Não há muita tradição em fazê-lo. Não é prioritário. Exceções de praxe.

A GC ainda é uma utopia a perseguir no que diz respeito a conseguir fazer dela uma disciplina atraente e de maior caráter reflexivo.

Enfim, a Geografia Crítica ainda é um capítulo em aberto. É importante que a efervescência criativa que ela provocou continue gerando produções e práticas alternativas de docência no EFM. Só com múltiplos caminhos poderemos buscar nossa utopia: um ensino de Geografia que auxilie na autonomia intelectual dos educandos e estimule neles o desejo radical de uma sociedade plural, democrática e que combata permanentemente todas as formas de injustiças sociais.

Mãos à obra! Há muito a fazer!

Leal e Valorosa Cidade de Porto Alegre,

província de São Pedro do Rio Grande do Sul, 12 de dezembro de 2004.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

ALFAGEO, v. 1, n.1. (Revista do curso de especialização em ensino de geografia). São Paulo: PUC-SP- Dept. de Geografia, mai.1999. 56p.

ALIGHIERI, Dante. **A divina comédia**. São Paulo: Nova Cultural, 2002. 430p.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Uma proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos**. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 1994. (Tese de Doutorado) 278p.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 2001. 115p.

AQUINO, Júlio Groppa. A indisciplina e a escola atual (p. 181-204). In: **Revista da Faculdade de Educação USP**, v.24, n.2, jul./dez. São Paulo: FEUSP, 1998a.

_____. A violência escolar e a crise da autoridade docente (p. 7-19). In: **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 47, dezembro. Campinas, SP: Cedes, 1998b.

ARCHELA, Rosely Sampaio. **Análise da cartografia brasileira: bibliografia da cartografia na Geografia no período de 1935-1997** (Volume I, 168p.); **Bibliografia analítica da cartografia brasileira** (Volume II, 257p.) São Paulo: USP-FFLCH-DG. 2000. (Tese de Doutorado).

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. São Paulo: Abril Cultural, 1971. 169p.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 316p.

BAUMAN, Zygmunt. A sociedade líquida (entrevista, p. 5-9). **Folha de S. Paulo. Caderno 'Mais!'**, 19/10/2003

.

BOLETIM PAULISTA DE GEOGRAFIA, n 79. Ensino de Geografia. São Paulo: AGB/SP, jul.2003. 160p.

BORGES, Jorge Luis. **El Aleph**. Barcelona (Espanha): Clarín, 2000. 140p.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia: história de deuses e heróis**. 10 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000. 417p.

CACETE, Núria Hanglei. **A formação do professor para a escola secundária e sua localização institucional: (...) A referência da formação do professor de Geografia**. São Paulo: USP-FFLCH-DG, 2002. (Tese de Doutorado) 251p.

CADERNO PRUDENTINO DE GEOGRAFIA, n. 17. Geografia e ensino. Presidente Prudente, SP: AGB/Presidente Prudente, jul. 1995. 156p.

CADERNOS CEDES, n. 39. Ensino de Geografia. Campinas: Cedes/Papirus, dez. 1996. 96p.

CAESURA, n.21. (Revista Crítica de Ciências Sociais e Humanas). Especial Geografia. Canoas, RS: ULBRA, jul./dez. 2002. 98p.

CALLAI, Helena Copetti. **Geografia um certo espaço, uma certa aprendizagem**. São Paulo: USP-FFLCH-DG, 1995. (Tese de Doutorado) 280p.

_____. **A formação do profissional da Geografia**. Ijuí (RS): Editora Unijuí, 1999. 80p.

_____. **A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?** (p.133-152). In: Terra Livre, n.16 (Paradigmas da Geografia, Parte I). São Paulo: AGB, 1º semestre 2001.

_____. Do ensinar geografia ao produzir o pensamento geográfico (p. 57-73). In: REGO, Nelson (org.) et al. **Um pouco do mundo cabe nas mãos: geografizando em Educação o local e o global**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003.

CAPEL, Horacio. **Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea**. Barcelona (Espanha): Barcanova, 1981.509p.

CARLOS, Ana Fani A. (org.). **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 1999a. 204p.

_____. (org.) **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999b. 144p.

CARLOS, Ana Fani A.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (orgs.). **Reforma no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999c. 156p.

CARROL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Porto Alegre: L&PM, 2002. 172p.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. **Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 132p.

CARVALHO, Márcia S. de (org.) et al. **Para quem ensina geografia**. Londrina, PR: Ed. da UEL, 1998. 115p.

CARVALHO, Marcos Bernardino de. **Uma Geografia do discurso sobre a natureza**. São Paulo: USP/FFLCH, 1991. (Dissertação de Mestrado) 163p.

CASTELLAR, Sonia M. Vanzella. A formação de professores e o ensino de geografia (p. 48-55). In: **Terra Livre, n. 14** (As transformações no mundo da educação). São Paulo: AGB, jan.- jul. 1999.

CASTELLAR, Sonia M. Vanzella. O letramento cartográfico e a formação docente: o ensino de geografia nas séries iniciais (p. 1-15). Mérida (México): 9º **Encuentro de Geógrafos da América Latina (Anais)**, 2003a.

_____. . As aproximações dos conceitos construtivistas e a aprendizagem no ensino de geografia (p. 13-21). In: **5º Encontro Nacional de Ensino de Geografia (Fala Professor) (Anais)**. Presidente Prudente (SP), 2003b.

_____. . O ensino de Geografia e a formação docente (p. 103-121). In: CARVALHO, Anna M. P. de (org.). **Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conhecimento**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003c.

CASTRO, Iná E. de (org.) et al. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 353p.

CASTROGIOVANNI, Antonio; CALLAI, Helena; KAERCHER, Nestor. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.172p.

CASTROGIOVANNI, Antonio C.; CALLAI, Helena C.; SCHÄFFER, Neiva O.; KAERCHER, Nestor A. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/AGB – Seção Porto Alegre, 2003. 199p.

CAVALCANTI, Lana de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus Editora, 1998. 192p.

_____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Ed. Alternativa, 2002. 127p.

CERVANTES, Miguel de (Saavedra). **Dom Quixote de la Mancha**. São Paulo: Nova Cultural, 2002. 686p.

CHAMLIAN, Helena. C. **A relação pedagógica e a formação do professor: uma tentativa de intervenção**. São Paulo: USP- Faculdade de Educação (FEUSP), 1988 (Tese de Doutorado).

CLAVAL, Paul. **A geografia cultural**. 2ª ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2001. 453p

_____. A revolução pós-funcionalista e as concepções atuais da geografia (p. 11-43). In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salete (orgs.). **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002.

CONY, Carlos Heitor. **A estrela, o hóspede e o viajante**. Folha de S. Paulo, Ilustrada, p.8, 11/6/2004.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da Geografia (p. 15-47). In: CASTRO, Iná E. de (org.). et al. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

COUTO, Marcos Antônio. O conceito de espaço geográfico nas obras didáticas: o espaço viúvo do homem (p. 323-330) In: PONTUSCHKA, Nídia & OLIVEIRA, Ariovaldo.. **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

CUMMING, Robert. **Para entender a arte**. São Paulo: Ed. Ática, 1998. 104p.

CUNHA, Maria I. da. **O bom professor e sua prática**. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1992. 182p.

DAMIANI, Amélia L. (org.) et al. **O espaço no fim do século: a nova raridade**. São Paulo: Contexto, 1999. 220p.

DINIZ FILHO, Luís Lopez. Certa má herança marxista: elementos para repensar a Geografia crítica (p. 77-108) In . MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salete (orgs.): **Elementos de epistemologia da Geografia contemporânea**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002. 270p.

DINIZ, Maria do Socorro. **Professor de Geografia pede passagem: alguns desafios no início da carreira**. São Paulo: USP-FFLCH-DG, 1998. (Tese de Doutorado). 263p.

DURÁN, Diana. **Geografía y transformación curricular**. Buenos Aires (Argentina): Lugar Editorial, 1996. 96p.

ESTEVE, José M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru (SP): EDUSC, 1999. 170p.

FLAUBERT, Gustav. **Madame Bovary**. São Paulo: Nova Cultural, 2002. 414p.

FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências. Introdução à Filosofia e à ética das ciências**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1995. 319p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 22^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. 184p.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí (RS): Ed. UNIJUÍ, 1998. 457p.

GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. 335p.

GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. **Nietzsche**. São Paulo: Publifolha, 2000. 93p.

GUEDES, Paulo; SOUZA, Jane. Não apenas o texto mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português (p. 135-154). In: NEVES, Iara (org.) et al. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1998.

HANNOUN, Hubert. **Educação: certezas e apostas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998. 189p.

HISSA, Cássio E. Viana. **A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2002. 316p.

HOMERO. **Odisséia**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2002. 318p.

HOUAISS, Antônio; Villar, Mauro de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 2922p.

KAERCHER, Nestor A. PCN's: Futebolistas e padres se encontram num Brasil que não conhecemos (p.30-41) in: **Associação Dos Geógrafos Brasileiros**. Revista Terra Livre, n.13. Dossiê: Os PCN's em discussão. São Paulo: AGB Nacional, 1997.

_____ . Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço (p.71-83) in: NEVES, Iara et al (org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1998.

_____ . Escola e universidade: uma luta entre a dura realidade e a necessária utopia (p.81-100) in: LEITE, Denise (org.). **Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS 1999.

_____ . Sentado também se vai longe: a importância das cadeiras macias no ensino da Geografia (p. 39-52). In: **Boletim Gaúcho de Geografia**, n.26. Porto Alegre: AGB/P. Alegre, 2000.

_____ . Algumas potencialidades da AGB e o seu papel educativo na minha formação. (p. 166-172). In: **Ensino de Geografia, Planejamento Ambiental e Gestão Territorial**. (Anais do XX EEG). Porto Alegre: AGB/P. Alegre, 2001a.

_____ . Iconoclastia constante da (de)formação de professores de Geografia (p. 63-78). In: DALLA ZEN, Maria In.: (org.). **Práticas de ensino na UFRGS: narrando pedagogias**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2001b.

_____ . O gato comeu a Geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia (p. 221-231) In: PONTUSCHKA, Nídia (org.) **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Editora Contexto, 2002.

_____ . A Geografia serve para entender a água, o sangue, o petróleo ... serve para entender o mundo, e, sobretudo, a nós mesmos! (p. 104-112) In: **Ciência Geográfica**, n.1. Bauru: AGB/Bauru, jan. 2003a.

_____ . Hércules, Sísifo, Atlas eram professores? Garrafas e muitas dúvidas mais na formação de professores. (p. 75-103) In: REGO, Nelson et al (org.). **Um pouco do mundo**

cabe nas mãos: geografizando em educação o local e o global. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003b.

_____. **Desafios e utopias no ensino de Geografia.** 3ª edição/ 2ª reimpressão. Santa Cruz do Sul (RS): EDUNISC, 2003c. 150p.

_____. **O ensino de Geografia no ensino fundamental e médio: o alcance da Geografia Crítica pós-78 na prática de seus docentes.** São Paulo: USP/FFLCH, 2003d. (Qualificação do Doutorado - inédito). 129p.

KAFKA, Franz. **A metamorfose.** São Paulo: Editora Nova Cultural, 2002. 110p.

_____. **O processo.** São Paulo: Folha de S. Paulo, 2003. 254p.

LACOSTE, Yves. **Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.** Campinas, SP: Papyrus, 1988. 263p.

LAMPEDUSA. **O leopardo.** São Paulo: Nova Cultural, 2002. 318p.

LA TORRE, Saturnino de; BARRIOS, Oscar. **Curso de formação para educadores.** São Paulo: Madras Editora, 2002. 257p.

LIMA, Maria das Graças de. **A didática do professor de geografia: caso da cidade de São Paulo.** São Paulo. USP-FFLCH-DG, 2001. (Tese de Doutorado). 207 p.

LIMA, Salete Teixeira de. **O processo de capacitação docente e o ensino de Geografia: angústias e reflexões.** São Paulo: USP-FFLCH-DG, 1993. (Dissertação de Mestrado) 135p.

LOPES, Alice R. Casemiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999. 236p.

MACHADO, Lia Osório. Origens do pensamento geográfico no Brasil: e a idéia de ordem (1870-1930) (p. 309-353). In: CASTRO, Iná E. de. **Geografia: conceitos e temas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

MARTINS, Elvio Rodrigues. **Da Geografia à ciência geográfica e o discurso lógico**. São Paulo: USP-FFLCH-DG, 1996. (Tese de Doutorado) 319p.

MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salette (orgs.). **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002. 270p.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: ArtMed, 2002. 302p.

MENEZES, Luis C. de (org.). **Professores: formação e profissão**. São Paulo: Ed. Autores Associados/NUPES, 1996. 448p.

MONTEIRO, Carlos A. Figueiredo. **A Geografia no Brasil ao longo do século XX: um panorama**. São Paulo: AGB/SP, Borrador n. 4, julho 2002. 49p.

MOREIRA, Antonio (org.) et al. **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.138p.

MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso: para a crítica da Geografia que se ensina**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987. 190p.

_____. Velhos temas, novas formas (p. 47-62). In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salette (orgs.). **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002.

MORIN, Edgar. **Para sair do século XX. 30ª reimpressão**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

_____. **Amor, poesia, sabedoria**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a. 72p.

_____. **Ciência com consciência**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b. 344p.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 8^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128p.

MOYSÉS, Lucia. **O desafio de saber ensinar.** 2^a ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. 138p.

NEVES, Iara C. B. Ler e escrever na biblioteca (p.217-227) In: **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.** NEVES, Iara et al (orgs.) Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1998. 231p.

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. **Percepção e representação gráfica: a “geograficidade” nos mapas mentais dos comandantes de embarcações no Amazonas.** USP-FFLCH-DG, 2001. (Tese de Doutorado) 181p.

Orientação para elaboração de trabalhos acadêmicos: teses, dissertações e outros. **Biblioteca Setorial de Educação. UFRGS.** Janeiro de 2004.

PAGANELLI, Tomoko Iyda. **Paisagens, uma decifração do espaço-tempo social. As representações da paisagem da cidade do Rio de Janeiro.** São Paulo: USP-FFLCH-DG, 1998. (Tese de Doutorado) 172p.

PAQUAY, Léopold (org.) et al. **Formando professores profissionais.** Porto Alegre: ArtMed, 2001. 232p.

PENIN, Sonia T. de Sousa. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura.** 4^a ed. Campinas, SP: Papirus, 1994. 181p.

PEREIRA, Júlio E. Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 168p.

PEREIRA, Diamantino. **Paisagens, lugares e espaços: a geografia no ensino básico** (p. 9-21). In: Boletim Paulista de Geografia, n.79. São Paulo:AGB/SP, jul. 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: ArtMed, 1999. 90p.

PESSOA, Fernando. **Antologia poética**. Lisboa (Portugal): Biblioteca Ulisséia de Autores Portugueses, 1992. 269p.

_____. **Livro do desassossego**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. 534p.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. 224p.

PONTUSCHKA, Nídia N. (org.). **Um projeto ... tantas visões: educação ambiental na escola pública**. São Paulo: AGB/SP-LAPECH/FEUSP, 1996. 108p.

_____. Reflexões sobre a presença de Geografia no ensino médio (p. 63-78). In: **Revista Geografia e Ensino**, vol. 7, n.1. Belo Horizonte: UFMG – Dept. de Geografia, jan./dez. 1998.

_____. **A geografia: pesquisa e ensino** (p. 111-142). In: CARLOS, Ana F. (org.). **Novos rumos da geografia**. São Paulo: Contexto, 1999a.

_____. O conceito de estudo do meio transforma-se ... com professores diferentes (p. 249-288). In: VESENTINI, José W. (org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

QUINO. **Toda a Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 420p.

QUINTANA, Mário. **Prosa e Verso**. Porto Alegre: Globo, 1978.

_____. **Quintana de bolso**. Porto Alegre: L&PM1997.164p.

REGO, Nelson. A unidade (divisão) da Geografia e o sentido da prática (p. 3-18). In: **Boletim Gaúcho de Geografia**, n. 14. Porto Alegre: AGB/Porto Alegre, jul. 1986.

_____. (org.). et al. **Geografia e educação: geração de ambiências**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000. 123p.

_____ (org.). et al. **Um pouco do mundo cabe nas mãos: geografizando em Educação o local e o global**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003. 310p.

_____. Tão grande quase nada. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004. 160p.

REVISTA GEOGRAFIA E ENSINO, v.6, n.1. **Anais do colóquio “Cartografia para crianças”**. Belo Horizonte: UFMG, mar. 1997. 159p.

REVISTA GEOGRAFIA E ENSINO, v.7, n.1. A geografia e a universidade. Belo Horizonte: UFMG, jan./dez. 1998. 141p.

ROCHA, Genylton O. R. “A Geografia escolar brasileira nos fins do século XIX: revisitando os pareceres de Ruy Barbosa de 1882”. (p. 42-47) In: **Ciência Geográfica**. N.14. AGB/Bauru, SP, set-dez. 1999.

_____. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. São Paulo: PUC, 1996 (Dissertação de Mestrado) 302p.

_____. **A política do conhecimento oficial e a nova Geografia dos professores para as escolas brasileiras: o ensino de Geografia segundo os PCNs**. São Paulo: FFLCH-USP-DG, 2001 (Tese de Doutorado) 320p.

RODRIGO, María J.; ARNAY, José (orgs.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. São Paulo: Ática, 1998. 238p.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 36^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 538p

ROSSI, Paolo. **O nascimento da ciência moderna na Europa**. Bauru, SP: EDUSC, 2001. 494p.

RUA, João **Em busca da autonomia e da construção do conhecimento: o professor de geografia e o livro didático**. São Paulo: FFLCH-USP-DG, 1992. (Dissertação de Mestrado) 250p.

RUFINO, Sonia. M. V. Castellar. **Noção de espaço e representação cartográfica: ensino de Geografia nas séries iniciais.** São Paulo: FFLCH-USP-DG, 1996. (Tese de Doutorado) 294p.

_____. **A percepção do espaço e a distinção entre o objeto e seu nome** (p. 88-96). In: Caderno Cedes, n.39 (Ensino de Geografia). Campinas: Papirus, dez. 1996.

SANTOS, Douglas. Conteúdo e objetivo pedagógico no ensino da Geografia (p. 20-61). In: **Caderno Prudentino de Geografia, n. 17** (Geografia e Ensino). Presidente Prudente: AGB/Pres. Prudente, julho de 1995.

_____. **A tendência à desumanização dos espaços pela cultura técnica.** (p.22-46) In: **Cadernos Cedes n.39: Ensino de Geografia** São Paulo: Papirus, dez.1996.

_____. **A reinvenção do espaço: diálogos em torno da construção do significado de uma categoria.** São Paulo: PUC-PPG Ciências Sociais, 1997. (Tese de Doutorado) 315p. (publicado também pela Ed. da UNESP: São Paulo, 2002, 217p.)

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica.** São Paulo: Ed. da USP, 2002. 285p.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Ed. da USP, 2004. 384p.

_____. **Testamento intelectual.** São Paulo: Editora da UNESP, 2004. 140p.

SCARIM, Paulo Cesar. **Coletâneos da crítica: contribuição ao estudo do movimento de renovação da geografia brasileira.** São Paulo. USP-FFLCH-DG, 2000. (Dissertação de Mestrado). 247 p.

SCHÄFFER, Neiva; KAERCHER, Nestor; GOULART, Ligia; CASTROGIOVANNI, Antonio. **Um globo em suas mãos: práticas para a sala de aula.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. 158p.

SCHEFFLER, Israel. **A linguagem da educação**. São Paulo: Saraiva, Editora da USP, 1974. 132p.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 256 p.

SILVA, Ana Maria Radaelli da. **Sobre descontinuidades no ensino da geografia**. Passo Fundo, RS: Clio Livros, 2002. 247p.

SILVA, Jorge L. Barcellos da. **Notas introdutórias de um itinerário interpretativo sobre a formação do pensamento geográfico brasileiro**. São Paulo. USP-FFLCH-DG, 1996. (Dissertação de Mestrado). 227p.

SILVA, Jorge L. Barcellos da.; LEIT, Nelson M. Geografia: identidade da disciplina (p. 107-129). In: **O ensino de 1ª a 4ª séries: as disciplinas, as habilidades**. São Paulo: PUC-SP; Secretaria de Educação do Amapá, 2000.

SILVA, Jorge L. Barcellos da. **A geograficidade como elemento estruturante da identidade etnográfica: leituras territoriais e a construção da brasilidade**. São Paulo: PUC-SP-PPG em Ciências Sociais, dez. 2002. (18p, inédito).

SOUZA, José G. de; KATUTA, Ângela M. **A cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas**. São Paulo: Ed UNESP, 2001. 162p.

SPOSITO, Eliseu S. **Geografia e Filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004. 218p.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo**. Campinas, SP: UNICAMP- Instituto de Geociências, 2001. (Dissertação de Mestrado). 155p.

SUERTEGARAY, Dirce M. A. (org.). **Terra: feições ilustradas**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003. 262p.

SWIFT, Jonathan. **As viagens de Gulliver**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2003. 446p.

TERRA LIVRE, n.14. **As transformações no mundo da educação**. São Paulo: AGB, jan.-jul.1999. 128p.

TERRA LIVRE, n. 22. **AGB 70 anos: trajetórias e contribuições**. São Paulo: AGB, jan.-jul 2004. 274p.

TWAIN, Mark. **As aventuras de Tom Sawyer**. São Paulo: Nova Cultural, 2002. 221p.

UNWIN, Tim. **El lugar de la geografía**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1995. 342p.

VALCÁRCEL, José Orgega. **Los horizontes de la Geografía: teoría de la Geografía**. Barcelona: Editorial Ariel, 2000. 604p.

VESENTINI, José William. Educação e ensino da Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação (p. 14-33). In: CARLOS, Ana F. (org.). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999b.

_____ (org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papyrus, 2004. 288p.

WEISCHEDEL, Wilhelm. **A escada dos fundos da filosofia: a vida cotidiana e o pensamento de 34 grandes filósofos**. 3^a ed. São Paulo: Ed. Angra, 2001. 335p.