

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Faculdade de Educação

Programa de Pós-graduação em Educação

**O ensino de Geografia na visão dos alunos secundaristas:
limites presentes, desafios futuros.**

Dissertação de Mestrado apresentada como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade de
Educação.

Orientadora: Dr^a Denise Balarine Cavalheiro Leite

Nestor André Kaercher

Porto Alegre, abril de 1995

BANCA EXAMINADORA

Dr^a Denise Balarine Cavalheiro Leite

Orientadora. Dr^a em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS.

Dr^a Dirce Maria Suertegaray

Doutora em Geomorfologia. Professora do Curso de Geografia da UFRGS.

Dr. Nilton Bueno Fischer

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS.

Dr. Balduino Antonio Andreola.

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

DEDICATÓRIA

Aos amigos e à amizade

“ A amizade é uma forma de amor, meus amigos são o sal da vida.

Eu gosto das pessoas, não parto da má vontade em relação aos outros.

Também nunca fui sectário, nunca condicionei meu bem-querer (...)

Por quê um amigo é fundamental ? Não sei.

Por quê Carybé é tão importante para mim?

Ele é meu irmão.

Só peço que eu vá antes de Carybé porque, se ele for antes de mim,

ficaria tão só”.

(Jorge Amado, FSP, 25/12/94)

· **À Gládis Elise**, minha esposa, por me ajudar a crescer, pelo amor imenso.

· **Ao Xarel (Alexandre) Xandão** pela pureza de coração. Grande, muito grande parceiro. São tantos os “rolos” vividos juntos !!!

· Aos amigos **Nílson “Bulkão”, Peepê (Pinherinho Palito), Jorginho “Europa-Sum Paulo” e Josélia (Pipiauí) Saraiva** simplesmente porque eu os admiro e os curto muito, mesmo com nossos milhões de diferenças.

· **À Zaira e ao Hélio**, meus sogros, pela acolhida e pelos imensos corações.

· Ao mestre **Paulo Freire**, com carinho, com muita admiração, mesmo.

· À todos que - independente do lugar e do espaço - sonham e lutam por uma nova sociedade, mais justa e fraterna, o meu respeito e a minha admiração.

AGRADECIMENTOS

À professora **Denise Balarine Cavalheiro Leite**, pela orientação e, sobretudo, pela paciência, incentivo e amizade. Uma “pequena” grande mulher, sem dúvida! Valeu a “força”, mesmo!

Ao **Xarel Xandão** - de novo - e ao **Leori “Léurin”** pela força no “muy peligroso” computador.

À **Gládis Elise**, pela revisão do texto, pela paciência, pela amizade e por tantos e tantos outros motivos.

À **Capes** - Comissão de Aperfeiçoamento e Pesquisa ao Ensino Superior - pela bolsa.

Às escolas, aos professores e aos alunos que colaboraram com a pesquisa.

Sem a ajuda, imprescindível, de vocês este trabalho não teria sido concluído. São a prova contundente de que, sem apoio material, ou, sozinho não se faz pesquisa.

Este é um “filho” coletivo.

SUMÁRIO

	Página
Lista de quadros	10
Lista de abreviações	11
Resumo	12
Abstract	14
Sobre o óbvio	16
I. <u>Introdução</u> : Escola brasileira, uma luta entre a dura realidade e a necessária utopia	18
<u>Capítulo 1</u> : Apresentando-me: dos cidadãos concretos com, para e dos quais falo	23
<u>Capítulo 2</u> : Repensando os valores e a escola ou novas prioridades com uma nova ética	30
<u>Capítulo 3</u> : Dialogando com o mestre Freire: inspiração e instigação	42
3.1. Conscientização	50
3.2. Situação-limite e os temas geradores	53
3.3. Sobre educar e as instituições de ensino	56
<u>Capítulo 4</u> : Geografia: limites-entraves e possibilidades-utopias	58
4.1. Breve histórico	60
4.2. As aulas de Geografia	65
4.3. E agora, José ?.....	71
4.4. Temas geradores	74
<u>Capítulo 5</u> : Metodologia ou ... correções de rumo	78
5.1. Objetivos e ... pondo os pés no chão	78

5.2. Metodologia e questionário	83
<u>Capítulo 6: Resultados: ouvindo e aprendendo com os alunos</u>	90
6.1. Pressupostos	90
6.2. Perfil das turmas	95
6.3. Análise das perguntas do questionário	99
<u>Capítulo 7: Comentários nem tão conclusivos ou repensar as licenciaturas é preciso</u>	137
7.1. Comentários gerais	137
7.2. Conclusões baseadas nos questionários	150
7.3. Quais as saídas ?.....	150
7.3.1. Repensar o papel das universidades e das licenciaturas	149
7.3.2. Renovar as práticas curriculares	155
7.3.3. Renovar o pensamento: mudanças éticas	157
<u>Bibliografia</u>	159
<u>Anexo</u>	
Questionário aplicado aos alunos	164

LISTA DE QUADROS

	Página
Quadro um: Amostra pesquisada	95
Quadro dois: Idades dos alunos entrevistados	97
Quadro três: Número de reprovações em Geografia	98
Quadro quatro: Predisposição dos alunos com relação à Geografia	99
Quadro cinco: Influência do professor de Geografia sobre os alunos	100
Quadro seis: Palavras relacionadas à Geografia	102
Quadro sete: Utilidade da Geografia	105
Quadro oito: Como faziam/fazem para aprender/estudar Geografia	112
Quadro nove: Onde se aprende Geografia	119
Quadro dez: Utilidade específica da Geografia para o curso técnico	125
Quadro onze: O que é Geografia	131

LISTA DE ABREVIACÕES

Usadas após o relato dos alunos.

Lib-Qui: Fundação Liberato. Curso de Química

Lib-Mec: Fundação Liberato. Curso de Mecânica

IE: Instituto de Educação Flores da Cunha

ETC: Escola Técnica do Comércio

ETA: Escola Técnica Agrícola

Rbr: Colégio Rio Branco

RESUMO

Esta dissertação de mestrado procurou estudar como está o ensino de Geografia na escola pública. Buscou-se perceber quais os principais tipos de conteúdos e valores, enfim, quais linhas metodológicas e curriculares o professor construiu com os seus alunos no decorrer dos anos letivos. Para tal, ouviu-se cento e cinquenta alunos secundaristas - sempre no último ano de Geografia dos seus respectivos cursos - de cinco escolas públicas (quatro delas técnicas, profissionalizantes) da Grande Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

O instrumento para coletar os dados foi um questionário de perguntas abertas na tentativa de obter respostas dissertativas, permitindo uma análise qualitativa das mesmas.

Uma vez coletados os dados, fez-se uma análise de conteúdo construindo-se categorias de análise a partir do agrupamento de respostas semelhantes. As respostas forneceram informações do tipo: qual a utilidade da Geografia ?, onde ela aprendida?, como o aluno aprende essa ciência ?, quais as palavras que os alunos associam a essa ciência ? e, qual o grau de empatia com a disciplina e os seus professores ?

O suporte teórico baseia-se sobretudo em Cristovam Buarque, Paulo Freire Ruy Moreira e Ernesto Sábato. Tentou-se questionar o atual ensino de Geografia, bem como a própria escola brasileira, tendo como pano de fundo a dogmatização da ciência e a ética tecnicista e burocrática que rege nossa sociedade moderna industrial.

As conseqüências dessa dogmatização seriam o fortalecimento de uma escola e de um ensino autoritários, desestimulantes para o aluno e pouco criativos, acabando

por manter/ocultar as desigualdades sociais na medida que não questionam o mundo extra-escolar.

A pesquisa constatou que o ensino de Geografia ainda é muito tradicional e fragmentador da realidade, parecendo pouco interessante e pouco útil para seus alunos. Há uma quase ausência de assuntos ligados ao cotidiano e a temas políticos e econômicos. A Geografia parece uma “simples descrição desinteressada do mundo”. Este trabalho mostrou quão ideológica e política é esta construção. O desinteresse/desestímulo do aluno é uma consequência a ser combatida pela pesquisa e pela prática docente.

O estudo propõe a busca de novas formas de relação com o conhecimento, novas relações entre os participantes do processo pedagógico e almeja novos padrões éticos, bem como pretende alertar para a necessidade de “novos” temas para valorizar as aulas de Geografia e cativar seus alunos, de modo a reverter o quadro atual de desestímulo que impera em nossas escolas, tanto para professores como para alunos.

O texto, resultante da pesquisa destina-se, basicamente, a questionar o papel das universidades, principalmente seus cursos de licenciatura, sobretudo no que diz respeito aos valores e conhecimentos expostos - às vezes ocultos - nos seus currículos. Por conseguinte, trata-se de uma discussão sobre a formação do professor, pois este profissional é, provavelmente, o maior influenciador do aluno nessa visão um tanto ingênua de conhecimento, visão esta que produzirá uma leitura acrítica da sociedade em que se vive.

ABSTRACT

This Master's degree dissertation is aimed at studying how the teaching of Geography in the public school system has been applied. We are focused on determining what main contents and values, that is, what methodology and curriculum lines the teacher has constructed with his students during the years of learning. In order to do so, we have interviewed one hundred and fifty Senior High school pupils from five public schools where four of them belonged to Vocational-Technical schools in Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brazil.

The tool used to gather data was an open questionnaire which attempted to obtain dissertative answers which allowed a qualitative analysis.

Once having collected the data, an analysis of the content was accomplished by constructing analysis categories from the grouping of similar responses. The answers supplied us with the following kinds of inquiries: What is the usefulness of Geography? Where is it learned? How does the student learn this science? What words do students associate with it? And what is their intensity of empathy with the course and the teachers?

The theoretical support was based mainly on Cristovam Buarque, Paulo Freire, Ruy Moreira, and Ernesto Sabato. We have attempted to question the current teaching of Geography as well as the Brazilian school system itself. The context used was the dogmatism of science and the technicist and bureaucratic ethics which regulate our modern industrial society. The consequences of such dogmatism would be the strengthening of authoritarian schools and teaching which are not motivational

and are little creative to the students. Such practice shall maintain or omit social inequalities which do not question the outside-school world.

The research found out that the teaching of Geography is still very traditional and a reality fractionizer. It hardly seems to be interesting and useful to the students. There is a lack of issues linked to daily life and to political and economic subjects. In the students'view, Geography seems to be a description of a simple and uninteresting world.

This work showed how much this construction is ideological and political. The students'uninterest or disregard is a consequence to be fought against by research and the teaching practice.

The study proposes the attempt of developing new forms of relations, and new relations among participants of the pedagogical process. It is aimed at new ethics patterns to enhance the awareness of pursuing new issues as to improve the quality of Geography classes and to conquer the students. Such practice shall reverse the current situation of disregard that dominates our schools both for teachers and for students.

This dissertation is basically aimed at questioning the current role of the university system and its teaching courses specially to what concerns the values and acknowledgement shown in its curriculum which are sometimes omitted. Therefore, it is a discussion about the formation of the teacher since he is the major influential professional to a student and is responsible of carrying on this naive vision of knowledge which continues to produce an acritical reading of the society we live in.

Sobre o óbvio

“ Mi propia experiencia me ha ido enseñando cuán difícil es, en esencia, salvar la brecha entre subjetividad y objetividad, para estar en el mundo con el mundo sin caer en la tentación de transformar uno y otro en absolutos. Que difícil es, en realidad, aprehender la subjetividad y la objetividad en sus relaciones dialécticas!

De ahí que una de las metas de mis esfuerzos (tal vez la más importante) resida en **convertirme en un rastreador de lo obvio**, a través de la concienciación desmitificadora.

Al desempeñar este rol también he ido aprendiendo lo importante que resulta lo obvio como objeto de nuestra reflexión crítica, y al analizarlo en profundidad he descubierto que lo obvio no siempre es tan obvio como parece.

De ahí que yo destaque (a menudo frustrando a mis auditorios) no tanto el análisis de métodos y técnicas en sí mismos, como el carácter político de la educación, que jamás puede ser neutral. (...) Consecuentemente, no considero mis métodos como absolutos, sino como los medios para un fin en cuya persecución se hacen y rehacen constantemente. (...)

Sin embargo, más allá del disgusto frente al trasplante de ideología, existe otro problema: la burocratización de la concienciación, que al perder su dinamismo y fosilizarse, acaba transformándose en una especie de arco iris de recetas, otra mistificación.

Solo añadiré que lo que he aprendido a través de mi experiencia no ha debilitado aquellas convicciones juveniles básicas originadas en mis primeras actividades en Brasil: la **creencia en la búsqueda permanente de conocimiento**. Lo que he aprendido ha reforzado en realidad mis convicciones y me ha ayudado a reemplazar mi ingenuidad por una visión más crítica de ciertos problemas surgidos del desafío planteado por las nuevas realidades humanas.” (Freire, 1990, p. 169-70) (grifos meus)

Com a convicção da constante necessidade de refletir o conhecimento, sempre parcial e incompleto, peço uma leitura crítica. Desculpem minhas obviedades. Não vejam nestas páginas nenhuma imposição aos que, diariamente, fazem a educação

neste país. Proponho-me a caminhar junto dos educadores e não propor-lhes receitas de “bem ensinar”.

1. INTRODUÇÃO: ESCOLA BRASILEIRA, UMA LUTA ENTRE A DURA REALIDADE E A NECESSÁRIA UTOPIA

“ Segue-se daqui que, apesar de todos os esforços, por mais penetrantes e honestos que sejam, no sentido de aumentar ao máximo a adequação entre o conhecimento e o seu objeto e a eficácia da ação, tanto uma como outra são incapazes de trazerem ao homem a certeza absoluta ou a eficácia garantida. É por isso que qualquer reflexão positiva sobre a relação entre o homem e o Ser ou mesmo, ainda mais simplesmente, entre o homem e a História, conduz necessariamente aos poucos conceitos ontologicamente fundamentais que são: o **esforço para humanizar à realidade**, a **esperança de obter resultados** neste esforço, o **risco de falhar** e - síntese dos três - a atitude da aposta que se encontra no centro de qualquer pensamento verdadeiro e rigorosamente dialético” (Goldmann, 1984, p.19) (grifos meus).

Cena 1: Aluno sai aliviado e resmungando da sala de aula: “Nossa! Graças a Deus! Livre da aula desta mulher!”

Cena 2: Sorrisos mil. Alegria geral. A garotada está feliz. Motivo? Fim de aula. Estão saindo da escola. Fim da tortura.

Cena 3: Eu - e milhares de professores diariamente - diante de 30-35 crianças, adolescentes: “O que eu vou fazer para não ser trucidado?”

As cenas são reais e não seria preciso localizá-las no tempo ou no espaço, - estas ocorreram em Novo Hamburgo, na minha escola - , porque ocorrem a toda hora e em todo o local.

Exagero? Creio que não. A excelente obra de Manacorda (1992) faz um passeio por várias civilizações e em diferentes épocas para mostrar que a escola tem

sido, muitas vezes, um espaço de **tédio** - no lugar da construção do conhecimento - , de **autoritarismo** - no lugar de relações respeitadas entre professores e alunos - e de **memorização** - no lugar da criatividade e dos desafios.

Aliás, sua obra me leva a um misto de riso (como se repetem os problemas da escola!) com indignação, afinal muito já se denunciou a escola tradicional-autoritária, mas ela continua impávida, um colosso.

Em minhas constatações a escola continua sendo um espaço de desconforto, desânimo, quando não local para formar (?) pessoas que irão reproduzir atitudes rancorosas ou autoritárias.

Será que precisa ser assim? Será que o martírio é inevitável?

Centenas de profissionais são, quer estejam bem ou mal preparados, lançados a cada ano das faculdades para frente de seus alunos. O que fazer para que este contato - obrigatório - entre professor e aluno seja um espaço NÃO autoritário e, ainda, CRIATIVO, ESTIMULANTE E FORMADOR DE CIDADANIA PARA AS DUAS PARTES? Levanto a hipótese de que, sem dúvida, os professores, individualmente, precisam repensar seus métodos de ensino e sua relação com os alunos mas, o problema não é individual. São as universidades, as faculdades - formadoras desses profississionais - que também devem repensar seus cursos de licenciatura, seus currículos, remover anacronismos, apontar novos rumos para um ensino que vá mais ao encontro do aluno e da sua realidade.

A luta pela educação pública de qualidade e uma atuação docente digna e crítica é uma batalha contra o conformismo e a repetição mecanizada pois:

“El tiempo passa
nos vamos poniendo viejos

y el amor ya no refleja como ayer.
En cada conversación, cada beso, cada abrazo
se pone siempre um pedazo de razón/ temor.”

(Años, Pablo Milanéz)

Como não se tornar amargo - algo tão comum na nossa desgastante profissão
- no decorrer dos anos? Como continuar empenhado na luta por uma educação que
estimule a criticidade e a criatividade do aluno? Como continuar sendo lúcido sem
deixar de estender a mão/dar “abrazos”?

Concordo que, um ponto de partida, é sugerido por Paulo Freire que aponta
para a necessidade de fazermos do processo educativo um processo de crescente
sensibilização e conscientização. Freire é quem diz:

“Estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da
liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da
realidade”.(Freire, 1980, p.25)

pois, a vocação ontológica do homem é **SER SUJEITO E NÃO OBJETO.**

Na busca desse desafio, dessa utopia, diálogo novamente com Freire:

“ Para mim, o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo,
é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a
estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por
esta razão a utopia é também um compromisso histórico”. (Freire,
1980, p.27)

Que o tempo passe sem nos deixar mais rancorosos e desanimados, apenas
mais experientes, e, sem dúvida, esperançosos pois :

“Não posso deixar de ser esperançoso como ser humano. Esse ser que
é finito e que se sabe finito, e porque é inacabado sabendo que é

inacabado, necessariamente é um ser que procura. Estar sem procurar é o resultado, é o imobilismo imposto pelas circunstâncias em que não podemos procurar. Mas não é a natureza do ser. (...) A esperança não floresce na apatia. Cabe ao pedagogo (entre outros) compreender a razão da apatia das massas e a briga pela esperança. Eu sei que não posso continuar sendo humano se eu faço desaparecer de mim a esperança e a briga por ela. A esperança não é uma doação. ela faz parte de mim como o ar que respiro. (...) No momento que você perde a esperança você cai no imobilismo”.(Freire, 1993, p.9)

E “imobilismo” não é uma palavra, ou melhor, uma atitude que case com a minha profissão e nem com o meu fazer pedagógico.

Nesta pesquisa, procurei problematizar o atual ensino de Geografia, sobretudo o de segundo grau, a partir da fala de cento e cinquenta alunos de cinco escolas. Como estes secundaristas vêm esta disciplina? Para que serve, como aprendem Geografia? A partir dos depoimentos, questionei o tipo de conhecimento que estão produzindo nossas universidades, faculdades e escolas. Estarão elas construindo um conhecimento crítico e em parceria com seus alunos, sejam eles de primeiro, segundo ou terceiro graus?

O texto divide-se em sete capítulos.

No **capítulo um**, apresento o contexto social e político concreto em que foi escrito o trabalho, bem como falo da necessidade de conciliar o rigorismo científico com a sensibilidade e a utopia para se buscar uma escola democrática e agradável.

No **capítulo dois**, com o auxílio de Sábato e Buarque, falo de alguns aspectos da modernidade técnica que embasa a sociedade brasileira e a ciência contemporânea; e, discuto também as conseqüências desta para a cidadania e a escola.

Já no **capítulo três**, com Paulo Freire, tento trazer à tona três idéias suas: conscientização, temas geradores e situação-limite. Como as duas primeiras são mais

conhecidas procurei explorar mais a noção de situação-limite. Procurei captar na fala dos alunos essas situações que pudessem romper com um ensino mais tradicional e conservador.

No **capítulo quatro**, faço um breve histórico da Geografia, acadêmica ou não. Falo da presença constante dessa ciência no nosso cotidiano e, paradoxalmente, sobre o marasmo e o desinteresse que provocam as aulas dessa disciplina na maioria dos alunos. São os limites, os entraves do presente!

No **capítulo cinco**, discorro sobre a metodologia desta pesquisa, especificamente. Falo das correções de rumo e das decisões que fizera com que eu optasse pelos caminhos agora trilhados.

No **capítulo seis**, apresento os relatos dos alunos e com eles procuro dialogar, a fim de captar entraves e possibilidades da Geografia no ensino de segundo grau.

Por fim, no **sétimo e último capítulo**, procuro contribuir com algumas sugestões para que se possa repensar o ensino desta disciplina e se buscar, concomitantemente, uma escola mais democrática, crítica e cidadã; o desafio do futuro!

CAPÍTULO 1

APRESENTANDO-ME: DOS CIDADÃOS CONCRETOS COM, PARA E DOS QUAIS FALO

Creio que o primeiro passo aqui é identificar-me, pois todo o texto será escrito na primeira pessoa do singular. Não por arrogância, mas por assumir a responsabilidade destas páginas como um profissional específico, concreto. Assumo aqui que o ato de pesquisar, “fazer ciência”, não é neutro, pois implica não apenas em buscar dados e/ ou a “verdade”, mas também emitir juízos de valor. E estes juízos sempre são frutos de uma época e de um espaço específicos, concretos, históricos. Sendo históricos são parciais, pois os homens não são socialmente iguais. É preciso assumir posições que são, evidentemente, políticas.

Toda história individual está imersa nesse tempo e nesse espaço singular, específico (Schaff, 1983). Falar de individualidade sem considerar o contexto político, econômico, macro é um exercício idealista ao qual eu não me proponho (Freire, 1990a, Freire, 1992). E o tempo presente - meados da década de 90 - pode ser visto como um tempo estruturalmente desanimador para os que lutam pela educação e pela dignidade dos seus profissionais. Contra este desanimador quadro (baixos salários, más condições de infra-estrutura material, autoritarismo e/ou descaso das autoridades governamentais e suas diretorias, calendário rotativo) é que me posiciono: é preciso lutar para que não nos deixemos envelhecer e paremos de sorrir. **Uma escola com professores tristes e “envelhecidos” não produz conhecimento e nem cidadania.** É um lugar triste , sem vida. (Freire, 1987a)

Sou um trabalhador da área da educação, um professor de Geografia do 2º grau e é nessa condição concreta, de assalariado, que teço as primeiras considerações deste trabalho. **Desejo falar dos e com os sujeitos que fazem a escola diariamente.** Falar em especial dos alunos e dos professores da rede pública. Afinal, tratamos com pessoas e não com objetos. E nessas páginas teremos dezenas de relatos de pessoas que me auxiliaram e pelos quais tenho um profundo respeito/agradecimento. Tentar entender seus sonhos, esperanças e tristezas é fundamental para que tenhamos uma maior capacidade de entender o que se passa nas escolas.

Do sujeito Nestor (trabalhador/pesquisador), que teve o privilégio de fazer seu primeiro e segundo graus numa boa escola privada, fazer seu curso superior numa universidade pública e que, sentindo a limitação de seus conhecimentos profissionais e a necessidade do (re)aprender constante, teve um novo desafio: fazer pós-graduação. E aqui não poderia deixar de ressaltar mais este **privilégio** - num país de famintos e analfabetos - **receber uma bolsa de estudo** do governo federal para poder estudar. Num país onde milhões lutam para arranjar emprego, e tantos milhões mal sobrevivem com o seu salário - e o prefixo “sal” aqui é preciso - , receber ajuda para estudar é um fato a ser destacado. Destacado não apenas por agradecer ao órgão financiador - afinal fiz jus a essa ajuda - mas, sobretudo, por aumentar em mim o compromisso, assumido por opção política, (Freire, 1991a) de trabalhar não só pela minha melhoria profissional/pessoal mas, pela melhoria das condições de professores ou alunos. Falamos com e para cidadãos e com eles assumimos compromissos de lutar por uma sociedade menos iníqua e desigual. A escola não pode tudo mudar mas, pode e deve, pelo menos, propor em seus currículos e no seu cotidiano, as discussões sobre a

(in)justiça social, a democracia, a ética e outros tantos conceitos que mostrem quão distantes estamos de uma real democracia em nosso país. (Silva, 1994)

Uma preocupação no trabalho acadêmico sempre me pôs em alerta: evitar o isolamento, o academicismo, a reflexão tecnicista distante dos envolvidos no processo pedagógico. Daí a necessidade de se falar/ouvir constantemente com estes sujeitos. Se o trabalho acadêmico não se comunica com seu público (comunidade escolar) ele é morto. E a escola não pode - e não raro o faz - associar-se à ausência de diálogo, de vitalidade. Não raro a ausência de polêmica na escola é uma paz artificial e corporativa.

Daí a necessidade de falar - e a ele oferecer - do e com o homem comum, do povo. Mas não o homem idealizado, bonzinho, sofredor, quase angelical como muitas vezes nós da esquerda o fazemos, caindo num maniqueísmo do tipo “povo sofredor bonzinho” versus “elites algozes e exploradoras”.

Falo do e com o homem comum, falo do meu aluno, parte do povo como eu, que todo santo dia constrói esse Brasil com seu trabalho, manual ou não. A ele todo o meu respeito. Graças a ele posso estar aqui refletindo. Mas também posso ver nele um cidadão - não alienado ou culpado - ainda fazedor de uma leitura ingênua, “mágica”, segundo Freire (1987b) do mundo. Na voz de Belchior a homenagem e a provocação ao homem comum:

“Era um cidadão comum como esses que se vê na rua.
Falava de negócios, ria/via show de mulher nua.
Vivia o dia e não o sol, a noite e não a lua.

Acordava sempre cedo (era um passarinho urbano!)
embarcava no metrô, o nosso metropolitano ...
Era um homem de bons modos: - “Com licença! Foi engano”.

Era feito aquela gente honesta, boa e comovida
que caminha para a morte
pensando em vencer na vida.

Era feito aquela gente, honesta, boa e comovida,
que tem no fim da tarde
a sensação da missão cumprida.

Acreditava em Deus e em outras coisas invisíveis.
Dizia sempre, Sim! aos seus senhores infalíveis.
(Pois é! Tendo dinheiro não há coisas impossíveis)

Mas o anjo do Senhor (de quem nos fala o livro Stº)
desceu do céu pra uma cerveja, junto dele, no seu canto
E a morte o carregou, feito um pacote, no seu manto.

(“Pequeno perfil de um cidadão comum”, Belchior e Toquinho)

O homem comum foi aluno. O que foi feito por ele na escola?

Parece que nós, ao longo da vida - fruto, dentre outros, de uma escola autoritária - vamos perdendo a condição de aprendizes, curiosos, e passamos, à medida que o tempo flui, a ficarmos mais calados e passivos. Perdemos a poesia e a utopia. Não vemos mais o Sol, só o Dia. **É sem dúvida, uma das mais eficientes lições que aprendemos na escola: o exercício do silêncio, a limitação da voz e criatividade dos alunos.**

Ou seja, assumo uma postura contraditória: a admiração “desconfiada” do povo/ alunado com quem interajo. Desconfiada, não no sentido de desmerecedor de crédito, mas sim na condição de que, ao interagirmos com o povo-aluno - e nos incluimos nessa ampla categoria -, podemos construir uma sociedade mais dialógica, democrática e pluralista do que temos hoje. Desde que não tenhamos perdido a curiosidade de sermos eternos aprendizes. E aí está uma das palavras centrais da

relação permanentemente pedagógica que devemos ter com a vida: **CURIOSIDADE CRÍTICA.**

É com esta visão do homem concreto, histórico - em permanente construção - fruto (não passivo, óbvio) de um tempo e um espaço particulares que incluímos a “outra” face deste trabalho: a do estudante. Ter com ele uma relação amorosamente desconfiada. Instigá-lo a ver o mundo com mais criticidade e ação. Não lhe trazer apenas respostas ou a paz, pelo contrário, multiplicar perguntas. Trazer-lhe a espada para o duro e bom combate, não só da sala de aula, mas da vida. Afinal, não sou daqueles que crêem que a função do professor seja a de mero repassador de conteúdos e que sua função se esgote com a campainha da escola que dá o sinal do final do turno.

Falo, portanto, de um Brasil, de um Rio Grande do Sul do final do século XX que apresentam fantásticos e vergonhosos contrastes sociais (IBGE, 1993). Contra essa segregação sócio-econômica quero, “ingênua” e ousadamente, me insurgir porque assim como reconheço que o homem é condicionado (não determinado) pelo seu contexto histórico creio que é possível - digo mais, é necessário - construir (senão de imediato, pelo menos apontar, sonhar) um outro espaço, uma outra sociedade não só mais justa como fraterna.

Utópico? Ora, quem estiver contente com o Brasil atual que deixe as utopias de lado e as dê como mortas. Eu não assumi a condição de educador simplesmente para dizer que a “Terra é redonda” ou “Brasília é a capital do Brasil”. **LUTAR POR UMA NOVA SOCIEDADE IMPLICA TAMBÉM EM LUTAR POR UMA NOVA**

ESCOLA. Se a escola é um espaço de reprodução e conformismo, ela também é um espaço para novas possibilidades. Freire aponta:

“O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica, etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz. Nem uma nem outra, humanização e desumanização, são destino certo, dado dado, sina ou fardo.” (Freire, 1992, p.99)

Humanização/desumanização; justiça/injustiça são, apenas, possibilidades. Não são destinos certos, amarras intransponíveis. Estão no campo da luta, da disputa pela hegemonia da sociedade. (Gramsci, 1982)

E jamais teremos uma nova escola sem uma nova ética, uma nova relação entre a sociedade e entre esta e a natureza e, por consequência, novas relações professor-aluno, direção-professores-alunos. Se desvio do “acadêmico” e misturo o cotidiano com escola, utopia com educar, peço venia para citar Paz:

“Para mim, a poesia e o pensamento são um sistema único. A fonte de ambos é a vida: escrevo sobre o que vivi e vivo. Viver também é pensar e, às vezes, atravessar essa fronteira na qual sentir e pensar se fundem: isso é poesia!” (Paz, prefácio, 1994)

Sem poesia a razão se petrifica, os homens viram objetos de estudo e nada novo se cria, somente ... novos ... conhecimentos. E não parece que seja falta de conhecimento o problema de nossa civilização ocidental, tecnicista e industrial.

Com o propósito mais de provocar o debate do que dar respostas, seguirei um estilo, como foi visto nas páginas anteriores, nem sempre acadêmico no sentido mais

ortodoxo. É um risco calculado. Aos que julgam a qualidade do trabalho sobretudo pela sua apresentação formal socorro-me, ainda que possa parecer pretensioso, em Buarque:

“ ... preferiu-se manter estas reflexões livres sobre o tema, mesmo sabendo-se das limitações que elas apresentam. De qualquer forma, esta fragilidade teórica não está solitária: os mais consolidados, ortodoxos e rigorosos trabalhos teóricos da sociologia e da economia fracassaram tanto, em suas explicações sobre o Brasil, que nada justifica o medo de provocar o debate com idéias livres.” (Buarque, 1994, p.209)

No capítulo seguinte, partindo de Buarque e Sábato, questiona-se alguns valores tão estimados pelas nossas elites econômicas e políticas. Mais precisamente: a prioridade ao econômico em detrimento do social. Além disso, problematiza-se a questão do conhecimento que, muitas vezes, é visto acriticamente como a chave - quase mágica - para solucionar todos os problemas, inclusive os sociais.

CAPÍTULO 2

REPENSANDO OS VALORES E A ESCOLA OU NOVAS PRIORIDADES COM UMA NOVA ÉTICA

Antes de falarmos da escola que temos e da que queremos, é preciso pensar no panorama mais amplo da política econômica vigente no Brasil nas últimas décadas, bem como captar a noção de conhecimento e de ciência que permeia muitas pessoas. Perceberemos que tais noções implicam necessariamente em opções políticas e, como tais, se traduzem em diferentes ações pois, estas últimas sempre trazem consigo, - ainda que algumas vezes um tanto camufladas, ocultas - , teorias que justificam as ações.

Sábato nos fornece um relato claro:

“ Mas, quando erguia a cabeça dos logaritmos e sinusóides, encontrava o rosto dos homens. Em 1938, trabalhava no laboratório Curie de Paris. Tenho vontade de rir e asco de mim mesmo quando me revejo entre eletrômetros, suportando ainda a estreiteza espiritual e a vaidade daqueles cientistas, vaidade tão mais desprezível porque se revestia sempre de frases sobre a Humanidade, o Progresso e outros mitos abstratos do gênero; enquanto se aproximava a Guerra, na qual essa Ciência - que segundo aqueles senhores havia surgido para liberar o homem de todos seus males físicos e metafísicos - seria o instrumento da matança mecanizada. O cretinismo cientificista chegaria a tal extremos que acabou permitindo aos físicos japoneses congratularem os norte-americanos pela eficácia da bomba de Hiroshima”. (Sábato, 1993, p.15)

O século vinte trouxe-nos imensos avanços técnicos. O conhecimento científico aumentou fantasticamente o domínio do homem sobre a natureza e, contraditoriamente, o domínio de uns sobre muitos. Por outro lado - e talvez por isso

mesmo - esse extraordinário avanço da razão e da ciência pôs a nu o **FRACASSO** de se construir uma sociedade mais igualitária e solidária com base nessa técnica. Trata-se, segundo Buarque, da **MODERNIDADE TÉCNICA**. A fome, o desemprego, a falta de moradia e de saneamento, a destruição da natureza, e outros, são problemas presentes (no Brasil ou fora dele) mesmo quando a técnica, a ciência, o conhecimento já responderam às questões de como oferecer uma vida digna para todos os habitantes deste planeta. Enfim, não estamos diante de um problema técnico ou meramente de (falta) conhecimento.

É uma opção pela Modernidade Técnica, produtora da exclusão social pois, para elevar o consumo de bens industriais, precisa ser extremamente concentradora de renda¹.

Em tempo: não quero assumir aqui uma falsa polêmica entre Tecnologia versus Humanismo. Não sou contra a ciência e a tecnologia, grandes avanços da humanidade. A crítica aqui vai contra os que crêem ser possível desenvolvê-las sem preocupações éticas. Estão imersos numa visão ingênua ou mal intencionada e as duas devem ser repelidas. O profissional, da educação ou não:

“ ... em cuja ação de caráter técnico se esquece do homem ou se o minimiza, pensando, ingenuamente, que existe o **dilema humanismo-tecnologia**. E, se respondendo ao **falso dilema**, opta pela técnica, considerando que a perspectiva humanista é uma forma de retardar as soluções mais urgentes. O erro desta concepção é tão nefasto como o

¹ Entre 1940 a 1990 houve uma forte concentração na distribuição de renda brasileira. “ ... se é inegável que o período 50-80 se traduziu por uma excepcional evolução das taxas de crescimento, é inegável também que este crescimento, longe de proporcionar uma distribuição equitativa de seus frutos sociais, tendeu, ao contrário, a manter grandes contingentes populacionais em situação de pobreza absoluta e a favorecer um dos mais concentrados perfis de distribuição de renda , existentes em escala mundial”. (IBGE, 1993, p. 10-11).

Assim os 50% mais pobres passaram de 14,5% (1981) a 12,1% (1990) do PIB nacional, ao passo que, Os 1% mais ricos cresceram dos 12,1% (1981) para 13,9% em 1990. Ou seja, os ricos ficaram mais ricos e os pobres mais pobres. Os 10% mais pobres passaram de 0,9% para 0,8% no mesmo período. Trágico! Os 10% mais ricos passaram de 44,9% a 48,1% da renda nacional no período (idem, p. 32).

erro da sua contrária - a falsa concepção do humanismo -, que vê na tecnologia a razão dos males do homem moderno. (Freire, 1983, p. 22) (grifos meus).

Freire combate o erro desta dicotomia com o conceito de Totalidade. Mas uma Totalidade comprometida politicamente com a humanização do homem. Humanismo e tecnologia são pares indissociáveis. É ele próprio que complementa:

E o erro básico de ambas, está em que, perdendo a dimensão da totalidade, não percebem o óbvio: que humanismo e tecnologia não se excluem. Não percebem que o primeiro implica a segunda e vice-versa. Se o meu compromisso é com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa”. (Freire, 1983, 22)

O “sucesso” da técnica vem moldando a sociedade brasileira. A sociedade se torna objeto, a técnica foge do controle da maioria e subordina os homens. A técnica, no lugar de ser prioritariamente voltada para combater as desigualdades sociais, acaba virando fetiche, objetivo maior dos governos e empresas. É um quadro típico do Brasil dos últimos cinquenta anos. Em outras palavras:

“Em vez de a técnica forçar uma igualdade para continuar se desenvolvendo, serviu para implantar a desigualdade como forma de evolução”. (Buarque, 1994, p.96)

Enfim, a técnica e, às vezes, a ciência deixaram de ser um meio intermediário passando a ser a própria utopia em si. Um dos erros desta ética técnica é a **prioridade à estrutura econômica em detrimento da estrutura social.**

É o retrato do Brasil “moderno”, sobretudo pós década de 50. O custo social é enorme. São milhões de brasileiros vivendo miseravelmente lado a lado com carros importados, mansões e maravilhas de alta tecnologia.

A técnica subordina a economia que subordina os objetivos sociais. É a ética da modernidade técnica. E os resultados dessa ética são terríveis, imorais e injustos socialmente: a pobreza passa a ser vista como uma etapa que será eliminada à medida que houver mais crescimento ... econômico.

Passamos de uma economia escravista (até 1888) e agrária (até meados de 1950) para uma economia industrial e com boa penetração no mercado internacional sem acabarmos com o latifúndio improdutivo e sem propiciar aos trabalhadores dignas condições de vida, sejam eles do campo ou da cidade².

Buarque sintetiza muito bem:

“A ilusão de uma modernidade com objetivos exclusivamente econômicos, cujos meios significavam a imitação técnica dos países com maioria-rica”. (Buarque, 1994, p. 127)

Um erro e uma ilusão: a ilusão é supor possível oferecer o mesmo padrão de consumo para toda a humanidade tendo como modelo a sociedade norte-americana, por exemplo. O erro é permanecer na condição de copiado do denominado mundo desenvolvido. Copiamos sem perceber que desperdiçamos nossa (povo e intelectuais) capacidade de criar, adaptada à nossa sociedade e a nossa natureza. Trata-se de um

² Segundo o IBGE (1993) 39,21 milhões de brasileiros (27,0% da população) vivem abaixo da linha de pobreza absoluta, isto é, com rendimentos de até um quarto de Salário Mínimo (em março de 1995 em torno de US\$ 83,00). O trabalho infantil e o aumento do trabalho feminino tem, segundo o estudo acima referido, reforçado muito mais a exploração desses segmentos do que lhes pr opiciado melhores perspectivas de vida.

nanismo cultural que tem profundas conseqüências econômicas e ideológicas: a pobreza e a dominação, inclusive a cultural.

Que fique claro: o conhecimento é uma ferramenta fundamental, tanto para as pessoas como para as nações terem chances de se desenvolverem mais equitativa e soberanamente, seja porque conhecimento desenvolve a produção econômica, seja porque possibilita, aos que o detêm, mais independência na formulação de seus juízos.

Em outros termos:

“A consciência do país subdesenvolvido, que pouco ou nada empreende, que não tem condições para ser origem de um projeto próprio de existência para si e da correspondente transformação material da realidade, não é perceptível o outro lado da idéia, o de ser um bem de produção, isto é, instrumento de criação de novas condições da realidade. Tal como o homem comum do país periférico, igualmente os seus cientistas pouca oportunidade têm de efetivamente trabalhar, no sentido da construção do novo, de pensar projetos próprios.” (Pinto, 1985, p.53)

Vejo nessa situação uma espécie de servidão cultural. Somos eternos discípulos. As idéias são consumo e não produção. As idéias são um enfeite cultural, importadas de um mundo alheio e assimiladas tal como são recebidas. Um mero exercício para ilustrar o espírito.

A industrialização, sobretudo pós Segunda Guerra Mundial, faz o Brasil crescer prodigiosamente. A produção econômica - até os anos 80, quando sobreveio uma certa estagnação - bateu recordes. Superamos até as metas otimistas. Para alguns anos deste período - na década de setenta - até demos o nome de “milagre”. Outros já passavam a acreditar que “Deus era brasileiro”... Mas com um senão: a riqueza ficou muito mais concentrada e o acesso aos bens produzidos continuou restrito a uma

minoria da população. O “bolo” cresceu mas na hora de reparti-lo ... esqueceram da faca, e pior, levaram o bolo. Daí um corolário: a desigualdade pode ser permanente, inevitável. Os pobres, os miseráveis são apenas diferentes. Não tem relação conosco, são ontologicamente diferentes de nós. Há os que nunca sairão de sua miséria abjeta e ponto final. Como dizia Freire, já em 1983:

“A sociedade alienada não se conhece a si mesma; é imatura, trata de conhecer a realidade por diagnósticos estrangeiros. Os dirigentes (elites governantes) solucionam os problemas com fórmulas que deram resultado no estrangeiro. Fazem importação de problemas e soluções. **NÃO CONHECEM A REALIDADE NATIVA**”. (Freire, 1983, p. 36) (grifo meu)

Buarque, dentre outros, nos aponta para a necessidade da construção de uma nova modernidade, a modernidade ética pois, a continuarmos assim, corremos o risco de aceitar as desigualdades sociais, as injustiças e a opressão como normais. E não é essa minha visão de sociedade nem de processo pedagógico. Falo em “processo pedagógico” porque, trabalhando com adolescentes, sinto muito forte uma **tendência autoritária** bem típica da modernidade técnica: diante das desigualdades e injustiças sociais e econômicas o indivíduo reage caindo no ... **INDIVIDUALISMO COMPETITIVO**. Poderia resumir assim: diante de tanta injustiça e falcaturia (dos “grandes”, sobretudo) o negócio é “eu me garantir”. Aceitam-se as injustiças e não se busca suas causas e, conseqüentemente, a solução para estes problemas coletivos. Parte-se do pressuposto de que “o Brasil não tem jeito”, “todos são ladrões”. Daí para a ausência do combate - e até do simples debate - aos problemas sociais, é um passo. Alguns até os justificam como inevitáveis. Gol contra para quem busca uma

nova ética. Construir uma nova escola nessas condições faz-se urgente, porém, ... muito mais difícil.

Aos que propõem como solução a estas carências um “choque de capitalismo” ou um “incentivo ao livre mercado” nas sociedades “atrasadas”, ditas de “Terceiro Mundo”, que estariam pobres porque ainda não teriam ido ao encontro de uma sociedade competitiva de livre mercado, Buarque diz categoricamente:

“... as análises mostram que é impossível distribuir a toda a população mundial os benefícios da modernidade atingida pelos países-com-maioria-rica. Certos recursos começam a esgotar, o meio ambiente fica poluído, a biosfera depredada.” (Buarque, 1994, p. 94)

Aliás, estamos num momento ideologicamente muito paradoxal. Nunca o capitalismo foi tão triunfante, nunca o liberalismo foi tão hegemônico e, nem por isso, a miséria declinou. Pelo contrário, os próprios países centrais - Estados Unidos e Inglaterra, por exemplo - tem visto crescer o seu número de pobres. No entanto, os meios de comunicação - verdadeiros porta-vozes das classes empresariais - tentam nos convencer de que os grandes males da nação são, ou o Estado “corrupto”, “ineficaz”, “esbanjador” - foram os socialistas brasileiros que o incharam? - ou os sindicatos de trabalhadores/funcionalismo público, retratados sempre como “privilegiados”. Foram os funcionários públicos - concursados - que contrataram “politicamente” milhares de apadrinhados?

Consegue-se desvincular, com maestria, é bem verdade, todo o modo de produção capitalista da grande crise social que sobre nós se abate. Aliás, basta olharmos nossos meios de comunicação e perceberemos claramente que, a dívida

social é um assunto completamente secundarizado. Somem com quarenta milhões de miseráveis. Proeza tamanha, talvez, só alguns mestres e livros de Geografia fazem ao tratarem do assunto “População” em suas aulas.

Em poucas décadas o Brasil transformou-se de um país rural e exportador de matéria-prima em um país urbano e exportador de manufaturas. Para muitos, o mais importante era - e é - o crescimento econômico, pois este traria consigo o desenvolvimento social. Prioriza-se a energia, o transporte. A educação e a saúde públicas permaneceram e permanecem em plano secundário. Há alguns neo-liberais mais radicais que crêem que com o esforço individual se obterá estes serviços. O Estado passa a ser um “vilão”, que deve ficar restrito a setores que a iniciativa privada não se interessa. Criou-se uma “verdade” entre o próprio povo: quem defende o Estado como agente promotor do desenvolvimento social e regulador da iniciativa privada passa a ser rotulado com “socialista atrasado”. Os que defendem os trabalhadores normalmente são rotulados de “corporativistas”. A discussão fica “rasteira”, muito baseada em rótulos. Os que não compactuam com o projeto liberal são vistos, diariamente nos jornais e televisores, como “não modernos”. É uma hegemonia avassaladora e eficiente das elites econômicas.

Buarque resume bem:

“O resultado foi a criação de um país que chegou a ser a oitava potência econômica do planeta e, ao mesmo tempo, a penúltima sociedade em educação e saúde, a pior em concentração de renda, e uma das mais sofridas em fome e violência.” (Buarque, 1994, p. 56)

Vemos que a **potência capitalista foi construída sobre a miséria social**. Uma é consequência da outra. Ao priorizar-se a infra-estrutura econômica , “esqueceu-se” a infra-estrutura social.

É possível ir para uma sala de aula, tanto faz a disciplina, sem levantar tais questões, mostrar tais dados? Falar de nomes, fórmulas, datas e “sinusóides” sem falar do passado e do presente de nosso país? Sem mostrar como vive nosso povo?

Buarque prega que, sem uma mudança do padrão tecnológico da produção - que não está à vista - será impossível, com os atuais padrões de produção e consumo, a construção, tanto em nível de Brasil como em nível mundial, de uma sociedade mais igualitária.

Para a construção dessa nova ética, dessa nova utopia, Buarque lança dezenas de propostas que aqui não irei detalhar, embora interessantíssimas, pois fugiriam do meu objetivo. Há que se pensar não só numa nova escola, mas uma nova economia, uma nova sociedade, novas prioridades. **Urge subordinar a técnica e a economia ao social e ao coletivo.**

Anteriormente a Buarque, Ernesto Sábato faz reflexões similares de uma pródiga lucidez. Já em 1951 - data do seu ensaio - faz críticas tanto ao capitalismo como ao socialismo embrutecedores e tecnicizados, produtores e incentivadores de cruéis ditaduras econômicas e políticas.

“Quanto à Ciência, que daria solução a todos os problemas do céu e da terra (...) se mostrava à serviço da destruição e da morte. Assim aprendemos brutalmente uma verdade que devíamos ter previsto, dada a essência amorosa do conhecimento científico: que a ciência não é por si mesma garantia de nada, porque suas realizações são alheias às preocupações éticas” (Sábato, 1993, p. 19) (grifo meu).

Destaco tais palavras pela necessidade de sempre aliarmos as nossas reflexões “científicas” à reflexão ética, moral, filosófica, política para que nunca possamos nos esconder na desculpa do “sou cientista, não político”. Essa “divisão de tarefas” tão comum em nossa sociedade tecnocrática é muito útil aos que detêm o poder. A eles cabe refletir e tomar decisões. Aos demais cabe o “fazer”. Sem questionar, se possível.

Continua Sábato:

“ Dessa forma , a concentração de poder estatal mediante a ciência e a economia conduziu igualmente aos superestados nazista e soviético, verso e reverso de uma mesma realidade, de uma concepção semelhante do mundo, baseada na máquina e na totalização. A rebelião do espírito contemporâneo se realiza, por isso, contra o capitalismo e contra o comunismo, verso e reverso de uma mesma realidade e de uma concepção semelhante do mundo, baseada na razão e na máquina”. (Sábato, 1993, p. 19)

Repito: são palavras de 1951! Cabe destacar o ponto de união com Buarque: a busca de um novo modo de encarar a ciência e a técnica. Não endeusá-la. Pô-la a serviço da maioria dos homens e não somente a um minúsculo grupo. Visionários? Utópicos? Como são importantes!

Creio assim que os melhores aliados de um criador são seus discípulos heterodoxos, porque não tornam definitiva nem rígida uma teoria. Mantêm viva a polêmica e não dogmatizam seu conhecimento, pois isso significa matá-lo, transformar em fé o que é apenas conhecimento.

Será fundamental, para a construção de uma nova ética, recuperar o sentido humano da técnica e da ciência, fixar seus limites, acabar com seu culto. “Mas seria

estúpido prescindir delas em nome do ser humano, porque afinal de contas são também produto de seu espírito”. (Sábato, 1993, p.35)

Mesmo diante de análises sombrias, Sábato partilha com Freire o otimismo, a esperança por um simples motivo: a **RENOVAÇÃO DA VIDA**. Poder-se-ia lembrar a idéia da existência-permanência da primavera mesmo que os brutos arranquem todas as rosas dos jardins...

“ Todo o horror dos séculos passados e presentes, na longa e difícil história do homem, é inexistente para cada criança que nasce e para cada jovem que começa a crer. O admirável é que o homem continue lutando apesar de tudo e que, desiludido ou triste, cansado ou doente, continue traçando caminhos, arando a terra e até mesmo criando obras de beleza em meio a um mundo bárbaro e hostil”. (Sábato, 1993, p.137)

Mas se falo em ética a nível “macro” convêm prestar atenção à ressalva que Freire faz com relação à busca da verdade e a paixão que colocamos em nosso trabalho:

“ Por eso no se debe confundir la preocupación por la verdad - que caracteriza a todo esfuerzo científico serio - com el mito de esa neutralidad. Por otro lado, al tratar de comprender la realidad, el estudiante crítico y cuidadoso no puede tratar de domesticarla para que se adapte a sus propios fines. Lo que desea es la verdad de la realidad y no la sumisión de la realidad a su propia verdad. No podemos responder al mito de la neutralidad de la ciencia y la imparcialidad del científico com la mistificación de la verdad. (...) De modo que el estudiante debe ser crítico y comprometido, riguroso hacia la verdad”. (Freire, 1990c, p.158-59)

Assim como não devemos nos resumir às aparências - às vezes enganosas - devemos ter bem claro que o conhecimento não surge de uma simples narração da realidade e nem tampouco devemos tentar submeter a realidade à nossa visão

particular de mundo. Se fizermos isso estaremos cometendo o mesmo erro daqueles que crêm que o conhecimento, sendo “científico”, é inquestionável. Só estaremos trocando os rótulos. Em nome das “classes populares” - classes submissas - estaremos com uma prática tão conservadora e alienante como qualquer outro cientista que se diz neutro ou um mero coletador de dados.

Acredito no Henfil quando ele disse, com ternura:

“ Se não houver frutos
valeu a beleza das flores
Se não houver flores
valeu a sombra das folhas
Se não houver folhas
valeu a intenção da semente”.

É com estas idéias, e com a intenção de questionar o nosso fazer na sala de aula e na academia, que apresento este trabalho.

No próximo capítulo, procura-se dialogar com as idéias de Freire acerca da busca de uma educação que instrumentalize os alunos ao exercício da cidadania. Para tal, desenvolveram-se as idéias de conscientização, situação-limite e temas geradores, possíveis pontos de partida para um processo educativo mais dinâmico e dialógico.

CAPÍTULO 3

DIALOGANDO COM O MESTRE FREIRE: INSPIRAÇÃO E INSTIGAÇÃO

O processo educativo é, intrinsecamente, político. Opções são feitas cotidianamente. Mais ou menos conscientemente, todos os professores veiculam, junto com seus conhecimentos, valores e ideologias. Nesse sentido, busco em Freire suportes teóricos para minha prática educativa e de pesquisador.

Impossível falar de Freire sem ligá-lo às idéias de paixão e utopia! Mas:

“ O caráter da utopia pedagógica não é esboçar um mundo abstrato, mas permitir que se inicie já, mediante um auxílio mútuo, um mundo transformado em seu conteúdo. UMA NOVA EXPLORAÇÃO DOS HOMENS DEVE SER TORNADA IMPOSSÍVEL”. (Schmied-Kowarzik, 1988, p. 125) (grifo meu)

Se insisto no sonho e na utopia não é porque me encontro atrelado a um idealismo ingênuo, mas porque vejo na educação um processo que vai além da instrução. Além disso, vejo no profissional docente um cidadão que (deve?) busca novos rumos para um mundo mais solidário. Falo de um projeto de humanização do homem que precisa ser produzido em conjunto. (Freire, 1973) É uma construção utópica. Como? Um começo vem com Freire:

“ O que sugiro é aprender o sentido de nossa alienação diária, para superá-la, a alienação de nossa rotina, da repetição burocrática das coisas sem nunca questionarmos por quê. (...) Vamos compreender a vida, não necessariamente como a repetição diária das coisas, mas como um esforço de rebeldia. Precisamos ser sujeitos da história, ainda que não consigamos deixar totalmente de sermos objetos da história”. (Freire, 1990a, p. 138)

Paralelamente a Freire, que propõe uma leitura crítica do mundo através da leitura da palavra, diria que é possível, necessária, uma leitura crítica do mundo através da análise do espaço geográfico pois este, tal qual a linguagem e as palavras, é produto histórico, humano e carregado de conhecimentos e suores populares, construídos no decorrer de nossa existência. Conseguir que o educando reflita sobre a sua própria realidade, pois esta, sendo histórica, é criação dos homens. Logo: “Os homens que a criam são os mesmos que podem prosseguir, transformando-a”. (Freire, 1983, p. 18) Serem sujeitos, portanto.

Minha utopia seria, a partir do espaço geográfico, construir um saber não meramente escolar que vá servir à superação de uma leitura ingênua, quando não reacionária, do mundo. Digo ingênua como sinônimo de restrita às aparências, ao visível, ao empírico. Digo reacionária quando usamos a natureza, ou forças extra-terrenas, para justificar as desigualdades e injustiças sociais.

Exemplo: “O Nordeste não vai “para a frente” porque os nordestinos só querem “fazer festa”, pular carnaval e ficar na praia”. Resumindo: tira-se a historicidade da situação social de milhões de pessoas. Parece que existe um gen atávico que condena certos grupos à miséria (os nordestinos, os pretos, os pobres, os africanos) e um dom natural (ou divino) que elegeu alguns pequenos grupos a serem os convidados para as regalias. Além de não buscarmos as causas dessas desigualdades, que poderiam desembocar numa ação política (contra o imobilismo), ainda temos uma outra consequência político-pedagógica desta leitura “naturalista” de mundo: “já que o Brasil não tem jeito o negócio é eu me dar bem”. Assim como o

povo crê que só os “políticos” são ladrões (quem, afinal, os elegeu?) **temos uma similaridade com o professor**. Questionado acerca de problemas, tais como a reprovação ou o baixo aprendizado dos alunos, o professor faz um discurso interessante. **Olha para cima e para baixo, não para os lados, não para si**. Explico. Olha para cima, culpando a direção “que é autoritária, ou incompetente ou não comunicativa”. Ou, olha para baixo, culpando os alunos: “Não estudam, não querem nada com nada”. Ou seja, é uma prática - que tem, obviamente, fundamentação teórica - que se exime de pensar o processo pedagógico como um todo, do qual ele, professor, faz parte.

Uma das maneiras de superar a limitação dessa leitura “mágica” de mundo, como aponta Freire (1980, p.52), é com uma educação conscientizadora:

“A única maneira de ajudar o homem a realizar sua vocação ontológica, a inserir-se na construção da sociedade e na direção da mudança social, é substituir esta captação principalmente mágica da realidade por uma captação mais e mais crítica”.

Para isso, alguns (pre)conceitos precisam ser revistos. Exemplo? A idéia do “bom estudante”, que muitos carregamos mesmo quando estamos lidando já com adolescentes. Com a desculpa de que ainda são muito “imatuross” não lhes abrimos nunca a possibilidade de opinarem/participarem. Resumindo:

“En términos generales, un buen estudiante no es aquel que se muestra inquieto o indisciplinado, ni aquel que descubre las propias dudas o desea conocer la razón que se oculta tras los hechos, ni aquel que rompe con los modelos establecidos, o que denuncia una burocracia mediocre, o que se niega a ser un objeto. Por el contrario, el aí llamado buen estudiante es aquel que repite, que se resiste al pensamiento crítico, que se ajusta a los modelos, y que ‘cree que es bonito ser un rinoceronte’”. (Freire, 1990c, p. 126)

Creio que estes são limites e entraves importantes da escola - privada ou não, seja lá qual for o grau - que não se resolvem com simples mudanças de conteúdo ou de carga horária de disciplinas. Tampouco se trata de inaugurar-se uma nova disciplina denominada “Ética” nas escolas. Temo que estas “soluções” - muitas vezes levantadas nas escolas - transformem essas questões num problema meramente técnico, o que seria uma outra ingenuidade, pois estaríamos negando a diretividade da educação, negando que ela tem sentidos que nós lhe damos. Crer nesse espontaneísmo seria quase que negar a educação como ato político.

Saul (in Freire, 1990b, p. 55-56) me ajuda a sintetizar o que digo, um tanto desordenadamente, quando fala da “tecnização” dos currículos :

“ Refiro-me ao aspecto tecnicista, aquele segundo o qual as questões do que fazer da escola são questões simplesmente técnicas. Segundo este aspecto, melhorar a qualidade de ensino é modernizar as técnicas que se aplicam, mudando a carga horária, ajustando melhor as deliberações de conselhos estaduais ou municipais, transformando a carga disciplinar dessa ou daquela área de conhecimento, etc. A isso eu chamei: tradição tecnicista de abordar o trabalho com Currículo. Essa tradição reflete-se assim: como se muda o currículo? Muda-se a carga horária? Amplia-se qual área do conhecimento? E aí abre-se o campo para disputas entre estas áreas, cada qual querendo levar a maior parcela.

Refletir currículo não se limita a refletir grade curricular. Nem se limita a refletir programação de conteúdos. Mesmo porque aqueles que se limitarem a isso terminarão, certamente, submetidos aos pacotes impostos pelos conselhos de várias instâncias, acabam limitados às publicações do diário oficial”.

O problema é político, estrutural, e não meramente metodológico. Implica numa outra postura do professor: o currículo não é algo pronto, “cristalizado”, é refeito continuamente. **Requer do professor uma condição de permanente aprendiz.** E aí nos deparamos com limitações estruturais: professores mal pagos, que

precisam ter uma sobrecarga de trabalho para manterem sua dignidade. O grande número de alunos - seja numa mesma sala ou no somatório das turmas - com um conseqüente desânimo, leva ao stress e até desprazer do educador pelo seu trabalho.

Aliás, este misto de stress e desânimo com a profissão é, provavelmente, uma das características mais presentes do professorado nos dias atuais. Isto é triste e muito preocupante. Isto é um fato marcante e presente em nossa profissão atualmente.

Como querer uma nova escola, um novo professor, se perdemos (nos fizeram perder) a paixão pelo ato de ensinar? A educação não se faz só com conhecimentos e criticidade. É preciso também “boniteza” no nosso cotidiano escolar. Como diz o mestre Freire (1993, p.49):

“ Um tema que eu trago pra nossa reflexão é que nos tornemos cada dia mais críticos, cada dia mais competentes sem esquecermos a dimensão da paixão e da emoção. Estou afirmando, minhas amigas, que o envolvimento nosso em atos de conhecimento é um envolvimento por inteiro, havendo entregas, havendo paixões, havendo brigas. Estou afirmando a natureza estética de nosso trabalho, estou afirmando a arte-educação como partes importantes em qualquer reformulação de currículos.” (grifos meus)

Sei que exigir do professor boa vontade para (re)discutir sua prática docente é utópico - e até de mau gosto - quando sua profissão atinge um patamar de aviltamento salarial e desprestígio social enormes, quem sabe, jamais vistos. Mas qual a alternativa senão (tentar) fazê-lo? Que nosso ato educativo seja menos “estático” e mais “estético”.

Nessa minha tentativa não vai nenhuma idéia do tipo: “professores-missionários da educação” e nem tampouco uma tentativa - “por cima”, catequizadora, elitista - de convencimento daqueles mestres que ainda estariam

alienados e carentes de um novo manual do “bem lecionar”. Não me proponho a fazer receitas de paz e felicidade. É uma questão não apenas pedagógica, implica em opções políticas e, por que não dizer, uma **postura de luta**. Se creio na esperança - não como sinônimo de espera mas de luta - e se creio que somos seres incompletos e em permanente aprendizado, por que nós professores deixaríamos de aprender, de questionar nossa prática profissional?

Só ensina quem é capaz de aprender. Também creio que essa postura epistemológica, de não tomarmos nosso conhecimento como definitivo, como “a” verdade, tem como provocação a constatação de que muitos de nós, professores, ainda fazemos uma leitura ingênua do mundo. Não é à toa que nossos alunos também assim se portem. Eles são, em boa medida, reflexo do nosso quefazer em sala de aula. (Becker, 1993) Tão acostumados a reproduzirem nossos conhecimentos que acabam reproduzindo, também, essa nossa visão mágica do mundo. Repetem a nossa forma de aprender, de ler o mundo. Claro, há “n” outras influências, tais como a TV, etc. Creio que refletir sobre nossa prática pode elevar nosso patamar de politização, de mobilização e de luta para que possamos melhorar a escola que temos ou, suprema pretensão, reinventar a escola que queremos.

Falo de uma escola pública de qualidade que combata o conservadorismo da centralização do poder via fortalecimento da autonomia da escola. Não se trata de, ao transformarmos a escola pública para que ela se torne popular, eficaz, democrática, fazê-la uma escola beligerante e sectária contra a burguesia. Freire (1993, p.11) diz:

“ A gente queria que essa escola tivesse a cara brasileira, portanto uma escola aberta, feliz, crítica, **que provocasse a criatividade dos meninos e não o medo**. Para isso, precisávamos de uma administração

que fosse assim também. Não é possível pensar no sonho democrático da escola tendo uma administração autoritária”. (grifo meu)

Enfim, não adianta falar - a não ser que o façamos como mero exercício acadêmico e idealista - de uma nova pedagogia, de uma nova metodologia, um novo professor, se não falamos de uma nova maneira de administrar a coisa pública, uma nova política pública para a educação, que procure construir uma nova hegemonia no fazer pedagógico e administrativo. E isso passa por melhorias concretas, seja nas condições de vida do professor, seja nas condições materiais das escolas. Aí sim podemos falar, cobrar dos professores e dos alunos uma nova postura tanto no ensinar como no aprender. Vejo aí a indissociabilidade das questões política e pedagógica.

Se buscamos uma administração democrática, temos também a preocupação, já anotada anteriormente, com o sectarismo que se avoluma a nível mundial (neofascismo) e já se manifesta em menor (?) grau no Brasil com a crítica, por exemplo, aos nordestinos como causadores do “não desenvolvimento” do Brasil. Esse receio vem carregado de uma postura epistemológica que partilho com Freire (1993, p. 12-13): **a negação do sectarismo e do autoritarismo, a busca da radicalidade democrática:**

“ Lá (in “Pedagogia do Oprimido”) eu era radical e não sectário. Hoje eu me acho mais radical - mais longe ainda da sectarização. Foi a experiência histórica, e portanto, política e social, me ensinando que eu teria de me convencer de não estar mais tão certo de minhas certezas. Essa certeza da incerteza, da busca da incerteza, em vez de matar em mim a aventura da esperança. Quer dizer, no momento em que eu descubro que não posso estar mais tão certo de minhas certezas, tenho a esperança de descobrir um pouco de luz na incerteza. Então, eu fico mais curioso, mais indagador, mais competente. E isso me levou necessariamente a ficar mais não-conciliador: de compreender o

diferente, e não de negá-lo. (...) E que, portanto, não posso me fechar sectariamente.”

Importante a distinção que Freire faz entre radical, aquele que vai à raiz, a fundo e está aberto ao novo, caminha e cresce com suas dúvidas e o sectário, fechado no seu mundo de “verdades” estáticas e irredutíveis. Ou seja, temos que estar atentos para evitar cair no comodismo e autoritarismo da segunda situação. O sectário embrutece aos outros porque visa o domínio e não a aprender conjuntamente.

Continua Freire:

“No fundo, a minha briga não é contra os outros: é contra mim mesmo, no sentido de não me permitir cair na sectarização. E a sectarização é a negação do outro, é a negação do contrário, é a negação do diferente, é a negação do mundo, é a negação da vida. Quer dizer, ninguém pode continuar vivo se se sectariza. E a democracia só se autentica quando é vida. e esta só é vida quando é móvel, quando tem medo. É preciso se abrir ao máximo, às emoções, ao riso, aos desejos, inclusive a essa anti-vida que é o cientificismo. O cientificismo é uma anti-vida porque esse sonho de uma rigorosidade absoluta contra a não-rigorosidade do saber é a negação da vida também”. (Freire, 1993, p.13)

As citações, belas e emotivas, trazem muitas reflexões que denotam com clareza uma postura epistêmica que se traduz numa outra forma de se fazer o pedagógico, porque é uma outra forma de LER O MUNDO.

Gostaria ainda de destacar duas categorias muito ricas que Freire desenvolveu e que creio serem de grande valia para qualificarmos nossas escolas e nossas práticas: conscientização e situação-limite.

3.1 CONSCIENTIZAÇÃO

Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como algo cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos:

“ ... na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica mas uma posição ingênua. (...) A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”.(Freire, 1980, p.26)

A conscientização é penetrar na realidade, indo às essências dos fenômenos, ultrapassando as simples aparências. É um desvelar do mundo. Mas ela não é um ato meramente intelectual pois a

“ conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”. (Freire, 1980, p. 26)

Sendo a consciência algo histórico, um processo a construir, uma possibilidade, temos um outro corolário: que os homens assumam o PAPEL DE SUJEITOS QUE FAZEM E REFAZEM O MUNDO.

Essa é uma idéia de fundamental importância para a Geografia, pois esta ciência trata do espaço, e este é carregado de humanidade, prenhe de nossa intencionalidade. Por onde andamos vemos nossa criação: casas, ruas, plantações, máquinas. Nossa espécie, capaz de criar a riqueza e a pobreza, pode lutar por um

espaço geográfico com menos contrastes sociais. Isso implica em considerar a realidade mutável por obra nossa, dos homens, que não estão, assim, condenados por forças alienígenas a permanecerem nesta ou naquela situação.

Mas por quê conscientizar é importante? Porque a **conscientização implica em utopia**. Qual ? Comprometermo-nos com um processo radical de transformação do mundo, para que os homens possam realizar sua vocação ontológica, qual seja, serem mais. É aqui mais uma vez que se reafirma o caráter político da educação pois ela é uma tomada de decisão e, como tal, pôde ser uma prática para a domesticação dos homens ou uma prática para a sua libertação.

Para mim, conscientizar é tomar posse da realidade. Ler o mundo de modo plural, aberto e em movimento.

Resumindo:

“ O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la pois ninguém luta contra as forças que não compreende. A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É PRECISO, PORTANTO, FAZER DESTA CONSCIENTIZAÇÃO O PRIMEIRO OBJETIVO DE TODA EDUCAÇÃO: ANTES DE TUDO PROVOCAR UMA ATITUDE CRÍTICA, DE REFLEXÃO, QUE COMPROMETA A AÇÃO”. (Freire, 1980, p. 40) (destaque meu)

Um esclarecimento: sei que a simples conscientização não altera, por si só, as condições de vida das pessoas. Estaríamos diante de uma visão idealista. A conscientização é ponto de partida para que o aluno construa a sua cidadania a partir de suas lutas cotidianas. A escola é apenas um destes espaços. E como temos que democratizá-la ... ! Fora dela temos a família, a comunidade religiosa, o sindicato, as

associações de bairro, o voto, enfim, cada lugar onde exista agrupamento humano é um lugar para se discutir e renovar a prática do poder e da democracia.

Se a escola for um espaço de diálogo e de questionamento estaremos deixando boas sementes para que essas qualidades - diálogo e questionamento, - se enraizem pelas demais instituições da sociedade.

Freire, ao falar em consciência crítica e consciência ingênua, faz uma dicotomização, procurando estabelecer diferenças entre essas duas visões de mundo.

O quadro desta página seguinte é baseado em suas idéias (1983, p. 40-41) e contém adaptações minhas.

CONSCIÊNCIA INGÊNUA	CONSCIÊNCIA CRÍTICA
<ul style="list-style-type: none"> . Simplista na interpretação dos problemas. Não se aprofunda nas causas dos fatos. Conclusões são superficiais, apressadas . Nostalgia: tendência a considerar o passado melhor do que o presente. Saudosismo. . Subestima o homem simples, o conhecimento popular. . Resiste à investigação. Satisfaz-se com o empírico. Explicações são mágicas. . Prepotente = “Sabe tudo”. Discussão baseada na emoção. Não busca a verdade, tenta impor a sua idéia. . Pode cair para o fanatismo e o sectarismo. . Tem a realidade como estática e imutável. Conforma-se com ela. 	<ul style="list-style-type: none"> . Não se satisfaz com as aparências. Anseia pela análise profunda. Busca as causas dos fenômenos. . Aprende com o povo. Não apenas quer nele depositar seus conhecimentos (concepção bancária). . Respeita muito o saber popular. . Testa descobertas. Está aberto à revisões. É indagador. Nutre-se do diálogo. . Reconhece quando não possui boa argumentação. Aceita os argumentos dos outros. . É radical. Vai à raiz dos processos. . Reconhece que a realidade é mutável. Propõe o NOVO.

3.2 SITUAÇÃO-LIMITE E OS TEMAS GERADORES

Conscientizar implica num desafio: se desvelamos a realidade, esta deixa de ser “um beco sem saída” e passa a tomar o seu verdadeiro aspecto - um desafio que os homens devem responder. Para nos ajudar nessa leitura da realidade, podemos usar os TEMAS GERADORES OU TEMÁTICAS SIGNIFICATIVAS.

Uma das tarefas do educador progressista, através de uma análise política séria e correta, é desvelar as possibilidades que o homem tem de (re) criar o seu mundo.

Aí surge uma categoria muito importante, e pouco analisada, de Freire que é a **SITUAÇÃO-LIMITE** (in *Pedagogia da Esperança*). Ana Maria Freire, esposa de Paulo, me ajuda a clarear:

“ ... essa categoria encerra nela toda uma crença no sonho possível e na utopia que virá, desde que os que fazem a sua história assim queiram. (...) Os homens sabem bem ou mal de seus condicionamentos e de sua liberdade. Assim encontram, em suas vidas pessoal e social, obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas. A essas barreiras ele chama de ‘situações-limites’ ”. (Freire, 1992, p. 205)

Diante dessas situações-limite os seres humanos podem escolher vários caminhos. Um deles é o conformismo: considerar o obstáculo intransponível ou não se interessar em transpor o obstáculo, afinal há aqueles para quem viver submetido parece não ofendê-los. Por fim, a posição que me interessa: um obstáculo que sabemos existir e que precisa ser rompido. Aqui há a possibilidade da superação, pois a situação limite foi percebida criticamente. O desafio provoca a ação. Como algo percebido e, por ser um obstáculo, não deve assim permanecer. Passa a ser um “tema-

problema” que precisa ser enfrentado, portanto, deve e precisa ser discutido e superado. A aceitação dócil e passiva da realidade perde espaço para uma postura decidida frente ao mundo.

Quando da situação-limite, temos o percebido, o destacado que passa a ser problematizado, questionado: surge a possibilidade, segundo Freire, do “**inédito-viável**”. O inédito-viável se dá, quando os que antes estavam na situação de objeto sentem-se no dever de romper essa barreira das “situações-limite” pela ação com reflexão, transpondo a barreira entre o “ser” e “ser mais”.

Continua Ana: (in Freire, 1992, p. 206-207)

“ Esse “inédito-viável” é, pois, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe mas que só será conseguido pela práxis libertadora. (...) Esse inédito-viável é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que pode se tornar realidade”.

Essas situações-limite tem impedido os homens de SER-MAIS, limitando sua Vocação Ontológica como seres humanos.

Tal idéia me parece de suma importância à medida que, ao me deparar com meus alunos cotidianamente e com os questionários dos adolescentes acerca da Geografia, apresentados no capítulo seis, percebi um grande número deles em “situações-limite”, isto é, muitos apresentavam-se no limiar entre uma percepção ingênua e uma percepção mais crítica. Se tiverem/tivessem a oportunidade de serem estimulados por professores/escolas abertas e democráticas haverão/haveriam de dar

saltos significativos em direção a sua politização. Se não receberem esse estímulo é possível (diria, é provável) que percamos muitos cidadãos combativos por um mundo mais igual. O papel da escola é muito importante para esta construção de cidadania. O professor é elemento fundamental nesse processo de conscientização.

Para tal é imprescindível que existam “temas geradores”, isto é, temas que, debatidos em aula, possam estimular “situações-limite” que desestremem preconceitos e criem condições para que o aluno construa uma visão de mundo mais dialética e menos dogmática. Para tal temos a necessidade de liberdade. Mas, justamente essa palavra genérica “liberdade”, diariamente é atacada, seja na escola ou fora dela. Por falar em “tema-gerador” concordo com Freire (1980, p. 30):

“ Eu considero que o tema fundamental de nossa época é o da dominação, que supõe o seu reverso, o tema da libertação, como objetivo que deve ser alcançado”.

E aqui convem lembrar que muitos mestres acabam produzindo alunos apáticos, com sua disciplina baseada no autoritarismo, no medo, na coação. O silêncio muitas vezes é tido como sinônimo de “bons alunos”. Trata-se do “Tema do Silêncio” que, apesar de ser uma aparente “não-ação”, é construído politicamente e tem importantes conseqüências. O imobilismo. Fica-se na situação em que não se estimula as situações limites. Os desafios são poucos. É a domesticação do homem pelo homem, pois não desenvolve o questionar do aluno. Assim:

“ Procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e a sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis”. (Freire, 1980, p. 32)

3.3 SOBRE EDUCAR E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Se falo longamente acerca da educação é porque procuro ligar meus sonhos aos de outros educadores - não os vejo somente como “teóricos” - que, refletindo sobre sua prática, trazem-me pontos comuns, mostrando quão coletiva é a nossa luta e o nosso desejo de tornar a escola um espaço de criação e cidadania.

Mas serei direto: as dificuldades e as resistências das velhas estruturas e dos “velhos” mestres continuam presentes, apesar de todo nosso debate acadêmico. Sim, pois muitas das qualidades - da escola, do administrador, do professor, do aluno - , aqui queridas, elogiadas abstratamente são, ... na prática, ... coibidas.

Como já havia dito antes, nesses meus dez anos de profissão percebi com clareza os limites do ensino: baixos salários, pouca infra-estrutura material e o autoritarismo das mantenedoras ou direções são, provavelmente, os três maiores. Isso tudo dificulta o desenvolvimento da auto estima em todos os participantes do processo educativo.

Da quase destruída escola pública à escola privada de qualidade discutível, o ambiente é desanimador e, paradoxalmente, me impele/obriga a uma luta redobrada, até mesmo para não cair na apatia, a ante-sala do reacionário “deixa estar que isso não tem jeito”.

Sair do discurso genérico, consensual, “o governo não apoia a educação” que, embora correto, muitas vezes nos isenta de tentarmos romper com a mediocridade de repetir aulas à exaustão.

Evidente que não estou imputando culpa ao professor ou ao aluno pelo ineficiente - para as classes populares - sistema de ensino. Para nossas elites políticas e

econômicas este é o ensino e a escola pública necessária. Buscar alternativas é preciso.

Isso implica em buscar alternativas pedagógicas? Evidente que também se deva fazer isso. Mas não busco transformar-me, como professor, num animador de platéia. Almejo que nossa prática docente se baseie cada vez mais na realidade do aluno para, a partir dela, aumentarmos as ligações entre o que se vê na escola e a vida cotidiana.

No próximo capítulo, aponto alguns limites que o ensino de Geografia cimentou e que tem entravado o desenvolvimento desta disciplina. Busco, por outro lado, apontar para utopias e possibilidades que direcionem este ramo do conhecimento na direção de um instrumento eficaz na busca de uma leitura mais crítica do mundo.

CAPÍTULO 4

GEOGRAFIA: LIMITES-ENTRAVES E POSSIBILIDADES-UTOPIAS

“ A problemática do espaço é vital para quem discute poder, pois ao se discutir território está se discutindo poder. Quem pretende espaço está reclamando poder”. (Pereira, 1989, p. 108)

No capítulo anterior procurei mostrar qual a concepção que possuo da educação. Neste, procurarei questionar o papel do ensino de Geografia. Tem ele contribuído para alcançarmos novas posturas éticas ou alunos mais críticos? Ou, pelo contrário, tem reforçado uma leitura acrítica, dicotomizada, passiva do mundo?

Que contribuição pode a Geografia dar na direção destas utopias (freirianas, sabatianas, buarquianas) ? Pode um professor desta disciplina contribuir nesse processo de busca do SER MAIS ?

Penso que sim. Penso que a Geografia pode contribuir na criação de uma sociedade mais livre. Mas num primeiro momento gostaria de falar de como vejo a situação atual da Geografia (Souza, 1993), sobretudo de primeiro e segundo graus para, assim, poder mostrar os seus limites e potencialidades. Essa visão, a ser agora descrita, é um misto de reflexões teóricas com minha prática profissional. E minha pesquisa veio, infelizmente, mostrar quão presente ainda está essa visão tradicional de Geografia nas mentes da garotada e, por conseguinte, na escola brasileira.

A partir dessa reflexão, posso mostrar como é necessário um repensar de nossa prática e delinear minha pesquisa propriamente dita. Vejamos.

Na busca de um conhecimento que extrapole as rígidas fronteiras disciplinares, valho-me da reflexão de Gonçalves acerca da contribuição que “não geógrafos” podem nos dar:

“ Rousseau, filósofo iluminista do século XVIII, fala, em uma de suas obras, da importância da organização do espaço para a justiça e para a democracia; discute - sem nunca ter sido citado pelos livros de Geografia - como melhor organizar o espaço com vistas a realizar a democracia e a justiça. Aliás, temas que a Geografia dificilmente discute, pois se considera que a democracia e justiça são assuntos que devem ser discutidos por juristas ou por cientistas políticos, não por geógrafos”. (Gonçalves, 1988, p. 17)

Busco, portanto, sair da estreita ligação da Geografia que trata apenas do espaço, como se ele fosse um mero depositário, reflexo das ações humanas. Mas , não quero apenas descrever. Morril busca ligações mais amplas para esse conhecimento, que se traduz em conteúdos de ensino:

“ Al ser una disciplina que deriva su fuerza numérica de una multitud de centros de enseñanza estatal y de la ayuda financiera de fuentes militares y gubernamentales, (la Geografía) ha sido verdaderamente conservadora. Hemos preferido refinar nuestra comprensión de los patrones espaciales de la sociedad, tal como son, en lugar de cuestionar la “justeza” de dichos patrones o la responsabilidad de la sociedad en ellos. La pobreza, la injusticia, la discriminación, el hambre, la enfermedad, la contaminación o el amontonamiento humano han sido pasados por alto. Es increíble que la Geografía comience sólo a “descubrir” ahora unos rasgos tan llamativos del paisaje. Y todavía hoy, quién los esta estudiando?” (Morril, apud Capel, 1983, p. 429)

E complementa, posicionando-se contra a apatia, o conformismo e linearidade de estudos que são incapazes de buscar as causas sociais que geram os espaços, desiguais, sem dúvida, que habitamos:

“ Al ser una disciplina conservadora, la geografía considera tales problemas como aberraciones temporales o como la evidencia de desigualdades inherentes a la condición humana. En esta tradición “la transformación del paisaje” significa simplemente estudiar el cambio evolutivo, y no evaluar sus causas”. (Morris, apud Capel, 1983, p. 429)

Fica claro que não posso compactuar com uma visão conservadora de Geografia após valer-me de Freire, entre outros. Creio que a Geografia pode ser um instrumental valioso para elevarmos a criticidade de nossos alunos. Por tratar de assuntos intrinsecamente polêmicos e políticos, a Geografia pode gerar um sem número de situações-limite, quebrando-se assim a tendência secular de nossa escola como algo tedioso e desligado do cotidiano.

4.1 BREVE HISTÓRICO

Para entender porque a Geografia constitui-se em disciplina acadêmica conservadora, e assim permanece para a imensa maioria dos nossos estudantes, é preciso conhecer a sua construção no campo científico. Andrade (1987, p.46) auxilia-me:

“O desenvolvimento das ciências em geral e da Geografia em particular acelerou-se nos séculos XVIII e XIX, em consequência da expansão do capitalismo. O capitalismo comercial provocaria, a partir do século XV, grande expansão das navegações e, como consequência, o descobrimto dos novos continentes e ilhas, fazendo com que se intensificasse o comércio entre os povos que viviam em condições naturais, e em organizações sociais as mais diversas. A Europa, que possuía o núcleo de civilização mais dinâmica e tinha maior controle da tecnologia, estendeu a sua influência econômica-e-política por toda a superfície da Terra”

A Geografia foi criada, como ciência autônoma, só muito recentemente, na segunda metade do século dezenove (Mendoza et alii, 1982; Moreira, 1982, 1987 e 1993). Claro que o conhecimento empírico do seu espaço foi feito pelo homem diariamente, pois; desde sempre, reconhecer o espaço circundante é imprescindível para a sobrevivência. Basta lembrar o trajeto que fazemos ao sairmos de casa até o nosso trabalho: exige um mapa mental, praticamente incorporado de maneira mecânica no nosso cérebro. O mesmo se dava na antigüidade quando o homem - para sobreviver - precisava conhecer o seu entorno para poder caçar, coletar alimentos, conseguir água e localizar cavernas onde pudesse se abrigar das intempéries e das feras. O homem levou milhares de anos, no entanto, para sistematizar a reflexão sobre este tipo de conhecimento e, há pouco mais de cem anos, criar as primeiras cátedras de geografia em universidades européias, mais especificamente. Alemanha e França foram os países pioneiros. Isso talvez confirme a idéia freiriana de que a simples vivência com o mundo não nos oferece, automaticamente, uma visão crítica dele. O homem faz seu espaço diariamente e nem por isso acha que está fazendo Geografia. Muito menos se põe a pensar sobre ele.

Uma outra área em que o conhecimento do espaço é fundamental para o sucesso em suas atividades é o **campo da guerra**. Os militares sempre foram exímios cartógrafos e não é por acaso que, por muito tempo, a elaboração de mapas foi de exclusiva competência das forças armadas. Até uma época muito recente, em que a tecnologia ainda não dispunha de satélites, aviões, etc., era fundamental para o sucesso, numa batalha, o perfeito conhecimento do terreno (feito empiricamente “in loco”) onde se daria o combate ou onde se faria o sítio. Forma de relevo, bem como fontes possíveis de alimento, lenha e água faziam do “geógrafo” uma peça

fundamental na atividade bélica. Não é a toa que a Geografia ganha impulso na época em que as potências européias se lançam na conquista de “novos mundos” e na partilha de colônias, sobretudo na África e Ásia - final do século dezenove -, buscando ali fontes de matérias-primas para alimentarem suas nascentes indústrias.

Sintomática desse caráter estratégico da Geografia é a sua associação, quase automática, à palavra “Mapa”. Ninguém diria que mapas NÃO pertencem à Geografia mas, em compensação, **poucos admitiriam (ou pensariam) que o mapa é um instrumento de poder** e que o mapa traz informações que dão vantagem ao seu detentor. Quem de nós já não viu, seja na vida real ou em filmes (nem tão de ficção assim), a presença constante de grandes mapas por trás (nas paredes) de generais e estadistas que decidem o futuro de seus soldados e cidadãos? Ou, saindo dos grandes líderes, quem conseguiria imaginar qualquer administração municipal fazendo a cobrança de impostos se não tivesse uma boa e atualizada carta de seu município podendo localizar cada economia particular?

E os censos? Poucos diriam que NÃO se trata de Geografia. Mas mantemos com os dados que dele saem uma postura bem ingênua: meras informações, curiosidades. Sabemos também que estes censos são peças fundamentais para as administrações estatais e para as corporações empresariais planejarem seus planos de ação e seus investimentos. Como lançar produtos no mercado se a empresa não possui um bom levantamento acerca das possibilidades da população consumidora? Uma das palavras mais associadas à Geografia é **REGLÃO**, que vem do latim, “~~regere~~”, rei, que era, na antiguidade, o real detentor do poder.

Não quero dizer com isso que é a “Geografia que planeja o capitalismo” mas, reafirmar a **ESSÊNCIA INTRINSECAMENTE POLÍTICA DA GEOGRAFIA**.

Dáí o paradoxo. Por essa politização ontológica é que a Geografia nasceu academicamente como um saber “neutro”, despolitizado e despolitizador. Um saber “mnemônico” que nada precisava explicar - bastando estender, contemplativamente os olhos para a paisagem. Geografia como sinônimo de sentidos (físicos), sensorialidade, não necessitando muito de razão/análise. O mundo, afinal, era dado pelo sentido da visão.

Essa, no entanto, não era a prática das elites (governamentais, empresariais, etc).

Para as pessoas das camadas populares (a clientela dos bancos escolares), era um saber desinteressado e, talvez, inútil. ASSIM ELA TEVE QUE SER CONSTRUÍDA. Para que permanecesse ao alcance apenas dos detentores do poder (militares, governantes), foi institucionalizada uma Geografia de cunho meramente descritivo e de “cultura geral, desinteressada” e com ênfase às paisagens naturais. Por dois motivos: primeiro, construir junto à população uma identidade ideológica que associasse povo a território, paisagem natural, gerando uma associação não raro ufanista entre território, paisagem e governo (quem não lembra do regime militar brasileiro elevando nosso orgulho com a construção da Transamazônica ou, mais recentemente, o ex-presidente Sarney mostrando a grande importância para o desenvolvimento do Brasil da Ferrovia Norte-Sul) e, segundo - talvez mais importante, tirar o “homem” da Geografia, naturalizando-a. Os espaços que interessam são os naturais, pois estes já vem “prontos” e não há o que contestar, mudar. É só contemplação. Inserir o homem comum na temática da Geografia poderia acirrar contradições do tipo “De quem é essa terra? Por que ela está ociosa? Por que tantos

famintos nesse país?”, etc. Com certeza, tais questões não interessariam aos detentores do poder estatal e econômico.

Criou-se uma espécie de divisão consensual e que até hoje perdura: para os leigos uma Geografia descritiva e sem ligação com temas polêmicos (o dia-a-dia político e econômico, por exemplo) e para as academias militares e círculos diplomáticos, o inverso.

Mas, a reação contra esta divisão, praticamente consensual, não tardou a aparecer.

O clássico “A Geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a Guerra” - original é de 1976 - de Lacoste, é o ponto de partida de uma Geografia de cunho mais renovador e crítico. Capel (1983, p. 304), informa-nos, entretanto, que já no século passado Elisée Reclus, na França, tentara uma Geografia diferente mas fora boicotado pelo “establishment” acadêmico.

No Brasil, a renovação ganhou impulso somente muito recentemente, com o abrandamento da ditadura militar, instaurada pelo Golpe de 64. Na Geografia temos uma data importante: o Congresso Nacional de Geógrafos realizado em Fortaleza em 1978 - ainda durante o período ditatorial - é um marco de ruptura. Ali fez-se vêemente crítica à Geografia tradicional e despolitizada. (Re)inicia-se mais uma vez uma longa caminhada na busca da democratização da sociedade e da escola, e, por conseguinte, da própria Geografia.

4.2. AS AULAS DE GEOGRAFIA

Não é por acaso, que a maioria de nós se lembra das aulas de Geografia como algo extremamente enfadonho e desinteressante, porque a única qualidade que se exigia do aluno era uma boa capacidade de memorizar nomes de acidentes geográficos, não raro de locais muito distantes, até da imaginação do alunado.

Uma consequência muito simples disso é que a “Geografia não pode reprovar ninguém, pois só exige memorização”. Qualquer semelhança com outras disciplinas da área humanística não é mera coincidência.

Creio que, por estas disciplinas (Geografia, História, Filosofia, Sociologia, etc) possibilitarem, com facilidade, o questionamento, por lidarem com assuntos intrinsecamente polêmicos - a sociedade - foram secundarizadas.

A área humanística, ainda consequência do positivismo¹, sequer era tida como científica. Não esqueçamos que, como pano de fundo da época histórica em que foi institucionalizada a Geografia, o positivismo era a filosofia hegemônica. A área humanística era, simplesmente, relegada a um segundo plano, porque suas idéias e teorias não eram, no geral, passíveis de comprovação empírica, não eram passíveis de

¹ Entenda-se aqui, ainda que muito simplificada, o positivismo como a ideologia baseada em Auguste Comte (1798-1857) que justificava a manutenção da ordem social, ainda que desigual. No início do Brasil republicano (pós 1889), as oligarquias e as elites econômicas dele se valeram para defender os seus interesses de hegemonia através da disciplina e do autoritarismo. Os seus conceitos-chaves, que tiveram ampla repercussão através da educação foram: ordem, progresso, trabalho e moral. À educação caberia definir papéis na sociedade, formar a elite intelectual e atuar como elemento moralizador. O positivismo comteano baseava-se na conciliação da “ordem” com o “progresso”.

Segundo o positivismo, a ordem - natural e imutável - implicava na harmonia entre classes e a sociedade organizada com papéis definidos. O progresso garantiria a ordem. O trabalho dignifica o homem e leva-o a atingir o progresso. No campo moral pregava-se a mudança de valores e costumes como solução para o egoísmo, que era inerente aos homens. A ordem do poder esta no saber e na competência que lhe é inerente. O positivismo se preocupa com o “saber útil” em desprezo às “elocubrações metafísicas” havendo um certo desprezo pela filosofia e o abstrato (Leite, 1994).

Veremos que estes pressupostos estão muito presentes não só nas aulas e livros didáticos de Geografia, bem como na instituição escola como um todo. São uma herança poderosa e viva.

se fazerem testes e experiências em laboratório, sendo apenas “visões de mundo” desta ou daquela pessoa em particular. E, como tal, melhor afastá-las da juventude porque propiciariam discordância e, quem sabe, até discussões e desentendimentos, palavras não muito apreciadas nas escolas do século passado. Os tempos eram de “ordem e progresso”, sinônimo de disciplina e cientificismo. No início do século ainda consolidávamos nossas fronteiras através dos tratados do diplomata Barão de Rio Branco. Paradoxalmente, o positivismo exercia papel modernizador na sociedade brasileira e tinha forte penetração nas forças armadas. Muitos oficiais eram figuras destacadas na nossa política e assumiriam, por várias vezes, a presidência da república.

Até recentemente, no Brasil, sobretudo no período do regime militar (pós 64), a Geografia positivista-descritiva reinou quase única em nossas salas de aula e nos livros escolares.

Não seria difícil resumir a maioria dos livros didáticos de Geografia brasileiros. Creio que no exterior não sejam muito distintos². Faço a ressalva: sim, já há livros didáticos de Geografia e muitos professores produzindo uma Geografia renovada e diferenciada da tradicional mas são, ainda e infelizmente, minoritários em relação à maioria dos mestres e livros. Meus estudos empíricos confirmaram isso. **Isto é, o movimento de renovação da Geografia brasileira já tem quinze anos, mas o**

² Os livros de Brouillette (1978) e Debesse-Arviset (1978) - dos raros estrangeiros de Geografia que circulam (e com muito atraso) entre nós, - por exemplo, são bastante tradicionais na apresentação de seus conteúdos, e, sobretudo, na leitura de mundo que sugerem. Realçam explicitamente o papel da Geografia como uma ciência “desinteressada” e promotora do nacionalismo-patriotismo. Cabe destacar também a dificuldade que nossas bibliotecas e livrarias têm em receber a literatura sobre Geografia. É uma área de saber bastante isolada e pouco dinâmica.

seu sopro renovador ainda está distante da maioria das salas de aula de primeiro e segundo graus.

Os livros e, conseqüentemente, os professores dividem o ano letivo assim, no geral:

Num primeiro momento estudamos a NATUREZA, separadamente em cada um de seus itens (clima, relevo, hidrografia, vegetação, geologia) e sem a presença do homem. Em plena era industrial, estudamos - melhor seria dizer, memorizamos - nomes de rios e relevos sem apreciar as alterações significativas que o homem faz nesses espaços.

Somente num segundo momento estudamos o homem - no título geral denominado POPULAÇÃO . Então, as lições quase se transformam em aulas de matemática, tamanha a quantidade de números e fórmulas pois o homem é visto como um todo homogêneo, sem a mínima menção às diferenças de classe social. É um homem biológico, não um ser social. São taxas e médias (taxa de natalidade, taxa de mortalidade, mortalidade infantil, média de vida, taxa de analfabetismo, número de médicos por habitantes, densidade demográfica, etc.), enfim, uma série de números como se todos seres humanos fossem iguais pelo simples fato de serem “brasileiros” ou “gaúchos”. É um estudo fora da real situação de vida das pessoas, pois um dado matemático pode ser correto e, mesmo assim, não ser significativo ou, o que é pior, induzir-nos a conclusões errôneas. Exemplo simples: o fato de “A” ter nove hectares de terra e “B” ter um, nos dá uma média de cinco hectares por pessoa , o que é matematicamente correto mas, NÃO transforma “B” em proprietário de cinco hectares. Ou seja, se passa uma “esponja” nas diferenças e desigualdades sociais. Em

resumo: as informações, os dados, são transmitidos aos alunos sem, no geral, a explicação das causas, dos processos que levaram a esses números. A idéia de transmitidos aqui é a de “corrente elétrica”: as informações percorrem, passam pelos alunos. Alguns alunos devem ter a sensação do próprio “choque” ao se lembrarem dessas aulas. **Perde-se a historicidade, a construção dos fatos e do espaço.** Os dados, as situações, estão ... cristalizados. Não há muito que entender. **Naturaliza-se a Sociedade.** Ela fica parecida com a Vegetação, com o clima, etc. Está lá. Ponto. Logo, não há muito o que pensar, muito menos, modificar. Somos seres imersos na realidade sem entendê-la. Parece que os alunos são conservas num vidro. Dentro da sala um mundo hermético, reduzido a visão do professor que, no geral, é a visão do livro. Lá fora a realidade muito mais complexa e ameaçadora. Não é a toa que alunos, já de segundo grau, sejam tão simplistas: “político é tudo ladrão”, “nunca (o Brasil) vamos sair desse atraso”, etc.

Compartilho a posição de Pereira. Deveríamos levar em consideração a naturalidade da história bem como a historicidade da natureza, isto é,:

“O homem se diferencia do animal tão logo começa a produzir seus meios de vida para a satisfação de suas necessidades. Este é o primeiro ato histórico que tem como pressuposto o homem com sua constituição física e a natureza com seus materiais. Isto significa dizer que a história é um processo de desnaturalização em que o homem, ao transformar a natureza, se transforma e que, independente do modo ou forma como os homens produzem seus meios de vida, existe e existirá sempre um intercâmbio entre o homem e a natureza. É nesse contexto que se situa a afirmação de que é pelo trabalho que o homem produz a sua existência. (...) Portanto, no processo de desenvolvimento histórico, independente do modo como os homens produzem seus meios de vida, manifesta-se sempre um intercâmbio entre o homem e a natureza. A cada modo de produção corresponderá uma forma diferente do homem se relacionar com a natureza”. (Pereira, 1989, p. 75-76)

Mas que fique claro: o ponto de partida para entendermos essas relações “Homem x Natureza” está no entendimento e estudo das relações entre os homens, ou seja, no campo da história.

Por fim, a terceira e última parte: ECONOMIA. Aqui, já estrangulado pelo calendário, o professor “corre” a matéria. Faz-se uma verdadeira síntese positivista. É hora de juntar os cacos anteriores. Não esquecer: Natureza e Homem não se juntavam até então. A natureza parece existir virgem, intocada. A sociedade parece viver prescindindo da natureza.

Através de mais uma série de “gavetas” estanques - Extrativismo, Agropecuária, Mineração, Indústria, Comércio, Transportes - procura-se agrupar os dois itens anteriores. Mais importante do que saber a lógica do “por que o Brasil abandonou as ferrovias e hidrovias”, por exemplo, era aprendermos quais eram os maiores portos e quais eram as principais rodovias brasileiras. **Simple memorização.**

O resultado era/é simples: uma enorme quantidade de dados que muito pouco servia e interessava ao aluno. Daí o recurso da memorização para “passar” de ano, porque a Geografia parecia isolada e distante do seu dia-a-dia. **Assim, deu-se a politização da Geografia pela sua despolitização (sic), isto é, comumente política e economia NÃO diziam respeito à Geografia.**

Se falássemos de clima, esse assunto era caracterizado como “Geografia” mas, se nos referíssemos à “indústria da seca” no Nordeste passava a ser considerado “Política”. Se falássemos de camadas da Terra era “Geografia” mas, se tocássemos na exportação de minérios a preços vis, então era “Economia”, etc. Exemplos é que não faltam. Ou seja, os compartimentos em que a Geografia se consolidou permaneceram

tão isolados e estanques que qualquer tentativa de extrapolação, ou integração, soava estranha. Apesar da Geografia transitar por muitas temáticas, a interdisciplinaridade era, e ainda é, uma prática rara. Ainda hoje os termos “Geografia Econômica”, bem como “Geografia Política” mostram claramente onde podemos inserir tais assuntos na Geografia: só nessas disciplinas. Como se pudéssemos estudar o homem sem estas dimensões. Muitos não percebem que a Hidrografia está na luz elétrica que usamos, que a Vegetação está nos móveis, que os recursos minerais estão nas roupas, tênis e objetos de petróleo, que o relevo de montanha virou uma cratera e uma cadeira de ferro! É uma típica herança positivista: ver o mundo de forma compartimentada e estanque.

E mesmo assim, a Política e a Economia são vistas como “auxiliares”, quase invasoras, das quais nos valem somente para aprimorar um determinado raciocínio “geográfico”. Na Geografia nada havia a entender, pois não havia processos. Essa “salada” de assuntos da Geografia tem sua razão. A maioria dos primeiros professores de Geografia foram historiadores ou geólogos/naturalistas. Nascemos então sob a dicotomia do Natural-Social. Até aí nenhum problema, pelo contrário, a Geografia poderia ser uma disciplina que unisse esses dois aspectos inseparáveis e que o modelo científico do século dezanove tanto quebrou, a título de “especialização. **No entanto, o que poderia ser um trunfo, como unir o homem à natureza ou vice-versa, virou um obstáculo.** Decorrente desta visão fragmentadora do real a Geografia não construiu sua identidade. Justamente porque, tanto os “geógrafos humanos” como os “geógrafos físicos”, não tiveram a prática, salutar mas rara, de trocar idéias e ficaram a “disputar” hegemonias, cada qual tentando mostrar que a sua visão era a mais “científica ou moderna”. Disputa estéril. Tentou-se por fim uma saída mágica. A

Geografia, segundo Pierre George (1978) - um importante geógrafo francês contemporâneo -, seria uma ciência de síntese, isto é, sua principal característica seria a de sintetizar o conhecimento de outras ciências, tanto humanas como físicas.

Os fatos eram lineares: os países pobres estão “em desenvolvimento” e a saída do atraso era a industrialização. Hoje em dia, esse discurso desenvolvimentista foi substituído por um novo fetiche: o “livre mercado”, a “livre concorrência”, a “privatização”, enfim, o “liberalismo econômico”. A justificativa também é simples: afinal, este não foi o caminho que os países ricos ocidentais, “desenvolvidos” percorreram ?

Que tipo de interesse poderiam provocar, no jovem, informações do tipo: relevo europeu, hidrografia amazônica, etc. se estas informações eram desligadas do seu meio social? Mera curiosidade! A Geografia era sinônimo de imagem (e de viagem), de cartão postal! Mas para que Geografia, se a televisão fazia e faz isso de maneira muito mais agradável e dinâmica?

4.3 E AGORA, JOSÉ ?

Óbvio que não quero imputar ao professor a intenção maquiavélica de omitir a realidade e alienar o aluno. Mas, será que a Universidade não tem sua parcela de responsabilidade? Os currículos das mesmas não estão descolados da realidade? Não estão a produzir “consciências ingênuas”? Creio ser urgente repensar o papel dessa importante instituição. Manter silêncio diante de tantas injustiças e deformidades é compactuar com a manutenção do nosso perverso modelo econômico e social. E com isso não posso, não podemos compactuar.

Nós todos somos fruto do mesmo sistema. Também não temos grande acesso às informações mais corretas. Veja-se o que é a poderosa mídia eletrônica do Brasil, que constrói heróis e vilões, culpados e salvadores, ou sendo um pouco mais direto, elege presidentes da república. Que compromisso social ela tem ?

O resultado deste ensino foi cruel. Basta perguntar para a maioria das pessoas que já passaram por um banco escolar, o que lhes vem à cabeça quando ouvem falar de Geografia que ouviremos: “mapa”, sem ver nele um instrumento de poder ou manipulação, “clima, relevo, vegetação, planetas” (sic). Ou seja, a Geografia tornou-se um saber tão genérico e enciclopédico que não se limitava ao planeta Terra, mas que tratava de todo o Sistema Solar. Só não pediam para o professor de Geografia ler o futuro porque as pessoas vêem TV e jornal e lá tem horóscopo e cartomantes mil.

Enfim, falava-se de tudo, mas de quase nada com profundidade e integradamente. Alguém lucrou com essa despolitização alienante, imposta ao alunado? Até podemos suspeitar, ainda mais que sabemos que após 1964 esse processo se fortaleceu com a expansão de inúmeras faculdades privadas de Estudos Sociais. O ensino superior, sobretudo na área das licenciaturas, perdeu qualidade através de um processo que favoreceu as empresas privadas do ensino de terceiro grau. A qualidade do futuro profissional que dali sairia não foi muito exigida. Quem perdeu, podemos afirmar, foi o estudantado brasileiro em geral: perdeu o interesse por uma disciplina extremamente útil para que pudéssemos compreender o espaço e a sociedade em que vivemos como processo em construção.

Hoje, creio que o objetivo da Geografia deva ser entender a Sociedade e suas contradições usando o espaço como categoria para tal entendimento.

Sei que reverter o quadro acima descrito não é fácil. Levará anos. Mas já podemos começar a fazê-lo na medida em que combatermos as visões fragmentadas de mundo, disponíveis em muitos livros didáticos (Natureza-População-Economia) pois:

“ Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua (...) que julga a realidade como algo dado, estático e imutável. Se este percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. Daí sua ação não poder incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim transforma a realidade, mas sobre a totalidade. É TRANSFORMANDO A TOTALIDADE QUE SE TRANSFORMAM AS PARTES E NÃO O CONTRÁRIO”.(Freire, 1983, p. 21) (destaque meu)

Tenho aqui várias situações-limite que a Geografia pode fomentar na direção de um ensino mais crítico e dialético: romper com a visão estática da realidade, romper com a visão umbilical da própria Geografia - de fechar-se em si mesma - e mostrar claramente aos alunos que são eles, como seres humanos, os sujeitos construtores do espaço que estudam e habitam.

Creio que esta fragmentação a-histórica é uma visão que vai totalmente de encontro às posições que procuram ver a sociedade como uma construção histórica e contraditória. Isto acaba dificultando sobremaneira a elaboração de um ensino criativo, ativo e politizado.

4.4. TEMAS GERADORES

Não quero, contudo, “historicizar” ou “sociologizar” a Geografia para que ela se torne mais “moderna” ou “agradável”. Não se busca apenas um professor “simpático”, “moderno” mas pouco útil para auxiliar o aluno na construção de uma nova relação com o conhecimento. Por exemplo: quantas expressões nós usamos no cotidiano, que tem a ver com Geografia? Se ela está no nosso cotidiano por que não problematizar isso em nossas aulas com os alunos, em vez de, simplesmente, ditar-lhes aulas? O trecho abaixo é de um texto de minha autoria e é distribuído para alunos secundaristas para que possamos PROBLEMATIZAR NOVAS QUESTÕES:

“ O que é Geografia para você ? O que lhe vem à cabeça quando lembra dela ? Ela é útil ? Quando ? Você gosta de Geografia ou detesta ? Pense com calma.

Por quê um técnico (você), um secundarista precisa de Geografia?

Preste atenção nas expressões: “O clima estava pesado na sala” (quando o ambiente está tenso), “Te orienta, pô!” (para alguém desatento), “Quem não é da área que não dê palpite” (assunto restrito a entendidos), “Fulano não sabe o seu lugar” (para intrometidos ou por preconceito), “Você precisa criar o seu espaço dentro do grupo” (para aqueles que são muito calados) ou ainda “Sicrano ‘viajou’ quando disse” E quando você se apavora com o que lê ou vê nos noticiários: “Que país é esse!?”

São expressões muito comuns que usam conceitos normalmente ligados à Geografia.

Pense ainda: como você se sente ao chegar pela primeira vez numa cidade grande e estranha? Desconforto ? Medo ?

Qual seria a reação se alguém dormisse na cozinha ou jantasse no banheiro de sua casa? Só surpresa ou já diríamos: “Esse é louco!” Ou ainda: “Esse vive noutro mundo”.

Enfim, os conceitos e vivências espaciais (geográficas) são importantes, fazem parte de nossa vida a todo instante. Em outras palavras: Geografia não é só o que está no livro ou o que o

professor fala. VOCÊ A FAZ DIARIAMENTE. Ao vir para a escola a pé, de carro ou de ônibus, por exemplo, você mapeou, na sua cabeça, o trajeto.
EM OUTRAS PALAVRAS: O HOMEM FAZ GEOGRAFIA DESDE SEMPRE”.

Qual professor já não falou ameaçadoramente a expressão “Volta já para o teu lugar” para um aluno “pentelho”. Quanto esta expressão tem de geográfica ! Que cada um fique no seu espaço, no seu lugar (= quieto).

Como a Geografia estuda a relação Sociedade-Natureza, e essa é uma relação constante, o homem transforma a si e ao espaço, VIA TRABALHO continuamente e de forma dinâmica. Por outro lado a natureza não está ao alcance de todos, tem um preço, o qual nem todos podem pagar. Então, quem possui a natureza tem um duplo poder: econômico e político. Afinal, faz diferença você trabalhar numa mina de ouro ou ser dono dela. E, ao estabelecermos, por necessidade, relações com outros seres humanos temos uma **outra temática que a Geografia Tradicional “esqueceu”: os conflitos.** Afinal a sociedade não é um todo harmônico, apresenta classes sociais com interesses distintos.

Se não falamos destas temáticas para os alunos, estamos falando de um mundo inexistente.

A questão ecológica, assim, também muda de enfoque, deixando assim de ser vista como algo genérico do tipo “os homens (quais? todos?) estão destruindo a natureza” ou ingênuo como “os homens destroem a natureza porque são maus”. Na verdade vejo o “desequilíbrio ecológico” muito mais como um desequilíbrio entre os homens (e, paralelo a isso, sua visão antropocêntrica e capitalista [que também era a

visão do Socialismo Real] de desenvolvimento) do que um desequilíbrio Homem-Natureza.

Ou seja, o espaço geográfico reflete e reproduz a sociedade que o encerra, isto é, bairros pobres, bairros ricos, NÃO SÃO duas cidades distintas, dois “brasis”, pelo contrário, tem íntima relação, um constrói e um depende do outro.

E aqui uma ligação clara com Freire: QUEM ANALISA O ESPAÇO PODE ENTENDER O MUNDO EM QUE VIVE E O QUE É MAIS IMPORTANTE, PODE LUTAR PARA MUDÁ-LO.

Minha tarefa de educador seria, então, trazer o dia-a-dia para a sala de aula, pois precisamos deixar de mascarar a realidade e contribuir com nossa prática para a criação de um espaço que seja o da liberdade dos homens e não o espaço da simples reprodução.

Como fazê-lo ? Uma certeza, entre tantas dúvidas, tenho: não há fórmulas prontas. É preciso superar a fragmentação do conhecimento. Sair do geografismo assim como, às vezes, o historiador faz “historicismo” e etc. Como ensina Gonçalves (1988, p. 26):

“ (...) nesse sentido, se minha análise tiver que invadir a Sociologia (ou outra área qualquer) para uma melhor compreensão da organização do espaço, não ficarei preocupado em indagar se estou ou não fazendo Geografia, sem dúvida alguma, irei aonde for possível e necessário para compreender a organização do espaço e, por esta via, compreender as relações sociais sob as quais estamos vivendo”.

Creio que uma boa maneira de entender como está a Geografia é ouvindo o próprio “usuário” deste conhecimento, isto é, o aluno. Será que minha visão de

Geografia e do próprio aluno era coerente? Procurando responder a esta questão, desenvolvi no próximo capítulo algumas reflexões - e confusões - metodológicas. Trata-se, na realidade, do meu percurso incipiente de pesquisador. Com alguns “mapas” (livros) nas mãos e alguns portos seguros de orientação fui comprovando, de fato, que o caminho se faz ... ao caminhar.

CAPÍTULO 5

METODOLOGIA OU ... CORREÇÕES DE RUMO

5.1 OBJETIVOS E ... PONDO OS PÉS NO CHÃO

Marinheiro de primeira viagem, no que diz respeito a “fazer pesquisa” - minha graduação foi bastante condescendente quanto a isso, - percebi que meu projeto, defendido e aprovado em novembro de 1993, era um tanto quanto exagerado e irrealizável. A idéia inicial foi de estudar os currículos de Geografia de algumas instituições de terceiro grau para perceber que tipo de profissional estavam formando.

Queria comparar currículos das principais faculdades do RS. Só aí já havia um flagrante exagero! Queria investigar as forças que originaram tais currículos. Como e por que se estruturam assim ou “assado”. Que visão de ciência tinham?

Tais questões, embora relevantes, extrapolavam minha capacidade de investigação. Cada instituição, tendo sua história particular, me exigiria um trabalho hercúleo. Talvez sequer descobrisse uma ligação forte entre estas instituições. Além disso, percebi que por não fazer parte de nenhuma destas instituições, poderia chegar facilmente a conclusões falhas, incompletas (não necessariamente falsas, frutos da má fé), pois teria acesso, quando muito, a atas de criação de cursos, listagens e súmulas de disciplinas e de currículos ou depoimentos isolados de professores que participaram destes processos. Não significa que estes documentos ou depoimentos fossem incompletos, mas poderia, de fato, captar um quadro “muito mais belo” do que a realidade. Conflitos, propostas vencidas e outras formas de resistência, etc. poderiam ficar imperceptíveis à minha análise. Uma súmula com conteúdos

“progressistas” poderia ser ministrada por um professor bem “tradicional” - e vice-versa -, enfim, corria o risco de fazer uma história “oficial” pouco representativa. Tal hipótese não me agradava e inclusive me deixou perdido e desanimado por um longo e desagradável período. Chegara aquele ponto terrível: “Sei que o que sei não me agrada, é pouco e me traz mais dúvidas - e angústias - do que certezas. Sei que não é este o caminho. O problema era: qual é, afinal, o caminho?”

Aceitei sugestão da banca examinadora no sentido de inverter a caminhada inicialmente pensada. Em vez de começar pelo terceiro grau, para dali chegar aos professores, que tal começar pelo segundo grau? Afinal, este é o meu local de trabalho e de onde eu possuo um conhecimento mais profundo! No lugar de consultar atas e súmulas porque não ouvir os próprios alunos? A partir da fala dos alunos posso sentir, de fato, o que foi feito da Geografia escolar!

Em suma: muitas vezes as respostas estão na nossa frente, no nosso entorno. “Basta” estarmos abertos a sugestões e sensíveis ao nosso cotidiano. Em outras palavras: não raro os grandes “nós” teóricos tem sua solução encaminhada com uma dica dada numa conversa informal, afinal, é comum nós, professores, ficarmos falando da profissão o tempo todo! O que é uma temeridade, sem dúvida Os livros vão, num segundo momento, aprimorar este lampejo inicial.

Assim, uma ex-professora da graduação, sem querer, me deu uma sugestão-empurrão importante: que eu aproveitasse dois pequenos textos que acabara de apresentar em um encontro estadual de professores de Geografia. Estes textos retratavam, um tanto incipientemente, meu diálogo com meus alunos de uma escola secundarista (Fundação Liberato). Por quê não sistematizar/aprofundar tais questões se eram, afinal, preocupações concretas do meu cotidiano? **No fundo percebi que**

nós, professores (de 1º e 2º grau), nos auto-depreciamos achando que nossas interrogações e nossa prática não são dignas de um estudo acadêmico. Este teorizar caberia, na visão de muitos de nós, aos professores universitários. Digo isto porque nos próprios encontros acima referidos há, no geral, um silêncio dos participantes. Vêm ao encontro só para ouvir. Parece que, fora da sala de aula, onde exercem o seu ofício, perdem o domínio do espaço e se tornam incapazes, mudos. Muitas vezes não percebemos que os encontros são para intercâmbio de idéias e que isso só ocorrerá se **NÓS TOMARMOS A PALAVRA E FALARMOS. PERDERMOS O MEDO.** Na simples condição de ouvintes, cresceremos pouco, mesmo que estejamos entre nossos pares de profissão. O conhecimento não se dá por osmose.

Lüdke (1986, p.2) me ajuda:

“ A construção da ciência é um fenômeno social por excelência. A pesquisa, então, não se realiza numa estratosfera situada acima da esfera de atividades comuns e correntes do ser humano (...). Encontramos por vezes, entre nossos alunos e até mesmo na literatura especializada, uma certa indicação de que a atividade de pesquisa se reservaria a alguns eleitos (...) que a realizariam em sua torre de marfim, isolada da realidade. Nossa posição, ao contrário, situa a pesquisa bem dentro das atividades normais do profissional da educação, seja ele professor, administrador, etc. Não queremos subestimar o trabalho da pesquisa (...). O que queremos é aproximá-la da vida diária do educador, tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho”.

Percebi, então, que tinha não só um bom material a desenvolver mas, sobretudo, **meus alunos seriam a inspiração de meu trabalho**, afinal, é basicamente por eles que estou a continuar meus estudos: para melhorar não só minha

compreensão dos fenômenos educacionais (algo bem abstrato) como também para melhorar minha atuação profissional concreta.

Com essa mudança de foco deixei de lado também a idéia de fazer um estudo da história da Geografia, capítulo por si só merecedor de uma(s) dissertação(ões). A questão é eleger prioridades e saber, mesmo aos “trancos” e durante a pesquisa, a noção particular de limites e possibilidades.

As questões básicas do meu projeto, no entanto, permaneceram:

1. Que visão de Geografia (visão de mundo) perpassam os currículos de Geografia? Que visão de relação Homem-Natureza apresentam?

2. Que tipo de profissional (docente) nossas escolas de terceiro grau formam?

3. Conseqüentemente, que tipo de aluno (cidadão) estamos ajudando a formar?

Em outras palavras, as respostas a tais questões me auxiliarão a desvendar qual a função do ensino de Geografia em nível de 1º e 2º graus?

e/ou

Como a Geografia se legitima como um conhecimento científico frente aos saberes do domínio comum da esfera de vida cotidiana dos alunos ?

Se as questões básicas que me levaram ao campo permanecem, o mesmo se poderia dizer **quanto aos objetivos**: fornecer subsídios para a prática docente e para a elaboração de currículos mais próximos de um conhecimento voltado para a

realidade social da comunidade na qual ele se encontra, podendo, assim, capacitar docentes e discentes a intervir competentemente, no sentido técnico e pedagógico, sobre o seu meio. Em palavras mais diretas: mostrar a urgência do repensar nossa prática docente e, é claro, redefinir os próprios currículos dos cursos de licenciatura.

Permaneceu a vontade de evitar panfletarismos do tipo “agora vou propor uma Geografia ‘revolucionária’, ‘dialética’, ‘lúdica’ ”, ou qualquer outro rótulo que se queira propor.

Quero que tais características estejam presentes em minha pesquisa, evidentemente. Mas, muito mais, desejo-as em minha prática.

Se faço tais considerações não é porque seja de todo cético com relação ao papel transformador da educação. Apenas quero ser realista. Não quero ser “Dom Quixote” lutando contra moinhos de vento, isto é, pregar equações mecânicas do tipo: “educação crítica levará a um cidadão ‘revolucionário’ e isso nos tirará da crise” (são tantas!). Advogo a causa de que a escola pública, sobretudo a de primeiro e segundo graus, enfrenta problemas políticos e financeiros muito mais sérios do que uma simples listagem de conteúdos ou falta de currículos “progressistas”. Sabemos, claro, que o currículo é um instrumento de poder, usado, muitas vezes, para manter o controle sobre o alunado. Mas a sua simples alteração, ou a pesquisa sobre o currículo, não vai resgatar - embora seja importante fazê-lo - a cidadania dos brasileiros. Enfim, o que não se quer é pregar o mito da educação como panacéia para todos os nossos problemas.

5.2 METODOLOGIA E QUESTIONÁRIO

“ Iniciar o trabalho de construção do conhecimento sem um referencial teórico delimitado é um desafio constante à criatividade intelectual. Na medida em que o trabalho avança, o desafio aumenta e de forma progressiva o pesquisador vê-se impelido a buscar informações teóricas e revisar estudos que abordam o que está sendo investigado. É uma busca com desafios e riscos, pois a informação coletada abre uma vertente e tem-se que tomar decisões, optar.” (Leite, 1988, p. 94)

Decidi-me a ouvir mais sistematizadamente o que os ALUNOS ACHAVAM DA GEOGRAFIA. Nada mais rico do que ouvir o aluno para saber, afinal, a quantas anda (ou não) a nossa Geografia velha de guerra. É ele, com certeza, o mais fiel “produto” de nossas aulas.

Para construir o questionário fiz uma série de questões, tendo a preocupação de deixá-las abertas para facilitar respostas abrangentes, de acordo com a vontade do respondente.

Minha amostra, por não ter um caráter ou uma preocupação puramente estatística, é intencional, não aleatória. **Explico: queria ouvir secundaristas que estivessem no último ano de geografia no seu curso.** Queria, com isso, ouvir um aluno já “escolado” - “alguém disse esfolado”? - pelas aulas da disciplina em vários anos de primeiro grau. Assim, se o aluno pesquisado for de primeiro ano - sempre de 2º grau - isto significa que, naquele curso, este é o último ano que ele terá Geografia. Não queria ter um estudo minucioso de uma escola, logo, também não me preocupo em afirmar se, ao entrevistar o aluno de uma escola “x” ele está ou não representando

o “espírito médio” da sua escola. Pelo que veremos depois, até está, dadas às semelhanças das respostas.

Complementando:

“ Mesmo em pesquisa convencional, ao planejarem amostras de pessoas a serem entrevistadas com alguma profundidade, os pesquisadores costumam recorrer às chamadas ‘**amostras intencionais**’. Trata-se de um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto. (...) Pessoas ou grupos são escolhidos em função de sua representatividade social dentro da situação considerada.

É claro que isso infringe o princípio da aleatoriedade que, em geral, é considerado como condição de objetividade. De acordo com este princípio, todas as unidades da população têm a mesma probabilidade de ser escolhidas. A priori, a informação gerada por cada unidade investigada possui a mesma relevância. No caso diferente, **o princípio da intencionalidade é adequado no contexto da pesquisa social com ênfase nos aspectos qualitativos**, onde todas as unidades não são consideradas como equivalentes, ou de relevância igual.” (Thiollent, 1985, p. 62) (destaques meus)

Enfim, o critério da “representatividade” não é necessariamente quantitativo.

Um outro esclarecimento. Como trabalho em uma escola técnica, optei por ouvir/estudar alunos desta modalidade de ensino. Além disso, tenho interesse e carinho especial pela clientela desse tipo de escola: no geral jovens de baixo ou médio poder aquisitivo.

A idéia foi, então, estudar cinco turmas de cinco escolas diferentes, quatro de ensino técnico, todas públicas, e uma escola privada considerada de elite por ter uma clientela de bom poder aquisitivo.

Curiosidade: tentei aplicar o questionário em uma escola privada. Nas três escolas privadas que tentei - que julgo entre as de mais “status” (Anchieta,

Israelita e Rosário) - NÃO TIVE AUTORIZAÇÃO. Em todas, apesar de me identificar formalmente, através de uma carta de apresentação do programa e explicar meu intento, não tive acesso. As justificativas são as mais variadas e frágeis e nem vem ao caso. O importante é o registro, que a mim não surpreendeu, embora revoltasse: as escolas privadas não querem saber de “gente estranha” se “intrrometendo” no seu “padrão de qualidade”. Padrão este muito discutível (numa das três escolas já lecionei).

De que as escolas privadas têm receio? Se tem uma qualidade de trabalho porque não mostrá-lo, até mesmo para propagandear-lo? Afinal, não acreditam na sua proposta pedagógica?

Por outro lado, em todas as quatro escolas públicas que tentei pesquisar fui bem recebido e consegui avançar.

Para evitar um questionário muito longo e enfadonho, e ver se ele estava “digerível” pela garotada, fiz uma **experiência piloto** com uma turma de minha escola [curso de Química], mas não meus alunos, evitando assim uma turma “viciada”. Percebendo que não houve problemas de entendimento no questionário, vendo a riqueza das respostas e, ao mesmo tempo, sua homogeneidade em relação às outras turmas, decidi incluí-las no presente trabalho.

Totalizaram-se, então, seis turmas de cinco escolas distintas - quatro técnicas e uma convencional - num número de cento e cinquenta alunos.

Escolas participantes

São as seguintes as escolas e os cursos ouvidos. Em **negrito o nome pelo qual elas são conhecidas**.

1. Fundação **Liberato Salzano Vieira da Cunha**, de Novo Hamburgo: duas turmas de 1º ano. Cursos de Química e Mecânica. Voltada para o setor secundário - industrial - da economia.

2. Escola Técnica de Comércio da UFRGS (**ETC**), de Porto Alegre: uma turma de 2º semestre - 1º ou 2º ano. Curso de Contabilidade. Voltada para o setor terciário - serviços - da economia.

3. **Instituto de Educação** General Flores da Cunha, de Porto Alegre: uma turma de 3º ano, só de meninas. Curso Normal, futuras professoras de primeira a quarta série. Voltada para o setor terciário - serviços - da economia.

4. Escola Técnica Agrícola (**ETA**), de Viamão: uma turma de 1º ano. Curso de Agropecuária. Voltada para o setor primário - agropecuária - da economia.

5. Escola Estadual de 1º e 2º graus Visconde de **Rio Branco**, de Porto Alegre: uma turma de 3º ano. Escola comum, embora, oficialmente, o curso tenha o nome de Auxiliar de Contabilidade.

O questionário : (ver anexo no fim deste trabalho)

Procurei condensá-lo numa folha de ofício - para não torná-lo cansativo ou demorado - usando frente e verso da folha. Possuía basicamente três partes:

Uma “Introdução”: onde me identificava e deixava claros meus objetivos e como fazer o preenchimento do questionário.

Depois, “Dados de identificação”: onde captava o básico sobre a escola e o aluno, sem identificá-lo nominalmente.

Finalmente, o questionário propriamente dito. Com oito questões ao todo. As três primeiras eram de simples preenchimento e serviram mais como um pré-teste: saber qual o “ânimo” da turma para com a disciplina.. As outras cinco requeriam respostas dissertativas e eram as que mais me interessavam.

Os objetivos do questionário eram/são:

Questão Um: perceber a afetividade e a predisposição (ou não) com a disciplina.

Questão Dois: perceber a influência do professor (relação professor-aluno) e como os alunos, no geral, vêem ao professor de Geografia.

Questão Três: traz as lembranças dos alunos quanto à relação professor-aluno, metodologia de trabalho do professor, currículo, assuntos mais abordados, etc. São os TEMAS - não esquecidos - GERADORES QUE OS ALUNOS CAPTARAM AO LONGO DOS ANOS.

Questão Quatro: Utilidade. Procurei sondar o que “ficou” de tantos anos de Geografia, sobretudo em nível de resposta mecânica, decorada, senso comum. Por isso, separei-a da questão sete (utilidade concreta da Geo.).

Questão Cinco: entender COMO se deu o APRENDER GEOGRAFIA COM ESTES ALUNOS. Qual a habilidade mais requerida? Sobra algo além da memorização?

Questão Seis: onde o aluno aprende Geo, a importância do professor e de outros meios de aprendizagem. Além disso, a questão se propunha a detectar o que o aluno entende por aprender “uma matéria”, o que não se dá só dentro da sala de aula. Em outros termos: se o professor for instigador da criticidade, o aluno perceberá que o conhecimento não se dá somente em aula. Captar o currículo não formal.

Questão Sete: nesta questão pretendia uma “depuração” do senso comum. O aluno é “encostado na parede”, pois se pergunto qual a utilidade concreta, específica, da Geo para a profissão deste futuro técnico de nível médio, isto implica em, pelo menos, ele tentar sair da simples resposta mecânica, decorada (em tese). Além disso, confirma ou não, a resposta dada na questão três.

Questão Oito: Por fim, o questionário continha uma questão mais abstrata, que exige a formulação de um conceito de Geografia. A finalidade desta questão foi observar como o aluno, mesmo que não se lembrasse de uma resposta “pronta”, poderia elaborar uma resposta.

Acredito que, com este questionário, eu poderia entender parte do ensino de Geografia não só a nível de primeiro e segundo graus - já que estas idéias são construídas ao longo deles - mas também, possivelmente, fazer inferências sobre o terceiro grau (licenciaturas) pois, acredito eu, nós, os professores, somos os grandes responsáveis na construção destas idéias.

No capítulo seis, procuro mostrar as opiniões dos alunos acerca da Geografia.

Partindo dos seus relatos e dialogando com as idéias expostas nos capítulos

anteriores, procurei ler as entrelinhas destas ricas manifestações a fim de captar por onde anda e para onde vai o ensino de Geografia.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS: OUVINDO E APRENDENDO COM OS ALUNOS

6.1 PRESSUPOSTOS

Balizada a metodologia - ainda que sempre em reconstrução - era a hora de pôr “mãos à obra”. Se não tivesse claro meus objetivos, teria me perdido, pois o somatório de informações era brutal.

Uma vez elaborado o questionário e definidas as escolas, pus-me “em campo” para a coleta dos dados. A incerteza, embora suposições eu fizesse aos montes, do que viria pela frente me angustiava um pouco mas:

“(…) nesse tipo de pesquisa o problema não precisa estar diretamente vinculado a uma linha teórica predeterminada nem é necessário que haja hipóteses explicitamente formuladas. Parece ser suficiente que o pesquisador possua um esquema conceitual a partir do qual possa levantar algumas questões relevantes. Essas primeiras indagações orientam o processo de coleta de informação e permitem a formulação de uma série de hipóteses que podem ser modificadas à medida que novos dados vão sendo coletados”. (Lüdke, 1986: 16)

As dificuldades se avolumam no caso particular da Geografia.

Como já foi dito anteriormente, a bibliografia em língua portuguesa sobre a disciplina não chega a ser muito expressiva, - destacam-se as obras com temáticas específicas tais como, o urbano, o agrário, geomorfologia, etc. - sobretudo no que diz respeito ao ensino de Geografia, foco central de meu interesse. Assim, acabei não enveredando, com ênfase particular, nas pesquisas acadêmicas nessa área, sobretudo

no que diz respeito a dissertações e teses, pois estas estão restritas aos seus respectivos cursos de origem. As raras que existem não ganham divulgação.

Depois de feito o “Estudo Piloto” em minha escola, uma série de idéias, antes apenas sementes, já começaram a brotar aos meus olhos. Um tanto incipientes, mas já permitiram avanços:

“Depois de organizar os dados, num processo de inúmeras leituras e releituras, o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais freqüentes. Esse procedimento vai culminar na construção de categorias ou tipologias”. (Lüdke, 1986, p. 42)

Essas categorias se modificam num processo dinâmico de interação entre a teoria e os dados coletados-analisados. Isso gera novas concepções e novos focos de interesse.

Para formar essas categorias iniciais é preciso ir além do que está escrito (conteúdo manifesto). É preciso captar o conteúdo latente, desvelando mensagens implícitas. O arcabouço teórico nos ajuda nessa caminhada.

Os valores subjetivos do autor, sem dúvida fortes e presentes na obra, não tiram-lhe o caráter científico. Basta que se explicitem claramente estes valores e juízos para que eles possam ser discutidos e criticados. Fundamental é evitar a manipulação das pessoas envolvidas e manter a transparência do que foi coletado. Um outro ponto importante: esta pesquisa terá retorno para todas as escolas que foram ouvidas, evitando-se, assim, aquela postura utilitarista do pesquisador que só “usa” as instituições e seus componentes sem lhes dar o devido retorno. Transparência é uma palavra chave pois:

“ Dentro de uma concepção de conhecimento que seja também ação, podemos conceber e planejar pesquisas cujos objetivos não se limitem à descrição ou à avaliação. NO CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO OU DA RECONSTRUÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO, NÃO BASTA DESCREVER E AVALIAR. PRECISAMOS PRODUZIR IDÉIAS QUE ANTECIPEM O REAL OU QUE DELINEIEM UM IDEAL. (...) TAL CONCEPÇÃO POSSUI UMA DIMENSÃO CONSCIENTIZADORA” (Thiollent, 1985, p.74-75) (destaque meu)

ou seja, não se busca apenas o diletantismo intelectual. Há necessidade da “práxis transformadora” que, no entanto, não se dá só com “palestras aos não especialistas” - alunos e professores - mas se dá no dia-a-dia da prática do professor.

Em resumo, hipotetizei que:

l) Os problemas do ensino e da escola, que me levam à inquietação/insatisfação profissional e que quero combater, são pontos fortes que impulsionaram a pesquisa:

a) a **“inutilidade” da Geografia** produz uma leitura que pode conter uma visão ingênua do mundo,

b) a **desmotivação dos alunos** pode se dar pela ideia de que a Geografia é **“inútil”**,

c) a **desmotivação do professor**, causada pelos baixos salários e baixo prestígio social, facilitam o não questionar sua prática. Isso promove:

d) o ensino “bancário”, autoritário, reprodutor; seria uma consequência e, ao mesmo tempo, reforçador, da sociedade desigual. Não forma cidadãos. E tal ensino, tal escola:

e) fortalece o conservadorismo dos alunos. Isso me assusta não porque eles expressariam posições políticas diferentes - o que é saudável - das minhas, mas sim, porque é uma aposta no **continuismo**, na manutenção do “status quo” de absurdas diferenças sociais, diferenças estas que se concretizam no espaço geográfico. Como consequência, temos um importante legado pedagógico que se estende para o pós-escola. No dizer de Buarque:

“Talvez o maior dos males causados pela ditadura seja ela ter sido capaz de fazer-se necessária: cooptar os que antes se lhe opunham. (Crer) Fazer (ser) possível uma democracia política sem reformas sociais”. (Buarque, 1994, p. 78) (parênteses meus)

Em outras palavras, ao delinear este estudo entendi que se faz necessária uma educação com outros objetivos. Não basta oferecer escolas a todos. Se as camadas populares não tiverem uma escola voltada às suas necessidades - e se elas não reorientarem, ou pelo menos, repensarem suas prioridades - manter-se-á a tendência a imitarmos os valores e objetivos que satisfazem somente a uma parcela ínfima da população. Não se trata de pregarmos uma “abstinência de consumo” - até porque a população muito pouco consome - ou uma volta romântica a um período (será que existiu?) onde todos eram espartanamente comedidos/rationais mas, é fundamental que reorientemos nossas prioridades. Também não postulo UMA proposta de escola, ou de prioridades, como se as classes populares fossem uma classe social única, homogênea e unida, tal qual foi vista por alguns marxistas ortodoxos.

Logo, trabalho com uma hipótese-utopia: se esses problemas (a, b, c, d, e levantados anteriormente) são históricos, foram construídos pelos homens, portanto, podem ser modificados. E esta pesquisa pode ser uma contribuição na ampliação do conhecimento que permitirá a busca de novos rumos na direção das mudanças necessárias. Mudanças estas que devem ser pensadas e tentadas por todos os segmentos interessados e envolvidos. O homem não é um fantoche sobre um palco imutável. Então, reeducar o professor e aluno é uma tarefa importante para qualificarmos e humanizarmos nossa escola e nossa sociedade. Isso vai implicar em repensar nossas licenciaturas, para que possam promover a formação de profissionais voltados para discussões éticas e não apenas preocupados em dar boas aulas da sua matéria específica. Proponho essa **CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA PARA QUE POSSAMOS DESAFIAR O MARASMO E O DESÂNIMO.**

6.2 PERFIL DAS TURMAS (Todas de Segundo Grau)

A amostra, apontada no item 5.3, ficou assim constituída:

Quadro 1

Amostra pesquisada

Escola	Cidade	Curso	Turma	Turno	Ano	Alunos	Sexo
Fundação Liberato	Novo Hamburgo	Química	Q 121	Diurno	1º	28	Masc. e Fem.
Fundação Liberato	Novo Hamburgo	Mecânica	M 142	Diurno	1º	26	25 Masc. e 1 Fem.
ETC (UFRGS)	Porto Alegre	Contabilidade	323/6	Noturno	1º e 2º	23	14 Masc. e 9 Fem.
Instituto de Educação	Porto Alegre	Magistério	31 M	Diurno	3º	24	Fem.
ETA	Viamão	Agropecuária		Diurno	1º	27	24 Masc. e 3 Fem.
Colégio Rio Branco	Porto Alegre	Aux. de Escritório		Noturno	2º	22	Masc. e Fem.

Total: 150 alunos: duas turmas noturnas e quatro turmas diurnas.

Todas são escolas técnicas, com exceção do Colégio Rio Branco.

Tempo de aplicação do questionário:

- . Liberato (Química): 24 minutos
- . Liberato (Mecânica): 18 minutos
- . ETC (UFRGS): 31 minutos
- . IE (Magistério): 26 minutos
- . ETA (Agropecuária): 31 minutos
- . Rio Branco: 28 minutos

Carga horária de Geografia:

- . Lib (Qui e Mec): 2 h/semanais e somente no 1º ano.
- . ETC: 2 h/semanais no 2º semestre do 1º ano e 2 h/semanais no 1º semestre do 2º ano.
- . IE: 2 h/sem. 1º ano: Geo. Geral, 2 h/sem. 2º ano: Geo. de Porto Alegre, 1º semestre do 3º ano: Geo. do RS.
- . ETA: 3 h/sem. e somente no 1º ano.
- . Rio Branco: 2 h/sem. e somente no 2º ano.

Convém observar que todas as tabelas e dados que se seguem não tem a finalidade de extrapolação para outras realidades. São apenas um resumo fiel destes alunos em particular. Tampouco quero insinuar que, ao ouvir uma turma por escola, seja este o perfil da escola.

Quadro 2

Idades dos alunos entrevistados

Série	1°	1°	1°	3°	1°	2°	Total	Relativo
Escola	Lib-Quí	Lib-Mec	ETC	IE	ETA	Rio Br.		%
Idade	Alunos	Alunos	Alunos	Alunos	Alunos	Alunos		
13	1	-	-	-	-	-	1	0,7
14	5	5	-	-	2	-	12	8,0
15	16	10	3	-	5	1	35	23,4
16	4	2	5	12	4	-	27	18,0
17	2	7	5	8	9	5	36	24,0
18	-	-	4	1	7	7	19	12,7
19	-	1	3	2	-	5	11	7,3
20	-	-	1	1	-	1	2	1,3
+ 20	-	-	2	-	-	-	2	1,3
Não res.	-	1	-	1	-	3	5	3,3
Total	28	26	23	24	27	22	150	100,0

Como se pode verificar pelo quadro dois, todas as turmas são “padrão”, ou seja, estão seguindo seus cursos em idade normal (86,1% tem entre 14 e 18 anos). Não são, portanto, alunos que interromperam seus estudos ou pararam durante muitos anos, enfim, são alunos da escola contemporânea.

A julgar pelo número de alunos que se identificaram (48% do total da amostra) e pelo desenrolar dos próprios questionários, é possível afirmar a sinceridade das respostas. Lembro que a identificação era opcional e a tarefa não valia para fins de avaliação. Dos 150 respondentes somente dois já tinham sido meus alunos. Fica caracterizado, assim, que a população alvo não tinha nenhum motivo para colocar respostas que não refletissem suas próprias idéias.

Quadro 3

Número de reprovações em Geografia:

	Absoluto	Relativo (%)
Zero (Nenhuma)	127	84,7
Uma	9	6,0
Não Respondeu *	14	9,3
Total	150	100,0

(*) Geralmente o deixar em branco significa “nenhuma reprovação”.

Como se pode ver no quadro três, a Geografia reprova pouco, como era de se esperar. Posso levantar dois desdobramentos:

a) Geografia não é uma matéria “carrasca”, ou seja, não provoca medo ou tensão, o que é positivo pois desarma o aluno para a matéria. Por outro lado:

b) O próprio professor também não procura ser muito exigente. Procura adequar-se ao papel que já lhe é reservado pela tradição: ser coadjuvante em relação a disciplinas mais valorizadas (Português, Matemática, Disciplinas Técnicas, etc). Digamos que se trata de uma “adaptação” normal, talvez inteligente até, do professor para evitar desgastes desnecessários e inúteis com seus colegas e, sobretudo, com seus alunos.

6.3 ANÁLISE DAS PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO (conforme o mesmo)

Quadro 4

Predisposição dos alunos com relação à Geografia

	Alternativa	Absoluto	Relativo
Mais gosta	a)	4	2,67
Gosta	b)	74	49,33
É indiferente	c)	58	38,67
Não gosta	d)	14	9,33
Detesta	e)	0	0,00
Total		150	100,0

Como vemos, aproximadamente 50% dos alunos gostam de Geografia, ou seja, há simpatia pela matéria. O que surpreende, pois para a maioria deles ela não passa de uma “cultura geral” de utilidade incerta.

Cerca de 38,67% são indiferentes à Geografia. Há uma boa margem para o professor trabalhar com a turma, pois não há antipatia explícita. Parece-me, no entanto, que quando o professor tenta apresentar uma visão diferenciada daquela da Geografia Tradicional há uma reação, não raro negativa, do alunado. “Isso não é Geografia”!

Vimos que, juntando essa predisposição pela Geografia e os baixos índices de reprovação, temos um bom espaço para, com nossa competência, ganharmos o interesse do aluno pela matéria. (possibilidade)

Quadro 5

Influência do professor de Geografia sobre os alunos

	Alternativa	Absoluto	Relativo (%)
Bons professores (+)	a)	44	27,00
Profs. camaradas (+)	b)	37	22,70
Maus professores (-)	c)	2	1,22
Profs. chatos (-)	d)	18	11,04
Não foi influenciado pelos prof. de Geo.	e)	36	22,09
Outras influências	f)	23	14,11
Em branco		3	1,84
Total		163*	100,0

Obs: (*) Houve treze respostas duplas.

(+) Influência positiva

(-) Influência negativa

Pelo exposto no quadro cinco podemos deduzir que:

a) É desprezível (1,22%) o número de alunos que teve maus professores.

Hipótese: não estamos acostumados a questionar a competência do professor (Cunha, 1992). Ou: se tentamos, somos ameaçados ou punidos. Não seria a confirmação de que a escola é muito pouco democrática e não ouve o aluno? E o aluno, de tão descrente na escola, já nem questiona mais. Aceita passivamente para não se incomodar? Cabe crer e torcer para que os professores - de Geografia ou não - estejam com um conceito tão bom. Creio que estes dados vêm ao encontro daqueles que dizem que a escola não estimula o debate e a auto-avaliação. (Saul, 1988)

b) Normalmente, há uma associação positiva com relação aos professores de Geografia (49,70%). Somados aos que se dizem não influenciados, temos 71,79%! Ou seja, o professor não atrapalha. Repito: **é um dado alentador pois demonstra não haver resistência “a priori” à matéria ou ao professor.**

c) Nas outras influências (14,11%), temos, no geral, fatos positivos: “gosto pela matéria”, “curiosidade em conhecer o mundo”, “matéria interessante”, “matéria que nos mantém atualizados com o que ocorre no mundo”, etc.

Alguns, minoritários, aproveitam para se queixar da chatice da matéria e/ou do professor, reclamam das “decorebas”, “não gostam dos assuntos”, reclamam do “excesso de mapas nas aulas de Geografia”! Creio que estes depoimentos sejam muito interessantes! Provavelmente estes alunos já estejam cansados de colorirem mapas ou decorarem assuntos sem entender o porquê disso.

Vejo, aqui, não apenas uma “revolta” do aluno ou sua “má vontade”, como pode parecer num primeiro momento. Vejo nesses depoimentos situações-limite. Ou se refaz a prática docente ou este aluno se desinteressará pelo estudo desta disciplina. O desânimo dele já é uma forma de resistência à nossa chatice.

Por fim, o menor grupo, - dentro do grupo “outras influências” - se diz indiferente à matéria.

Quadro 6

Palavras relacionadas à Geografia (do lado da palavra o nº de citações)

Lib-Qui	Lib-Mec	ETC	IE	ETA	Rio Branco
População (ões) 6	Clima 7	Terra 7	Mapa(s) 14	Mundo 5	Mapa(s) 10
Sabedoria/Conhecim. 5	Relevo (planalto, plan) 7	Hidrografia (água, mar) 7	Clima 9	Mapa(s) 5	Mundo 9
Países/ Capitais 5	População (ões) 6	Relevo 6	Hidrografia (rios) 8	Hidrografia (oceano, rio, água) 5	Países 7
Relevo (planalto, planície) 5	Mundo 5	População (homem, etnia) 8	Vegetação (floresta) 8	Conhecimento 4	Relevo 5
Clima 5	Mapa(s) 5	Clima 5	Relevo 7	Países 3	Hidrografia 4
Mundo 4	Vegetação 4	Estudo 4	Países 3	Espaço 3	Espaço 2
Terra 4	Economia 4	Brasil 3	Brasil 3	Região 2	Economia 2
Política 3	Hidrografia (rio, água) 6	Problema 2	Localização 3	Estado 2	
Mapa(s) 3	Estudo, Questionário 5	País 2	Estado(s) 2	Clima 2	
Prova/ Estudo 2	Questionário 5	Cultura(s) 2	Paisagens 2	Vegetação 2	
Localização 2	Superfície 2	Economia 2	Tempo 2	Homem, 2	
Natureza/Pre-servação 2	Cultura 2	Observação 2	Natureza 2	Natureza 2	
Est. do espaço 2	Espaço 2	Espaço 2		Ar, vida (cada) 2	
17 palavras: uma citação	12 palavras: uma citação	14 palavras: uma citação	10 palavras: uma citação	20 palavras: uma citação	24 palavras: uma citação

Em resumo, as palavras que mais apareceram foram:

. **MAPA, TERRA (= planeta), POPULAÇÃO, MUNDO.**

E os também tradicionais sub-itens da Geografia Física:

. **CLIMA, RELEVO, VEGETAÇÃO, HIDROGRAFIA**

Observa-se assim que:

a) Na Liberato - duas turmas - e na ETC, as palavras ligadas a denominada Geografia Física, denominação que reforça a dicotomia Homem-Natureza, tem um forte domínio. Típico dos grandes eixos da Geografia Tradicional.

b) Outros eixos genéricos (População e Economia) da Geografia Tradicional também aparecem, mas com bem menos intensidade. Suponho que há pouca integração destes assuntos na cabeça do alunado.

c) A palavra Terra aparece com frequência e está associada à etimologia da palavra Geografia.

d) No IE o que mais me chamou a atenção foi o domínio absoluto da Geografia Física. Sequer foram citados os tradicionais “população”, “cultura”, “economia”. Foi a menor dispersão de respostas únicas, sinal de que o pessoal tem idéias bem homogêneas. E justamene é o pessoal que vai ser professor, vai formar novos alunos com uma visão bastante limitada dessa ciência, porque não liga a Geografia a fatos do cotidiano. Estão fixos às estáticas e enfadonhas noções que os livros didáticos lhes impingiram por anos a fio. Aliás, no IE destacou-se o pouco interesse pela Geografia. Será influência de aulas pouco inovadoras?

e) No ETA destacam-se muitas citações carregadas de alto teor político: “espaço”, “região”, “Estado”, “país”. Mas, creio que, no geral, não são percebidas como tais, - talvez fosse esse um desdobramento interessante de pesquisa, ouvir os professores - porque, normalmente, não são trabalhadas por nós mestres. São palavras que usamos a todo o instante em sala, sem mostrá-las como construções históricas, temporais às sociedades (outro termo pouco estudado por nós professores) e, como tal, instáveis, mutáveis. A Geografia naturalizou a política tratando os homens como uma população biológica qualquer, como se fosse uma “população” de árvores ou macacos.

f) No Rio Branco, há uma grande dispersão de respostas. Chamaram-me a atenção as respostas, bem menos baseadas na Geografia Física e mais dispersas por assuntos mais atuais e polêmicos. Talvez seja um indício de que ali os assuntos sejam tratados com mais liberdade, o que favorece o surgimento de outros assuntos, mais abertos à descoberta.

g) Por fim, há que se destacar o quanto a Geografia está longe de integrar o Homem com o seu Meio, focos claros dos conteúdos desta matéria. O mesmo se pode dizer da integração entre assuntos Políticos e Econômicos, dois grandes temas facilmente unidos à Geografia, desde que se queira superar a fragmentação do conhecimento.

E a utilidade da Geografia ?

Após a leitura do estudo piloto, feito com uma turma da Liberato, surgiram algumas tendências/categorias que foram agrupadas e originaram uma categorização que se manteve, dando origem ao quadro sete. Mesmo com a análise das outras turmas, as variações foram poucas.

As três grandes categorias, com seus sub-tipos foram: (in)utilidade, curiosidade/cultura geral e cidadania. O quadro abaixo procura sintetizar:

Quadro 7

Utilidade da Geografia:

Utilidade (predisposição)	Absoluto	Relativo (%)
“Inútil”, “Nenhuma”, ou resp. em branco, genéricas ou ininteligível (negativa)	26	17,33
Curiosidade, Cultura Geral, Listagem de Conteúdos, localização, somatório de dados ou habilidade específica, genérico (“neutra”/ingênuas)	96	64,00
Cidadania, Abstração, Atualização, Visão Integrada dos conhecimentos (positiva)	28	18,67
Total*	150	100,00

(*) Os dados são aproximados, pois a categorização, por ser um tanto arbitrária, é de difícil precisão.

De acordo com as respostas, associei uma “predisposição” à matéria, isto é, qual o interesse do aluno “a priori” pela Geografia. Por exemplo, para um aluno que diz, secamente, que a utilidade da Geografia é “nenhuma” percebe-se facilmente o seu pequeno interesse pela mesma e mais dificilmente conseguir-se-á atraí-lo para a participação interessada e ativa em sala. Na categoria “neutro”/ingênuo, posicionei os que tem na Geografia aquela visão de mera cultura geral, matéria simplesmente informativa - sem se importar para que(m) serve(iria) tal informação. Apresentam uma visão descompromissada, estilo “tanto faz”. Associaria tais respostas a um tipo de **aluno** que denominarei **burocrata**, isto é, não tem aversão ou simpatia especial pela matéria, aliás isso tanto lhe importa. Faz a constatação pragmática do tipo “está no currículo, paciência! Vamos passar de ano e tchau”! O aluno burocrata pode estar também incluído no primeiro grupo do quadro sete. Para fazer a classificação procurei considerar o questionário em sua totalidade, captando tendências predominantes.

Já no terceiro grupo (predisposição positiva), procurei incluir - ainda que às vezes sendo um tanto condescendente e lendo as positivities nas entrelinhas - todas as respostas que procuravam ver a Geografia como algo que lhes interessava, possuía ligação com o seu cotidiano ou utilidade. Tais respostas demonstram que os alunos possuem uma visão mais integrada - tanto em nível interno da disciplina - procurando associar aspectos naturais com os políticos e econômicos - como em nível externo - relacionando os assuntos da disciplina com o seu dia-a-dia. Isso não significa que explicitassem claramente a palavra “cidadania” ou “integração”, por exemplo. Mas nota-se - até porque as respostas não foram tomadas isoladas - uma visão mais interessada e uma maior facilidade de abstração, tentando, pelo menos, associar a

disciplina ao seu entorno. Evidentemente são o grupo com o qual mais facilidades teríamos para uma maior discussão coletiva. Provavelmente são os alunos mais participativos em aulas com debate/discussão.

Além dos dados do quadro sete, gostaria de destacar alguns depoimentos dos alunos. Estão entre parênteses a sua escola e o número do questionário, para minha tabulação. Tal análise foi feita considerando as sugestões de Lüdke (1986).

Os depoimentos livres dos alunos foram categorizados. Não foram escolhidos de maneira completamente aleatória mas. **em nenhum momento procurei julgá-los “corretos” ou “errados”. Nem eles e nem os seus professores estão sob avaliação. Refletem as idéias dos alunos.** Procurou-se, por outro lado, manter a fidedignidade de suas respostas. Possíveis correções de português foram feitas, mas jamais no sentido de alterar o seu conteúdo/sentido.

Alguns exemplos:

De visão pragmática, instrumental: “Inútil”: “Estudar a matéria e ser aprovado no fim do semestre” (ETA, 18). Provavelmente é uma adaptação do aluno diante de aulas e conteúdos monótonos. Tática de sobrevivência. Ao lado de respostas diretas como “nenhuma” ou “inútil” temos nesse grupo um quadro pouco estimulante.

Respostas ininteligíveis: respostas que não puderam ser entendidas por “simples” dificuldade de compreender o que o aluno queria dizer. Ex.: “Serve para me encontrar no mundo” (IE, 16). Talvez quisesse dizer que a utilidade da Geo é a localização.

Respostas genéricas, curiosidade ou cultura geral: respostas tão amplas que não dizem respeito exclusivamente à Geografia. Ex.: “Eu acho que a utilidade da Geografia é estudá-la simplesmente para dizer que estudou”. (Lib-Qui, 6) Ou: “Ampliar o conhecimento” (ETC, 12). Ora, qual a disciplina escolar que não se propõe a isso?

Curiosidade/cultura geral são, sem dúvida, as visões mais frequentes.

“Serviu apenas para o conhecimento, para ter um conhecimento geral dela” (da própria Geo). (Lib-Mec, 3) Ou: “Utilidade da Geo para mim é de ter mais conhecimentos, isto é, aprofundar o meu conhecimento sobre vários assuntos” (Lib-Mec, 8). Ou: “Para conhecermos melhor a região, o país, o planeta onde habitamos e outros conhecimentos interessantes”(ETC, 5).

Listagem de conteúdos/Somatório de dados: outra conjunto de respostas bastante comum. O aluno sai a listar uma série de assuntos que esta disciplina já trabalhou, num típico “reflexo-estimulado”: “Para mim é e será sempre uma das matérias que mais gosto porque ela me ensina sobre rios, territórios, sobre o meu estado e tudo o que envolver matas e florestas”. (ETA, 6) Na verdade o aluno não chegou a dizer a sua utilidade, mas sim mostrar o que já estudou em Geo. O mesmo vale para o somatório de dados: “A Geo tem utilidade para o aluno compreender, por exemplo, o que é mapa, o que é território geográfico, também é importante saber a população dos respectivos países”. (ETA, 19). Localização: outro conjunto significativo e, creio eu, facilmente explicável. Por associar Geografia a Mapa, o aluno associa este instrumento com sua utilidade. Claro que há, dentro deste grupo, nuances, mas o que predomina são respostas bem genéricas, meramente topológicas,

achar-se no mapa e não no seu terreno concreto. Ex.: “Situar-me no planeta em que vivo” (IE, 11). Ou ainda, uma mais específica: “A utilidade da Geo para mim é super importante pois todos os dias ela é falada através de capitais, localizações geográficas, etc... Até mesmo a televisão precisa de Geo”. (IE, 1) Nota-se aqui uma visão mais pragmática, uma utilidade específica. Além disso já associa claramente a Geo ao seu cotidiano (a TV) ainda que, me pareça, numa visão meramente topológica (localizar) e não analítica (compreender o espaço como algo em construção, não dado, estático, como num mapa).

Em tempo: apesar de adjetivar ambos como pragmáticos há diferença entre aqueles que acham a Geo inútil e apenas tratam de passar de ano e aqueles que, associando-a a mapas (= localizar algo neles) percebem que a Geografia está vinculada ao dia-a-dia através das imagens de jornais e televisores.

Um outro grupo, ainda dentro da “utilidade da Geografia”, é o que lhe atribui uma habilidade específica: Esta categoria chamou-me bastante atenção, sobretudo no IE - que forma futuros professores(as). Pareceu-me uma posição bastante reprodutivista, de não questionar o que se aprende - e, conseqüentemente, o que se ensinará - apenas acatar o que vem de cima ou seguir a tradição. Ex.: “No 2º grau magistério a utilidade da Geografia é saber a matéria para dar aula depois”. Não será mais um grupo dentre os “pragmáticos”? Ainda que seja uma resposta não absurda, seria de se esperar um pouco mais de capacidade de argumentação, afinal serão os primeiros professores da meninada. Deve propiciar uma sensação de vazio bem forte ensinar algo, durante anos a fio, só porque assim se aprendeu ou porque está no currículo.

Por fim, agrupei no grupo “Cidadania/Abstração/Atualização/Visão integrada dos conhecimentos adquiridos” um bom conjunto de depoimentos.

Não pensemos, no entanto, que não há boas surpresas nas respostas. Há um belo potencial no alunado, em todas as escolas. É provável que até sejam minoritários, mas cabe a nós professores - seja lá qual for o grau - “descobri-los” e incentivá-los para que continuem crescendo em número e em qualidade. Ex.: “A Geo faz com que eu tenha a minha opinião, com que eu me coordene neste mundo, possibilitando que eu conheça coisas de lugares que, talvez eu nunca passe. A Geo me ensina a ter idéias, a opinar e escolher. Ensina que o povo tem força” (Lib-Qui, 2). Um outro belo depoimento: “A utilidade da Geo para mim é para que a todos se conscientizem em aprender tudo de positivo e negativo do que as pessoas que vieram antes de nós, para que não cometamos os mesmos erros” (Lib-Qui, 21). Abstração clara: os conhecimentos não servem apenas para ficarmos “mais inteligentes” ou para adquirirmos “mais conhecimentos” como muitos afirmam. Eles têm utilidade para o nosso dia-a-dia.

Como veremos, muitos alunos dos cursos profissionalizantes possuem uma visão, no geral, mais crítica e interessada da matéria.

Alguns não apresentam as idéias tão claras e diretas mas mostram o potencial de questionar e/ou de estarem abertos a novas propostas. “Acho que é conhecer melhor a política, a população e, melhor dizendo, conhecer o mundo no sentido de aprendizagem” (Lib-Mec, 26). Vê-se claramente quão aberto ao novo está este aluno. “Para mim, a Geo é útil para que eu possa conhecer os fatos e atos ocorridos no meu dia-a-dia, saber porque acontecem grandes fenômenos, porque vivemos em um único

planeta, mas com diferentes tipos de vida, de cultura, formas de clima. Enfim, a Geografia e a História são duas matérias que direta ou indiretamente nos seguem todos os dias” (ETC, 23). Ou ainda: “Aprender a entender a situação do Brasil financeiramente e também conhecer os países. Como vivem política, econômica e socialmente” (Rbr, 10).

Com relação a utilidade da Geografia pude concluir que:

As respostas, mesmo sendo muito desiguais, apresentam uma **clara tendência a mostrar a Geografia como uma disciplina desinteressada (não necessariamente desinteressante) fornecedora de uma cultura geral muito vasta** - não possuindo uma unidade temática muito precisa. Serve para sermos “cultos”, ainda que seja uma cultura de almanaque, sem aplicação prática. Fornece “curiosidades”. Parece-me, portanto, que a visão de Lacoste permanece: **despolitizou-se a Geografia escolar**, sobretudo de 1º e 2º graus.

A tendência - minoritária - de vê-la como um instrumento para ler criticamente o mundo é contrabalançada pelos que a consideram como algo inútil. Há ainda um grupo que associa Geo a uma habilidade específica; localizar-se, por exemplo. É fácil perceber esta associação com o mapa, elemento tão presente em nossas aulas.

A quinta questão do questionário era “Como você fazia/faz para aprender/estudar Geografia ?”

Após a leitura dessa questão, pude dividir as respostas em cinco grandes grupos que originaram o quadro a seguir.

Quadro 8

Como faziam/fazem para aprender/estudar Geografia

Forma de Estudar (“método” ou habilidade mais usada)	ABSOLUTO	RELATIVO (%)
“Não estudo”	3	2,0
“Colando”, respostas ininteligíveis, genéricas ou superficiais	14	9,3
“Decoro” (Decoreba)	39	26,0
Burocrática	63	42,0
Construção de conhecimento, Abstração	31	20,7
Total	150	100,0

O mais importante são as três tendências principais: **Decorar, Burocrático e Abstração** pois indicam três formas diferentes de se relacionar com o conhecimento, com a disciplina. São três táticas onde há uma subordinação dos “meios” de estudar aos objetivos do aluno. São diferentes “estratégias de sobrevivência” do aluno.

Os dados, separados por turma, não foram colocados para se evitar comparações ou afirmações do tipo “turma X é mais crítica que a Y” o que seria inútil e perigoso. Os dados não se prestam a afirmações taxativas. Apenas, sugerem tendências que nos servem para refletir.

As três primeiras linhas da tabela explicam-se por si mesmas. Não estudar, decorar ou respostas confusas/genéricas são entendidas por si sós. Já como burocrata entendo o aluno que segue rigorosamente o ritual imposto pelo professor, sem questioná-lo ou fazer juízo de valor, pelo menos explicitamente. Não acha o seu modo de estudar nem bom nem ruim. Está “adaptado” ao nível de exigência do professor. Tem um objetivo claro e simples: ser aprovado. Tampouco parece questionar se as exigências do professor são lógicas ou não. São as exigências do professor e ponto. Já na categoria abstração ou construção do conhecimento coloquei aquelas respostas onde pude perceber uma **CONSTRUÇÃO NÃO SÓ PRÓPRIA COMO POR VONTADE PRÓPRIA - CURIOSIDADE - DO ALUNO NO ATO DE SE APROPRIAR DO CONHECIMENTO**. Ele usa a abstração, correlaciona dados e fatos, interliga o que vê em aula com o mundo cotidiano. Isso não significa que os demais colegas não abstraíam ou não tenham suas estratégias de se apropriarem do conhecimento - afinal todos precisarão de nota para serem aprovados - mas destaco este grupo porque, novamente, são os mais “abertos” a propostas de mudança ou são os mais dispostos a participar, construindo assim, com o professor, uma relação mais dinâmica e produtiva. Interagem mais, não são tão passivos.

Mas é importante ressaltar o **grupo burocrata como um grupo em transição**, pois pode tanto cair numa postura pragmática do “decorar” como, se

estimulado, assumir uma posição mais curiosa e participativa. Creio que vai depender muito dos estímulos, dos desafios propostos pelo professor ao longo do ano letivo.

Destaco alguns depoimentos:

No grupo Decoreba: “Só lia os textos umas duas ou três vezes e decorava. Passava a prova e esquecia o que havia decorado” (Lib-Qui,5). Mais claro, impossível. Quem de nós já não passou por esta situação, por anos e disciplinas a fio? Percebo que o ensino ainda está muito baseado na ventriloquia do professor. Os questionários são só um reflexo disso. E, ao mesmo tempo, a sensatez do aluno: decora e passa.

No grupo Burocrata: “Nada de especial, apenas estudo a matéria dada e presto atenção nas aulas do meu professor” (Lib-Qui,22). Ou: “No primeiro grau eu estudava apenas para as provas, no que não obtinha bons resultados. Agora a professora passa um questionário sobre a matéria a ser desenvolvida, corrige-o, explicando-o e, após, aplica uma prova. Eu considero este método bem mais eficiente.” (Lib-Qui, 26). O interessante dessa resposta é que ela mostra claramente a metodologia do professor e, por conseqüência, **a necessidade de adaptação do aluno**. É de se perguntar: que criação de conhecimento ou de questionamento teremos aqui? Será que o mais provável não será a simples repetição das respostas que o professor ou o livro dá? Insisto: não se trata de “malhar o aluno”, ele reproduz o que a escola/professor impõem.

Mas, uma ressalva: esse método - arrisco-me a dizer - não desagrade a maioria dos alunos pois, além de estarem acostumados a decorar, seja lá qual for a matéria, tem nesse método uma quase garantia de aprovação. Assim ocorre de alguns

elogiarem o professor que promove esse embrutecimento - “emburrecimento” - do aluno. Há, ainda, depoimentos que se situam no terreno intermediário. Por exemplo: “Faço os exercícios, trabalhos, atividades que me são propostas e procuro entender as explicações dos professores”(Lib-Qui, 6). Não se pode dizer - tomando o depoimento isoladamente - que seja um aluno meramente burocrata ou com má vontade para a matéria. Parece ser um aluno aplicado mas que restringe o seu processo educativo à sala de aula. Parece que o mundo lá fora passa longe, ou não interessa. É um grupo que pode ter seu interesse aumentado pela disciplina desde que bem estimulado, ou seja, que se dê a eles condições de ver outros assuntos que não só os tradicionais de livro didático mas, sobretudo, proponham-lhes desafios, questões que os estimulem a sair da rotina. É provável que responderão a estes desafios e estímulos com mais participação e ampliação dos seus horizontes geográficos.

Grupo Abstração, construção de conhecimento: “Eu presto muita atenção nas aulas e procuro expor sempre o meu ponto de vista sobre o que acontece ao meu redor” (Lib-Qui, 1). “Associo o que está escrito com o lugar ou a matéria. Faço isso através de notícias e reportagens que saem diariamente nos jornais, rádio e TV” (Lib-Mec, 12). Ou ainda: “Procuro refletir sobre o que foi ensinado e enquadrando a realidade por meio da observação” (ETC, 10). “Bom, é só sair na rua e ver o nascer do Sol. Isso é um começo. Vendo a diferença entre Viamão e Porto Alegre. São diferenças que o espaço nos indica. No dia-a-dia a Geografia está presente” (ETA, 22). E ainda: “Geo não se aprende só em sala de aula. Tudo o que eu leio; jornais, revistas, fazem com que eu aprenda. Na TV se aprende muito, principalmente a não ser influenciado por ela” (Lib-Qui, 2).

Essa seria a tendência oposta aos que só decoram ou só cumprem o que o professor determina, isto é, o aluno abstrai com mais facilidade. Percebe que aprende com outros meios, que o conhecimento também está nas outras pessoas. Muitos falam em aprender ouvindo pessoas que já viajaram muito. Parecem estar mais atentos ao mundo exterior à sala. Mostram-se mais ativos na busca e construção do conhecimento. Isso não significa dizer que os outros grupos sejam incapazes disso ou que os elementos deste último grupo estejam todos conscientes de todo este diagnóstico, mas são indícios importantes porque estes alunos não resistem tanto às inovações que o professor propõe. Esse me parece o maior trunfo para se trabalhar com os que constroem o conhecimento. Não são tão resistentes a novos temas. Por outro lado, penso que a maior dificuldade do professor, com os que denomino burocratas ou com os que só decoram, é a resistência: com a alteração de rotina do tipo “decora-passa” sentem-se inseguros da aprovação e tendem a resistir a novas temáticas. Trata-se, na verdade, de uma disputa de legitimidade. Ainda que ache chato estudar mapas ou decorar, o aluno se conforma pois “é assim a Geografia”. No entanto, se você, enquanto professor de Geografia, falar de temas mais políticos terá que “ganhar” seus alunos, “conquistar” a legitimidade desse novo discurso “não-científico”. E isso dá um trabalho ... !

Conclusões:

Destacaria, a partir dos depoimentos dos alunos, duas idéias na quinta questão de meu questionário.

1º) A passividade do aluno. Sua tarefa parece ser, basicamente, ouvir o professor e fazer o que ele determina. Temos aqui não só o reflexo da metodologia do

professor e da escola (conservadora, pois só ele possui o conhecimento) como a própria concepção de ciência, conhecimento: este está pronto, acabado. Cabe ao professor transmiti-lo e, ao aluno, assimilá-lo. Talvez pudéssemos denominar este método de OSMOSE DECORATIVA ou, “concepção bancária” de educação, como diz Freire. (Freire, 1987) Ou seja, cabe aos estudados preencher com seus conhecimentos a ignorância, o “vazio” dos não-estudados.

Junte-se a disciplina castradora das escolas com conteúdos alheios ao mundo da garotada e teremos boa probabilidade de construirmos um estudante mal humorado, pouco criativo e conservador.

2º) E, concomitante à conclusão anterior, a resistência do aluno: diante da inevitabilidade da chatice, da matéria e do professor, só lhe resta cumprir o ritual burocrático, qual seja, decorar, fazer as tarefas, bancar o “bom aluno” e fazer um “estudo de resultados”. Numa leitura conservadora fica fácil o diagnóstico: “os alunos não querem nada com nada. Não querem saber de estudar e por isso vão mal nas provas”. Não me agrada esta conclusão. É passar somente ao aluno a responsabilidade por sua reprovação. Entristece-me, por outro lado, saber que Manacorda, Freire e tantos outros já tenham feito críticas à pouca criatividade e ao excesso de bur(r)ocratismo da escola e dos mestres e permaneçamos nesses velhos emperramentos.

Em tempo: por outro lado fica fácil fazer uma análise acadêmica imputando responsabilidades, quando não culpa direta, ao professor. Sei que há fatores estruturais bem mais relevantes do que a vontade - ou falta de - do professor. Fica

difícil fazer um trabalho diferenciado da rotina quando sabemos que os professores de 1º e 2º graus têm muito pouco estímulo para fazer algo diferente do que aí está.

O professor está massificado, quase massacrado. Isso sem falar no próprio ensino de terceiro grau: de baixa qualidade e que não estimula o futuro profissional às discussões metodológicas e epistemológicas, tomando o seu saber como algo não passível de revisão e discussão. Será que as próprias instituições de terceiro grau não estão produzindo profissionais dogmáticos? Substituindo a religião pela crença da infalibilidade do conhecimento “científico”? A escassez de seu tempo - normalmente o aluno das licenciaturas faz seu curso no período noturno após uma dura jornada de trabalho pelo dia - o leva a buscar “técnicas” e conteúdos já prontos para dar boas aulas. REPENSAR AS LICENCIATURAS É PRECISO. NÃO SÓ O CURRÍCULO (= GRADE DE DISCIPLINAS) MAS TODA A CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA, DE EDUCAR, SEUS OBJETIVOS, COMO SE CONSTRÓI O CONHECIMENTO.

Caso contrário continuaremos a aborrecer-nos e a aborrecer aos alunos.

Onde mais - além da sala de aula com o professor - é possível aprender Geografia?

Esta era a sexta questão do questionário respondido pelos alunos.

Sempre ressaltando a dificuldade da quantificação exata, pois nem sempre a categorização das respostas se enquadra num só tipo, pude construir o quadro nove:

Quadro 9
Onde se aprende Geografia

Categoria (formas ou locais de aprendizado)	Absoluto	Relativo (%)
“Em todos os lugares”, respostas em branco, ininteligíveis ou genéricas	33	22,00
Na mídia (sobretudo Tv e vídeo) (Imagem)	17	11,33
Formalista (na biblioteca, em livros, em pesquisas ou conversando com “experts”)	27	18,00
Construtor de conhecimento (observando o meio, viajando, falando com outras pessoas, na rua)	73	48,67
Total	150	100,00

Considero a resposta “em todos os lugares” como genérica, porque quase nada nos diz. Equivale a dizer que se vai na escola “para aprender”.

Nessa categorização não pretendo criar uma hierarquização. Apenas capto algumas tendências. Claro está, também, que nem sempre elas são estanques, isto é,

elas se interpenetram, se misturam. Optei, ainda que seja subjetivo, pela tendência mais explícita, procurando associar com as demais questões do questionário da mesma pessoa.

Poderia dizer que tanto os “aprendizes da mídia” como os formalistas poderiam ser agrupados num só grupo. Os que dizem aprender Geo sobretudo na TV e em vídeos reforçam a idéia de que Geo serve para aumentar nossos conhecimentos - cultura geral desinteressada, mera curiosidade (questão 4, quadro sete) e que, no geral, são os estudantes que apontei como burocratas (questão 5, quadro oito). Reforçam a idéia, bastante comum na população, de que Geografia é sinônimo de IMAGEM, OBSERVAÇÃO - geralmente do meio-ambiente, da Geografia “Física”. É a naturalização da Geografia, a deshistorização do espaço, isto é, o homem não faz parte da Geografia, do espaço. Ou, se faz, é parte acessória, complementar, tal qual a vegetação, a hidrografia, o relevo, etc.

No dizer de Pereira:

“Delimitando o Estado nacional pelo seu território, ou seja, pelo seu quadro natural, a Geografia inverte o real, pois substitui a sociedade (sujeito) pela natureza (objeto). Articulado desta forma, o discurso geográfico despolitiza porque retira a capacidade de reflexão e de fazer história de que somente o sujeito é capaz (...) Essa Geografia, denominada tradicional, se estabeleceu marcada por traços que demonstram sobretudo a fragmentação da realidade e o privilegiamento do natural em detrimento do humano”(Pereira, 1989, p. 31)

A consequência escolar dessa concepção é a fragmentação do conhecimento. A Geografia trata do espaço, mas sem entender a sua gênese, as suas determinantes. O espaço deixa de ser fruto do trabalho social dos homens e passa a ser um

amontoado de dados que confundem o aluno. Como alternativa - pouco há a entender - ele memoriza e repete o que o professor “ensinou”. A Geografia pouco cria. Segue um modelo que pouco tem de científico e muito de político.

Há uma ponte de ligação possível - e provável - com o grupo por mim denominado de “formalista”, isto é, aqueles que consideram que o conhecimento da Geografia se dá somente via formal, via livros (de Geografia), via pesquisas (ou cópia?) destes livros, nas bibliotecas ou com pessoas de notório saber (o professor ou grandes viajantes, normalmente). Chamei de **formalista** porque se restringem ao conhecimento formal, restrito aos livros. Exemplo: “Na biblioteca, com livros que tenham os assuntos procurados” (ETC, 18). Ou: “Nas bibliotecas, através dos livros” (ETA, 9). Não deixa de ser uma visão de certa forma elitizada pois não consideram que o saber também está nas ruas ou com o povo simples, com os “não estudados”.

Aliás, este “esquecimento” - para não dizer desprezo - da cultura popular, dos conhecimentos obtidos fora dos bancos escolares é, sem dúvida, um dos pontos mais urgentes a serem revistos, não só na concepção de conhecimento e de didática dos professores como também nos currículos.

Manter a dicotomia entre cultura popular e cultura erudita/formal ou, o que é pior, o desprezo pela primeira, é uma tradição que precisa ser combatida imediatamente. Os próprios educadores - geralmente oriundos de classes populares - precisam ser reeducados, pois estão sendo preconceituosos contra a maioria da população brasileira e, o que é mais patético, contra si próprios. Agregaria a este desprezo pela cultura popular, questões sumamente importantes e presentes no nosso dia-a-dia, e que a escola pouco toca, omitindo-se. A questão da discriminação racial, da discriminação da mulher, dos homossexuais, o extermínio dos grupos indígenas e

os próprios grupos de extermínio urbano são questões vitais nesse final de século. Ater-se somente aos conflitos de classes é um reducionismo. E podem estes assuntos serem mais geográficos? Não estamos falando de “população” quando falamos destas - eufemisticamente denominadas - “minorias”?

Já no grupo denominado **construtor de conhecimento** procurei agrupar, generosamente, todos aqueles que extrapolaram em suas respostas o formalismo, a simples imagem (mídia) ou respostas genéricas ou confusas. Assim, os que disseram que aprendiam Geografia “na rua”, “conversando com as pessoas”, “viajando”, “obsevando o meio”, “contato com a natureza”, etc foram incluídos nessa categoria. Isso não implica em dizer que todos tenham uma visão única ou crítica acerca dessas observações. Apenas mostra que estão cientes de que o conhecimento não se obtém somente via formal, via Tv, via mídia, via livros e sim que ele está também no mundo/nas pessoas que os cercam.

Vejamos os depoimentos: “Em todo lugar. Você vai estudar paisagens naturais, vai para o campo. Você vai para as grandes cidades, vai ver miséria, indústrias, mansões num contraste inescrupuloso. Portanto, para aprender Geografia basta olhar para o que nos rodeia” (Lib-Qui,8). Vemos aqui a questão social à flor da pele. Ótimo. Ou: “Lendo jornais, assistindo televisão, conversando com pessoas, descobre-se muitas coisas interessantes a respeito de Geografia” (IE, 15).

A Geografia, por sua amplidão temática, por tratar de assuntos ligados à natureza e à sociedade, cada qual com suas “n” divisões, possui, por conseguinte, um amplo “laboratório” de aprendizagem. Se aprende Geografia no mundo, em outras palavras. A sua própria “definição” etimológica é levada ao pé da letra. Tudo acaba sendo Geografia pois tudo ocorre “na Terra”. Ou seja, a Geografia tem um estatuto

de universalidade, ela é um livro aberto. O aluno vai repetir essa “colcha de retalhos” que é a Geografia na hora de defini-la (questão oito).

Enfim, a Geografia é o mundo “ao vivo”, fora da sala de aula, para a maioria (seja em livros, na mídia, ou na rua). Isso é positivo pois demonstra que nossa disciplina tem legitimidade em vários lugares. Facilita, se quisermos inovar, pois o aluno, por achar que tudo é Geografia, permite-nos uma variação temática que, talvez, outras disciplinas não possuam. Resta saber se nós, professores, estamos sabendo aproveitar esse “laboratório” chamado Terra. Mas, um alerta: essa indefinição da Geografia, essa inespecificidade reforça a idéia de disciplina desinteressada, fornecedora de imagens (vídeo-clip?) do mundo. Daí a associação de Geografia aos cadernos de turismo que os jornais popularizaram. Não é a toa que alguns associam o professor de Geografia àquela pessoa que gosta de viajar! Nesse sentido não fico muito contente ao ouvir de um aluno que a Geografia está na TV - aparentemente isto é bom pois o aluno relacionou a sala de aula com o mundo lá fora - pois na maioria das vezes ele não está analisando essa informação, essa imagem. Está simplesmente consumindo-a, daí o termo vídeo-clip. Assim, tudo passa a ser Geografia e, por isso mesmo, nada é Geografia. Ela perde seu poder de análise, de crítica, de diálogo desconfiado com a notícia, com a imagem. Digo isso, embora pareça arrogante, pela minha experiência profissional. O aluno, em sua maioria, crê que a imagem, o texto, a foto são o fato em si e não uma das muitas versões possíveis. Há uma fé nos meios de comunicação. Algo do tipo: “A TV não mente porque ela só mostra as cenas, os fatos”. Hipótese: essa fé, meio ingênua, talvez seja decorrente da própria escola que procura ensinar verdades e dar respostas prontas. E creio que a função da escola e do professor devesse ser muito mais a de ensinar a

fazer perguntas, questionar, pelo menos nas ciências ditas humanas (há alguma ciência “desumana”?). A consequência política dessa construção de ingênuos não é difícil de apontar. Do cotidiano do aluno que diz “... mas deu na televisão, professor!” até a eleição de presidentes e outros cargos políticos. Está mais do que na hora de mostrarmos que o ditado “as aparências enganam” é pertinente e deve ser levado a sério se quisermos ultrapassar a visão, a leitura mágica do mundo.

Minha alegria é grande quando, dentre tantas imagens, o aluno percebe os contrastes das paisagens, sobretudo as diferenças sociais. É um passo fundamental para que o aluno aceite como legítima a discussão de assuntos políticos e econômicos como parte natural da Geografia.

Especificamente para o seu curso técnico, para que serve realmente a Geografia ?

Esta era a sétima questão do questionário e propiciou a elaboração do quadro dez, exposto abaixo:

Quadro 10

Utilidade específica da Geografia para o curso técnico

Utilidade específica da geografia	Absoluto	Relativo (%)
“não tem”, “nenhuma”, “não sei”, “nada”, respostas em branco ou ininteligíveis	62	41,3
Cultura geral, simples curiosidade, para nos localizarmos	48	32,0
Utilidade específica para o curso (ensinar crianças, por exemplo)	22	14,7
Cidadania, construir abstrações e inter-relações com o cotidiano	18	12,0
Total	150	100,0

Convém lembrar que escolhi turmas que estivessem tendo, pela última vez no segundo grau, Geografia. Fiz esta escolha por dois motivos: porque já tiveram muitos anos de Geografia escolar - já estão com a “cabeça feita” e, assim, ao sair da escola levarão esta imagem da disciplina, pois não a terão mais formalmente. E se agora não desenvolverem o pensar criticamente o espaço, depois ficará mais difícil.

Talvez não seja imprescindível um professor de Geografia para o aluno pensar as questões relativas ao espaço - os dados justamente mostram que nós não estamos conseguindo esse salto qualitativo - mas, sem dúvida, se torna mais complicado. A questão não é de dar este ou aquele conteúdo, ou chamar o professor de incapaz, mas de método, de redefinir objetivos, de se repensar a própria escola como um todo. Estas carências básicas podem estar ocorrendo em outras disciplinas. Não vivemos escutando críticas à expressão escrita dos alunos? E eles têm aula de Português desde o primeiro ano do primeiro grau ...

Não esquecer que, com exceção da turma do Colégio Rio Branco, estou tratando com escolas técnicas. Daí ter repetido a pergunta. Para levar o aluno a realmente pensar no seu curso, no seu cotidiano e não apenas dar uma resposta mecanizada, memorizada.

Os dados separados por turma foram omitidos para evitar comparações.

O primeiro grupo (“Geografia é inútil”) dispensa explicações. Os alunos foram claros nos seus depoimentos. O número elevado me surpreendeu. Acreditava que fosse encontrar mais alunos que associassem essa “cultura geral” a algo útil. Exemplos: “Ela serve para a minha formação humana, de conhecimentos necessários” (Lib-Qui, 23). “Sei lá. Acho que não serve para muita coisa” (Lib-Mec, 18). Essa resposta foi muito comum, ao lado do “não sei”, “para nada” ou até os perplexos “pior é que não sei” (Lib-Mec, 10). “Não sei ao certo. Não notei nenhuma diferença ter ou não Geografia” (ETC, 7). Dura, triste essa manifestação! Quanto desperdício de tempo que esse aluno teve que “pagar”!? Uma outra que mostra a generalidade da Geografia: “Serve para saber tudo sobre o país onde eu moro” (Rbr, 12)

O segundo grupo, também numeroso, já foi analisado na questão quatro. Diria que poder-se-ia agrupá-lo ao primeiro, no sentido de que a Geografia não tem um papel específico. Serve como cultura geral, como fonte de informação. Insisto: não atribuem um valor político a essas informações. É uma tradição típica do enciclopedismo da Geografia. Por tratar de tudo, ela perdeu um objeto específico, logo, também não pode ter uma utilidade específica. Talvez a maior diferença do grupo um seja a sinceridade: os primeiros foram sintéticos e diretos. O segundo grupo procurou “construir” um sentido positivo para a disciplina num ato de boa vontade, provavelmente. Alguns relatos: “Conhecimento geral” (ETC, 16). “Para a localização e conhecimento de cidades, estados e países” (IE,9). Visão bem enciclopédica: a Geografia como um banco (somatório) de dados. “A Geografia serve para que eu saiba como é o clima , a vegetação, os tipos de culturas de outros lugares” (ETA, 11). Aqui ficou bem clara - resposta comum - a Geografia como uma listagem de conteúdos, isto é, o que se viu na disciplina é a sua utilidade. Ou: “Para quase nada. Apenas para ter uma comunicação mais inteligente e ampla com as pessoas” (RBr, 18).

A questão é: como estimular o aluno a encontrar e vencer situações-limite, isto é, romper com uma visão ingênua ou de inutilidade da disciplina para uma visão mais crítica, dialética e dialógica? O professor tem um papel sumamente importante nessa superação.

A terceira categoria - habilidade específica - criei especialmente diante dos relatos do IE (50% da turma) e da ETA. Ali há uma nítida tentativa de justificar-se, encontrar uma utilidade para a matéria. Na ETA de uma maneira mais interessante ao meu ver. No IE há uma - triste - forte tendência/sensação de reprodutivismo acrítico.

“Para que possamos ensinar a nossos alunos, porém isso não acontece” (IE,11). “Para ensinar as crianças” (IE, 14 e 15). “Serve para cultura geral mas no momento aprendemos a ensinar” (IE, 12). Pelos relatos parece que a função da Geografia seria somente para ensinar os outros, no caso, as crianças. Não se sabe bem para quê ensinar. Nem o quê. Está no currículo? Então se repete. Parece que a visão das futuras professoras, é de que se houvesse uma disciplina no 2º grau denominada “Física Quântica” ou “Equações Diferenciais” a utilidade das mesmas seria “ensinar Física Quântica e/ou Equações Diferenciais às crianças”, ou seja, parece que não se chegou a problematizar o conhecimento: para que(m) ele serve? Por que ele deve ser ministrado? **ISSO É TERRÍVEL POIS ESSA TENDÊNCIA É FORTE JUSTAMENTE NO CURSO DE MAGISTÉRIO, ONDE FORMAR-SE-ÃO OS FUTUROS MESTRES.** Claro que considero um desperdício um aluno - seja lá qual for o seu curso de segundo grau - dizer, depois de cinco, seis anos de Geografia escolar que ela é “inútil” e, no máximo, serve para cultura geral. **Estamos desperdiçando talentos, sem dúvida.** Mas o quadro se torna muito mais triste e grave se essa constatação ocorre nos cursos de magistério. Com certeza precisamos polemizar mais esse conhecimento, problematizá-lo. Fazer o aluno pensar mais na sua futura ação profissional. Romper com essa visão de que temos uma disciplina só para preencher o currículo ou para passar de ano, como muitos depoimentos disseram, é fundamental. Ainda mais em cursos de formação de professores, seja ele a nível de 2º ou 3º grau.

Já na ETA as respostas pragmáticas foram comuns e interessantes: “A Geografia me ensina como surge e se evita a erosão” (ETA, 24). Ou: “A Geografia serve para a pessoa conhecer a natureza, a fauna terrestre e isso é fundamental para

um técnico agrícola” (ETA, 19). E: “Para conhecer o lugar onde você está trabalhando ou pesquisando” (ETA, 15).

Na categoria Abstração , cidadania, vemos que “nem tudo são espinhos”. Uma série de belos relatos nos animam e mostram que - às vezes, apesar dos professores - os alunos têm uma visão muito crítica. Acabei sendo um pouco otimista na classificação desse grupo pois nem sempre as respostas denotavam uma abstração clara no sentido de ser uma construção pessoal e não meramente mnemônica, do aluno. Tampouco foi necessário aparecer a palavra “cidadania” para enquadrar o aluno nesta categoria. Repito: a análise do questionário como um todo me deu pistas de que estes alunos estavam extrapolando as lições meramente repetidas dos professores. Este grupo já pensa bem mais com suas próprias idéias e relaciona a disciplina com o mundo cotidiano. Vejamos alguns exemplos: “Serve para me ensinar a ser um cidadão, me mostra que não estou sozinha aqui. Existe um povo, e eu vivo com ele, aprendo e sou alguém” (Lib-Qui, 2). Direto! Mais: “O clima, para a resistência dos materiais, a corrosão feita pela água, ventos, etc. Situação econômica do local onde vou trabalhar” (Lib-Mec, 24). Destaquei esta resposta porque ela mostra claramente uma construção do aluno. Não é uma resposta de almanaque. Até poderia dizer que os tópicos citados pelo aluno, talvez, nem sejam de competência do professor de Geografia ensinar mas, o importante é que ele construiu hipóteses. Ainda: “Conhecer o país e conhecer o povo me tornando um profissional capaz de conversar com alguém culto” (ETC, 17). Conhecer o povo! Quem dera que tivéssemos a sensibilidade sempre voltada para as pessoas simples, do povo. Tão esquecido e tripudiado que mesmo muitos de nós, do próprio povo, o ignoramos, o desprezamos. Precisamos aprender com o outro mas, como fazê-lo se não o

conhecemos? Uma resposta minoritária, porque quebra o pragmatismo reprodutivista no IE: “Para situar e integrar a criança a seu espaço” (IE, 13). “Serve para sabermos diferenciar os vários tipos de espaço e defini-los, não tão aprofundadamente, mas que, pelo menos, saibamos porque esse espaço se encontra nesse estado” (ETA, 21). Excelente! E ainda: “Para ter conhecimento com o mundo social, político e econômico”. (Rbr, 10). Mostra uma clara tentativa de integração entre os diferentes ramos de conhecimento, extrapolando a compartimentação que a própria Geografia escolar tenta (re)forçar.

Sem dúvida, após esses depoimentos é impossível levantar a tese - tão comum entre nossos pares - de que os alunos, no geral, não tem “nível” ou “não se interessam” ou estão “desligados do mundo”. É um reducionismo que só serve para não nos responsabilizarmos e não nos comprometermos com uma educação renovada e instigadora.

O que é Geografia para você ?

A oitava e última questão proposta pelo questionário proporcionou a elaboração do quadro onze, abaixo exposto.

Quadro 11

O que é Geografia

Categoria	Absoluto	Relativo (%)
“Não sei”, em branco ou respostas ininteligíveis	13	8,7
Respostas genéricas ou burocráticas	67	44,7
Localizar, listagem de conteúdos, mera curiosidade ou cultura geral	41	27,3
Abstração, Cidadania, Integração Homem-natureza	29	19,3
Total	150	100,0

Coloquei esta questão por último. porque não priorizei uma definição formalista - tanto quanto genérica - da disciplina do tipo “Geografia é o estudo da Terra”. Pus no final do trabalho porque pensava que, após todo este questionamento, os alunos estivessem um pouco menos condicionados pelas aulas de Geo e fossem criar suas respostas. Ingenuidade minha. Fiquei um tanto boquiaberto com a dificuldade dos alunos em CONSTRUIR seus conceitos, ainda que capengas. Aliás, a dificuldade da expressão escrita foi gritante em todo o questionário.

Claro que o objetivo primordial de um professor de 1º e 2º graus não é a construção formal - embora não seja excludente - de conceitos relativos à sua disciplina pois, no geral, isso vai significar a “decoreba” do conceito ditado pelo professor. Claro que o professor pode ir construindo “n” conceitos ao longo do ano letivo. Mas isso deve ser uma construção gradativa e não uma ação mecânica (bancária) do professor para o aluno. Deve ser com o aluno. Logo, não procurei uma resposta “certinha” e/ou bem estruturada. O importante é a idéia que o aluno passou.

Procurei fazer a análise posterior - parcial, imprecisa, sem dúvida - baseado na principal característica da resposta. Essa sistematização é, portanto, aproximativa.

O grupo um é o mais explícito e claro. Deve ser também o grupo mais difícil de trabalhar, porque avesso à matéria. São os que acham a disciplina “inútil”. Ainda bem que são minoritários. Mas, importante para aprimorar nossa habilidade de conviver com os contrários. Faz parte.

No grupo dos “genéricos” ou “burocráticos” temos aquelas respostas bem amplas que pouco nos ajudam, tal sua amplitude, pois não dizem nada de específico ou restrito à Geografia. Exemplo: “Geografia é o estudo do mundo” ou “Geografia é o estudo da Terra”. São respostas muito usadas, fazendo parte do imaginário popular que a disciplina construiu historicamente. Creio que, além da dificuldade de expressão escrita, temos uma dificuldade em construir respostas que não sejam aquelas decoradas, ou introjetadas, sem nenhuma reflexão maior. Dizer que a Geografia “é o estudo da Terra”, embora correto do ponto de vista etimológico, é uma tautologia. Afinal o que não ocorre na Terra? Quase todas as ciências estudam também fenômenos que aqui ocorrem. Logo, Geografia estudaria tudo? Aliás, mais do que tudo que ocorre na Terra, pois é muito comum colocar o estudo dos astros celestes

na Geografia. E o que é pior, na quinta-série, quando sabemos que a criança não tem grande capacidade de abstração para falarmos em distâncias em anos-luz, rotação, translação e outros conceitos extremamente abstratos.

A essa generalidade de idéias eu chamaria de vazio geográfico, isto é, “n” anos de Geografia não construíram nada de específico, de significativo para o aluno. A não ser esses conceitos do próprio livro, que muitas vezes são a manutenção do aluno no nível do senso comum. Ora, a escola tem obrigação de elevar não só a capacidade de abstração como de criticidade do aluno.

Não se trata, evidentemente, de “culpar” os professores ou os livros didáticos. Muito menos o aluno é responsável por tal indigência intelectual. Mas uma coisa é certa: embora a questão não seja de culpa, nós professores temos responsabilidade nesse quadro e urge repensar não só conteúdos e metodologias mas, sobretudo, nossa própria concepção de conhecimento, de educação e de relação pedagógica professor-aluno.

O grupo da cultura geral/curiosidade/listagem de conteúdos sem dúvida já apresenta um patamar superior aos demais na tentativa de se buscar uma resposta própria (do aluno). Ainda apresenta uma visão um tanto simplista do conhecimento, mas a possibilidade de se qualificar a discussão já é maior. “É o estudo de modo geral de todos os aspectos de tal lugar como: aspectos humanos, físico, econômico e outros” (Lib-Mec, 15). Quer dizer, já não bastasse o humano e o físico - revelador da dicotomia Homem-Natureza que a Geografia não criou, mas também não combateu - ainda temos um enigmático “outros” que tudo pode abarcar!

Essa dispersão temática da Geografia, como já afirmei anteriormente, não chega a ser um obstáculo (embora seja um obstáculo do ponto de vista

epistemológico) para o professor, pelo contrário, fornece uma maior liberdade de atuação à medida que o próprio alunado vê como legítimo a “Geografia falar de tudo”. O problema maior é quando o professor não fornece dicas e elementos que mostrem claramente que, por trás dessa aparente (só aparente?) “salada de frutas geográfica”, há uma lógica na construção desse espaço. Que é o homem, através do seu trabalho, estabelecendo relações - não iguais - entre seus (quase) semelhantes e com a natureza, o construtor do espaço geográfico que ele vê, pisa e habita. Que estudar o homem separado da natureza não tem sentido e, por outro lado, mostrar que a natureza é usada - na nossa sociedade capitalista e moderna - como recurso. Mostrar que, em função da propriedade privada, não são todos os homens que a ela têm acesso. E, ao não ter acesso à natureza, tem sua dignidade como seres humanos seriamente agredida. NÃO SE TRATA DE CATEQUIZAR OS ALUNOS PELO MÉTODO “DIALÉTICO” (Vesentini, 1989) NEM DE ENSINÁ-LOS A SEREM DE “ESQUERDA” MAS, PELO MENOS, PARAR DE OCULTAR A REALIDADE, DEIXAR O POSITIVISMO DE LADO E AJUDÁ-LOS A PENSAR MAIS AUTONOMAMENTE DO PROFESSOR E DO LIVRO DIDÁTICO. Uma outra resposta, que vai no mesmo caminho: “Para mim Geografia é o estudo de países, sua localização, economia, população, relevo, hidrografia, etc” (IE,21). Ou seja, a pessoa fez apenas uma listagem de conteúdos aprendidos (será?) na escola nessa disciplina. No campo da Geografia como mera curiosidade, destacaria um depoimento bastante comum: “Geografia para mim é aprender coisas cada vez mais interessantes sobre o mundo e as outras regiões do país” (ETA, 11). Como cultura geral temos: “Para mim é um relato do mundo, uma compreensão maior dos fatos que

acontecem nos países do mundo, indiferente se ele é subdesenvolvido ou desenvolvido” (RBr, 18).

Por fim, no grupo da abstração, cidadania procurei colocar aqueles que saíssem das definições livrescas, procurando ligar suas aulas de Geografia ao seu entorno, ao seu dia-a-dia. Como não tenho um conceito de cidadania fixo ou definitivo, procurei agrupar neste item os relatos que integrassem as dicotomizadas “Geografia física” e a “Geografia humana”, bem como tentassem relacionar conhecimentos vistos em sala de aula com os assuntos do dia-a-dia.

Vejam alguns relatos para melhor entendermos. “É uma maneira de expressar minhas opiniões com clareza. É ter opinião própria e defender os interesses comuns” (Lib-Qui, 15). Destaco aqui o “expressar-se com minhas opiniões”. Minha experiência mostra quão difícil é para o alunado dar sua opinião. O medo da censura do professor e, sobretudo, o medo da gozação dos colegas fazem com que a maioria não fale em sala. Só em caso de necessidade.

Outro relato: “Geografia é o estudo da terra, do meio de vida das pessoas: onde moram e o que fazem para se sustentar” (Lib-Mec, 17). A definição, simples, é básica pois procura agrupar tanto o estudo do meio com o estudo do homem nas suas condições concretas de vida. Este aluno certamente captará com facilidade a noção de conflitos sociais, classes, etc. que são idéias fundamentais para sairmos do estudo genérico que muitas vezes a Geografia nos oferece. “O conhecimento do espaço natural e a interação do homem neste espaço, as atividades que se originam.” (ETC, 19). Ao falar em “atividades que se originam” podemos perceber/sugerir a vinculação com a história. Todo espaço é fruto de uma história específica e deve ter sempre incorporada à sua explicação, as noções de transitoriedade, mutabilidade, movimento

e dinamismo. Toda Geografia tem sua(s) história(s) e a história tem sempre sua(s) geografia. “Geografia é o estudo dos aspectos físicos, políticos, econômicos e sociais do mundo” (IE, 15). Paralelo à noção de Geografia como ciência de síntese - típica desta disciplina - há a busca de integração entre os diversos ramos de conhecimento. Resta saber se nós professores ajudamos efetivamente os alunos a organizarem essa gama tão vasta de conhecimentos.

No RBr uma resposta curta e reveladora de uma capacidade de abstração interessante: “Conhecer vários lugares sem precisar estar lá” (RBr,2). “É uma ciência que estuda as relações entre o homem, trabalho e natureza” (ETA, 26). Ótimo e claro!

Chego ao fim desse capítulo um tanto receoso de ter feito opções de relatos nem tão acertadas. Azanha ajuda-me:

“Examinando retrospectivamente o itinerário deste trabalho, temos a clara consciência de que, como em qualquer viagem, algumas paisagens interessantes foram examinadas insuficientemente, enquanto outras, não tão interessantes, nos ocuparam até o fastio. Outras, ainda, nem foram percebidas.”(Azanha, 1992, p. 14)

No último capítulo, procuro fazer uma síntese do que foi sistematizado nos capítulos anteriores, bem como tento apontar alguns - reconhecendo de antemão suas incompletudes - nortes por onde, creio, possamos trilhar nossos cursos de licenciatura e nossas práticas docentes, na busca de uma escola mais cidadã.

CAPÍTULO 7

COMENTÁRIOS NEM TÃO CONCLUSIVOS OU REPENSAR AS LICENCIATURAS É PRECISO

7.1 COMENTÁRIOS GERAIS

Ao final do questionário, foi dada a oportunidade para os alunos fazerem um comentário extra: 45 foram feitos, totalizando 30% da amostra. A menor participação ficou na turma da Mecânica, na Liberato, onde 19,2% da turma fez comentários. A maior participação ficou com o Rio Branco onde 40,1% comentaram.

Alguns dos comentários foram de queixas aos professores ou à disciplina. Muitos incentivos ao meu trabalho foram feitos. Algumas intervenções nem pude entender. Todos esses grupos eu deixo de relatar porque não interferem no objeto de estudo.

Os comentários abaixo selecionados foram escolhidos porque nos remetem à (re)discussão da Geografia e à sua prática docente, justamente os objetivos maiores desta dissertação.

Seguem alguns relatos. “(A Geografia) poderia estudar um lugar e achar as soluções para os seus problemas” (Mec-Lib, 13). Bastante interessante o desejo de sair da simples verborragia, que muitas vezes caracteriza as nossas aulas. Busca ligar as aulas ao dia-a-dia, à prática, à busca de soluções. O paradoxal é que este aluno tem como método de estudo a memorização e a visão da Geografia como curiosidade,

cultura geral. Ainda não percebe quão política foi sua manifestação. É um dos muitos alunos que está numa situação-limite. Dependendo dos estímulos, dos assuntos tratados, ele certamente superará essa visão despolitizada da Geografia.

Destaco como positiva esta observação por dois motivos. Primeiro, o buscar soluções para “os problemas de um lugar” vai provocar a discussão coletiva, a polêmica, o aflorar das divergências. Afinal, quais são os problemas de um lugar? São consensuais? É provável que não. Desse ponto de partida certamente podem surgir temas paralelos que, inicialmente, nem estavam previstos, mas podem atrair o aluno para o debate. E, segundo motivo, rompe-se aquela prática comum em nossas escolas onde só o professor fala e ensina. O aluno, ao falar de “seus” problemas - é ele que lista quais são - pode perceber-se como cidadão comum, não simplesmente aluno. Percebe que uma demanda de seu bairro ou cidade é comum a outros colegas. Passa a ser sujeito. Também tem um conhecimento e, portanto, também pode falar. Não é só o professor o detentor do saber.

Mas, que fique claro um alerta! Não cabe ao professor “dar” as soluções, prontas, fechadas, dos problemas que os alunos listaram. Nosso papel não é o de “dono da verdade”. Frei Betto diz com muita sensatez:

“É fundamental respeitar o princípio de que o processo educativo é um processo coletivo, no qual o educador tem uma parcela de trabalho que é criar os mecanismos pedagógicos de expressão e explicitação das lutas, das dúvidas, das incertezas, da palavra dos educandos”. (Freire, 1991b, p. 73)

Logo depois faz um alerta importante sobre um erro a evitar:

“É que justamente não quero convencê-los, não quero nenhum processo educativo que resulte em peruca. Tem que ser cabelo. Peruca, bate o vento, ela cai fora; cabelo tem raiz e vem de baixo para cima e não de cima para baixo”.(Freire, 1991b, p. 74)

Isso não implica no silenciamento do professor. Ele também tem suas opiniões e deve contribuir com o debate. Não teria sentido, durante o diálogo, o professor não tentar convencer seus alunos. Afinal, ele crê no que fala. O que se quer alertar é contra o processo de “catequização”, quando alguns mestres, em nome de uma pedagogia “dialética” ou “crítica”, acabam impondo suas idéias aos alunos. (Vesentini, 1992) Isto não é admissível. O seu ponto de vista é um dos possíveis.

“Quem está fazendo esse curso técnico é óbvio que não quer ser geólogo (sic). Então, eu acho que a geografia é apenas uma coisa a mais para estudar” (Lib- Qui, 4). Essa visão, rara de ser explicitada - embora bastante comum, inclusive entre professores - é bastante interessante. Dicotomiza-se o saber técnico, das disciplinas técnicas - que é válido - do conhecimento “não técnico” da cultura geral, que é “inútil” ou, quando muito, uma cultura desinteressada pois, não servirá diretamente para o seu futuro profissional. É urgente combater essa dicotomia, seja porque no campo científico cada vez mais se busca a interdisciplinaridade, a quebra das rígidas fronteiras do conhecimento, seja porque a própria economia, a produção, quer um funcionário mais flexível, versátil e de cultura mais ampliada. Será que a escola, mais uma vez vai deixar para trás o mundo real?

“A Geografia não é aplicada nas áreas dos cursos. Exemplo: qual o país que possui maiores inovações atualmente na indústria química? Este tipo de coisa” (Lib-

Qui, 10). Embora se possa questionar se competiria à Geografia este tipo de discussão, é importante essa manifestação, porque ela não foi a única. Há um desejo de que a escola seja útil, direta e imediatamente, às suas vidas. Um corolário desta preocupação seria, por exemplo, “saber que roupa usar quando formos viajar a um tal lugar” ou “saber a origem de uma peça ou uma matéria-prima usada no meu trabalho”. Ou seja, se requer um conhecimento tópico, isolado, simples observação (basicamente saber localizar). **A Geografia parece não poder contribuir, na visão dos alunos, com a construção de raciocínios mais abstratos ou com a possibilidade de fazer inter-relações entre os diversos ramos de conhecimento.** Estamos, sem dúvida, muito apegados ao concreto. Sem dúvida, um importante ponto de ... partida. Mas é preciso ir mais longe. Ultrapassar as aparências. Ultrapassar a simples localização dos fenômenos. Procurar entender suas origens.

Por outro lado, essa observação crítica do aluno poderia (deveria?) nos levar a questionarmos nossos currículos. Não poderiam eles ser mais flexíveis, mais adaptados às especificidades de cada curso? Não poderiam ser construídos, discutidos - inclusive com a participação dos próprios alunos - em cada escola ao invés de seguirmos linearmente um currículo padronizado pelo livro didático ou pela tradição?

Reconheço que o próprio currículo é um instrumento de poder que nós usamos para controlar a turma, afinal, é um conhecimento que nós elaboramos. Mas o que eu advogo é que **A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO SABER SEJA INCORPORADA A NÓS COMO UM PRINCÍPIO PEDAGÓGICO INERENTE A NOSSA PROFISSÃO.**

No Instituto de Educação destaco três comentários: “Acho que a Geografia é um tanto abstrata fazendo com que as pessoas tenham dificuldade em aprendê-la” (IE, 1). E: “Por que essa disciplina torna-se tão chata em sala de aula?” (IE, 7). E, por fim: “O ensino de Geografia não vem sendo bem administrado, causando desinteresse dos alunos” (IE, 20).

Sobre a abstração se pode dizer que nós mesmos, professores, damos algumas mancadas quando ensinamos “noções de astronomia” no início da quinta série! Mas não é esse o ponto! **O que me chamou a atenção nesse grupo foi a inconformidade, a insatisfação com a situação atual do ensino de Geografia.** Interessante se captarmos esse sentimento nas salas de aula e não o tomarmos como “ofensa” do aluno, mas sim como a confirmação de que eles têm a capacidade de auxiliar-nos na busca de novos rumos. Proponho que os alunos também sejam considerados nossos mestres e não nos dispönhamos a aprender só quando assistimos palestras de “experts” ou lemos um livro técnico. Duas palavras resumem esse importante posicionamento epistêmico: humildade e sensibilidade. Estas alunas estão prontas, se estimuladas, a buscar alternativas a esse marasmo. Resta saber se terão ânimo para superar a sua própria visão tradicional de Geografia, quase a mesma do senso comum. Deparamo-nos com novas situações limites aqui! A tendência é o reprodutivismo acrítico da Geografia dicotomizada e apolítica, mas há um excelente potencial, seja na realidade cotidiana, seja nos alunos para superarmos esse reprodutivismo.

Na Escola Técnica Agrícola, dois depoimentos. Um: “Muito bom as perguntas. Deveria aprofundar este papel que está desempenhando em todo o Sul do

Brasil, não só na grande Porto Alegre” (ETA, 16). Gostei do nível de abstração do jovem que saiu de sua realidade imediata e extrapolou como possível a mudança desse quadro da Geografia atual. Creio que percebeu que esse diagnóstico de crise, de insatisfação, seja comum a outros lugares que não só à sua escola. Reforça minha idéia: é preciso repensar nossa prática.

Ainda na ETA: “Eu queria comentar que nas escolas, principalmente do Estado, como a nossa aqui, não tem uma sala de vídeo que nós alunos pudéssemos ver algum filme sobre Geografia” (ETA, 27). Este comentário causou-me uma tristeza e uma revolta, “partiu” meu coração. Tristeza pela sensibilidade do relato, pela percepção crítica deste aluno. Como ele, quantos milhares de talentos não estão sendo desperdiçados, deixando de aflorar, “explodir”? Que capacidade tem essa gurizada e fica sub-utilizada, subdesenvolvida? Que pobreza material de nossas escolas!

A revolta é porque esse quadro, quase caótico, de abandono, semi-destruição da escola pública tem responsáveis. A desestruturação da qualidade da escola pública estadual do Rio Grande do Sul se deve - não exclusivamente, é certo - em grande parte, à triste administração da política educacional de nosso estado. Revolta-me que milhões de dólares foram gastos em maciças e enganosas campanhas publicitárias onde se dizia que estava se operando uma “Revolução na Educação” ao mesmo tempo em que se promoveu não só um brutal arrocho salarial aos trabalhadores da educação mas, foi-se mais fundo ainda, humilhou-se toda uma categoria profissional, através de anos de uma relação truculenta, não respeitosa e irresponsável porque não dialogou com os responsáveis pela educação. Aliás, sejamos justos, o tratamento desrespeitoso não se deu somente com os professores. Pais e estudantes foram ignorados em quatro anos de gestão que recém se findam.

Faço este desabafo não somente porque arrouchou-se salários. Isso não é privilégio da administração que recém se encerra! **Mas sim porque esses quatro anos deixaram raízes profundas.** Quantos professores não abandonaram sua profissão? E quantos milhares, dos que nela permaneceram, tiveram sua auto-estima profundamente atingida? Isso provavelmente resultou numa prática profissional bem mais desanimada e empobrecida. E isto vai refletir em dezenas de milhares de alunos que terão reforçadas as idéias de que o magistério é uma profissão indigna e, não sei o que é pior, de que a própria cultura, o próprio ato de estudar, saber mais, não passa de uma perda de tempo.

O legado para a não-cidadania será duradouro. Talvez seja este o sentido final da revolução apregoada.

Mas como já dizia o cantor Belchior: "... mas não se preocupe meu amigo com os horrores que eu lhe digo. A vida realmente é diferente, quer dizer, ao vivo, é muito pior"! Muitos políticos que saem de seus mandatos desgastados, voltam poucos anos depois. Ungidos pelo voto direto!

Por fim, no Rio Branco, quatro depoimentos que nos revelam/provocam inquietações. "A Geografia hoje é fundamental ultrapassar aquela barreira de aulas teóricas. É necessário abrir mais espaços atuais com relação a nossos problemas sociais" (RBr, 3). Depoimento super claro e bastante estimulante para o professor. Belo potencial deste aluno que não pode ser sub-aproveitado. Propor-lhes situações de desafio, de busca de novos conhecimentos, ligados ao dia-a-dia, é fundamental para que ele não se desanime, como muitos, infelizmente - e não sem razão - fizeram.

“Acho que há muitos mapas. Deveríamos tentar outros meios” (RBr, 6). Queixa sensata e que mostra quão a Geografia é sinônimo de mapa (ou de figura?) visto de maneira descontextualizada, isto é, os mapas são vistos como algo dado, eterno, a-histórico, sem a mão das sociedades que os construíram. Não se trata de ver uma construção humana. Há uma naturalização da sociedade.

“Se houvesse como ter aulas de Geografia mais descontraídas, sem se desviar do conteúdo, seria bem mais fácil aprender a matéria” (RBr, 18). Novamente aqui o descontentamento com a metodologia. Não a simples má vontade com a disciplina, pelo contrário, a vontade de um novo ensino. Um aliado na busca de novos caminhos. Estamos nós professores atentos às contribuições destes alunos? Estamos abertos a eles?

E por fim, mas não por último: “Bom. Não sei se isto vai ser útil para a sua pesquisa mas deveríamos aplicar novos métodos para o ensino da Geografia na escola pública pois anda tudo muito monótono ultimamente” (RBr, 21). O terrível destes relatos é que eles são ... tristemente verdadeiros.

Enfim, parece que a Geografia não serve para entender o espaço e, conseqüentemente, a sociedade que o produziu. Serve apenas para “aprofundar, globalmente, noções e conhecimentos gerais” (RBr, 22). Geografia é localizar os fenômenos no mapa. É topológico. Não é entender porque são assim ou assado. Falta-nos desenvolver a análise, a reflexão, associar nossos conteúdos com o atual, com outras ciências, com o mundo “lá fora”. Temos que superar a simples descrição. Fazer o aluno se apropriar, construir conosco o conhecimento. E, a partir deste conhecimento, ousar a pensar novas formas de organização societária e espacial.

Romper com a reprodução acrítica é fundamental. A escola e a Geografia podem ajudar a formar cidadãos. Estamos devendo essa para esse alunado!

7.2 CONCLUSÕES BASEADAS NOS QUESTIONÁRIOS

As conclusões, embora não esgotem o tema, respondem com boa segurança as questões levantadas no capítulo cinco, item 5.1. bem como, as hipóteses arroladas no capítulo seis, item 6.1.

1) Cerca de 50% dos 150 alunos entrevistados gosta de Geografia. Considerando que outros 38,67 % são indiferentes a ela e zero a detestam posso concluir que ela é uma disciplina aceita pela maioria dos respondentes.

2) Cerca de 49,7% dos entrevistados dizem ter tido influências positivas dos seus professores. Considerando que somente 12,26% disseram ter tido professores ruins ou antipáticos e considerando as respostas da questão anterior, posso concluir que nós, professores de Geografia, encontramos um terreno favorável para desenvolvermos nossas atividades.

3) Entre as palavras mais comumente relacionadas à Geografia temos: Terra, Mundo, População, Mapa e as subdivisões clássicas da denominada “Geografia física” - clima, relevo (planícies e planaltos também aparecem muito), vegetação (ou floresta), hidrografia (e suas correlatas: rios, mares, oceanos). Ou seja, há um predomínio dos assuntos ligados à natureza. A Geografia está longe da inter-relação homem-natureza. As idéias ligadas à economia e à política são bem residuais, se comparadas às anteriores.

Uma outra constatação: há uma grande variedade de palavras citadas. Isso pode ser decorrência da pequena unidade temática da Geografia, favorecendo uma grande diversidade de assuntos que pouco contribuem para que o aluno saiba interpretar melhor o seu espaço.

4) Cerca de 64% dos alunos permanecem com a visão de que a principal utilidade da Geografia é fornecer uma cultura geral, um somatório de dados, mera curiosidade. Essa característica se manifesta quando o aluno faz uma listagem de conteúdos dados pela Geografia como sinônimo de “utilidade”. No meu entendimento mantém-se uma visão ingênua da disciplina e das questões por ela tratadas. O poder e os conflitos passam distantes de nossa disciplina, na visão dos alunos. Levanto a hipótese que, denominada “Geografia Crítica”, tendência(s) que procurou(raram) renovar o ensino desta disciplina desde a redemocratização política brasileira - final da década de 70 - ainda não fincou raízes nas escolas de primeiro e segundo graus. O debate mais renovador mantém-se restrito às universidades e/ou a uma minoria de professores do ensino de 1º e 2º graus. Não posso precisar a influência - nefasta no meu entendimento - dos cursos de “Estudos Sociais”, que foram implantados maciçamente pelas instituições particulares de ensino superior nas décadas de 60 e 70, principalmente, e que formavam professores de História e de Geografia num curto espaço de tempo. Parece-me que nesses cursos as discussões epistemológicas e até políticas tenderiam a ser mais restritas.

5) Como forma de estudar/aprender Geografia destacam-se (ainda) a memorização (26%) e o que denominei de “burocratismo” (42%), isto é, aqueles

alunos que fazem somente o que o professor pede - fazer questionários, ler o polígrafo, etc - como uma forma, bem adaptada a meu ver, de ser aprovado com um mínimo de esforço e incômodo. São alunos que evitam maiores comprometimentos e participação em aula. Diante do “mal necessário” que é a escola, tratam de “se livrar dela” o quanto antes.

6) Na questão que colocava “onde se aprende Geografia” percebi - sempre ressaltando a dificuldade da quantificação - um percentual de 48,7% que diz aprender Geografia numa atitude mais empírica (conversando, viajando, observando os lugares) e “em qualquer lugar”. Considero que essa amplitude, de locais e situações em que dizem ser possível aprender Geografia, é fruto da própria inespecificidade da disciplina. Como ela estuda “a Terra” (planeta), “o mundo” fica fácil deprender que tudo que ocorrer nele (sic) é passível de ser abordado nessa disciplina. Claro que esse diagnóstico não resiste minimamente à uma análise mais crítica - a Geografia não se preocupa apenas em localizar os fenômenos - mas, por outro lado, essa generalidade permite ao professor uma maior liberdade temática. Se ele souber capitalizar isso, pode atrair um maior interesse do alunado que assim, mais motivado, poderá aumentar o nível de participação.

Significativos 18% restringem o aprender Geografia aos materiais formais de cultura (livros, bibliotecas, mapas, conversas com “experts”) e 11% tem na mídia (TV e vídeo) o principal instrutor geográfico. Cabe dizer que a associação com imagem, viagem, é bastante forte e reforçadora da visão “desinteressada” da Geografia. Ela é uma espécie de descrição do mundo, um guia turístico. A ela cabe apenas mostrar “como é”. O “por quê é” já seria campo da sociologia, economia, política, etc.

7) Perguntados sobre a utilidade específica da geografia para seus cursos técnicos a maior percentagem (41,3%) ficou para o “não sei”, “não tem”, o que indica que os próprios professores não estão discutindo o valor de sua matéria com os alunos. Outros 32% mantêm a idéia - já levantada na questão quatro - da Geografia como fornecedora de curiosidades, generalidades e/ou “para aumentar os meus conhecimentos”. Somente 12% - ainda sendo um tanto otimista - associam suas idéias com noções de reforço da cidadania ou elemento de auxílio na construção de raciocínios mais abstratos acerca da relação entre a disciplina e a sociedade na qual vivemos.

8) Na questão final, onde pedi uma definição, o domínio (44,7%) foi das respostas genéricas (“é o estudo de todos os aspectos do mundo onde vivemos”) que, somados aos 8,7% dos que nada escreveram ou disseram “não sei”, apontam para um quadro preocupante, porque simplista e pouco reflexivo. Outros 27% insistem em repetir questões anteriores e simplesmente listam uma série de assuntos estudados em Geografia (clima, relevo, população, etc). Por fim, sendo generoso, temos 19% que procura extrapolar os conhecimentos escolares rígidos e associa Geografia com as questões do dia-a-dia, fazendo correlações e/ou vendo nela um instrumento para melhor entender e transformar o mundo.

Ou seja, pedir-lhes a construção de um conceito é tarefa bastante árdua. A escola parece-me não ter instrumentalizado o aluno a construir idéias e sim a consumí-las, muitas vezes mecânica e acriticamente. O nível de abstração ainda é pequeno.

9) A memorização ainda continua sendo para muitos a principal habilidade exigida nas escolas, mesmo em nível de segundo grau.

10) É provável que, ao saírem da escola, não tenham uma idéia de “para que serve” a Geografia. E isso depois de, pelo menos, cinco anos de Geografia escolar. Hipótese: temos construído pouco conhecimento nas escolas. O reprodutivismo parece ser o maior educador.

11) Chamou-me atenção o “discurso da competência”, isto é, o saber não está em qualquer lugar ou com qualquer pessoa. Está restrito a livros ou já iniciados no ramo. O povo não parece ensinar nada para a maioria dos estudantes. Parece ter uma importante consequência política: “se o povo nada sabe e eu também sou o povo, então nada sei”. Conclusão: “me calo. Só ouço”. Seria a escola servindo para o silenciamento das pessoas?

7.3 QUAIS AS SAÍDAS?

7.3.1 REPENSAR O PAPEL DAS UNIVERSIDADES E DAS LICENCIATURAS

“Dois elementos foram decisivos na construção dessa cultura da modernidade (técnica). A universidade que a criou e o sistema de telecomunicações que a disseminou na sociedade. Este foi o nono erro da modernidade brasileira: a implantação de uma universidade e de um sistema de telecomunicações com um entendimento equivocado do futuro do país, e sem compromissos com a cultura e nem com os interesses das grandes massas nacionais. (...) A universidade é considerada elitista porque não aumenta o número de seus alunos, em

lugar de perceber-se que o seu grande erro foi ser conivente na construção e na legitimação de uma modernidade obscena. E que ela deveria ser um instrumento de formulação de um saber alternativo para a construção de uma modernidade alternativa”. (Buarque, 1994, p. 67)

Corolário disto, nossos intelectuais desligaram-se de nossa realidade. Não criaram um pensamento próprio sintonizado com nossas raízes e nossa população. Deixaram de ser criadores e passaram a ser conhecedores de teorias que muito pouco nos ajudaram a sair desse subdesenvolvimento econômico e intelectual.

Sem reflexão mais sistematizada, nossa experiência profissional vira rotina e repetição. E o que é pior: entrave para a mudança. Nenhuma posição, ainda que seja o silêncio e o nada fazer, são inofensivas. Professores não são como vinho, quanto mais velhos melhor, logo, discutir sua prática é sempre necessário. Não se trata de fazer uma (falsa) polarização entre os “velhos emperradores” versus os “jovens revolucionários” mas, de observar que todos precisam estudar constantemente. E isso vale também para os muito experientes na profissão. Creio que seja função da escolas/universidades (1º, 2º e 3º graus) propor em todas as disciplinas a discussão do que é visto na disciplina e para o que ela serve. Não restringir isso à “Filosofia” (no 2º e 3º graus) ou disciplinas afins. O professor precisa deixar de lado aquela visão de que sua única tarefa é “ensinar o conteúdo” ou, quando muito, dar “conselhos” (xixi?), numa espécie de paternalismo amigável. Isto é pacífico: ser competente na sua área de conhecimento e ser solidário, amigo, são funções inerentes aos professores. Não creio em professores que são somente “competentes” em “dar” aulas ou naqueles que, em detrimento do conhecimento, preocupam-se sobretudo em serem “amigos” (= camaradas) de seus alunos. Não creio na dissociação entre a competência técnica e a

afetividade. Muito menos se este profissional é um professor, atividade intrinsecamente sociável.

O que proponho, além dessa atitude individual de estudar permanentemente, é uma revisão do papel da universidade, sobretudo nos seus cursos de licenciaturas, a fim de que nos aproximemos o mais possível da construção de conhecimentos que sejam democráticos na sua elaboração e na sua utilização. Creio que muitos dos cursos de licenciatura partem de uma visão extremamente segmentada do conhecimento (e da ciência) e despolitizada, quando não conservadora, da cidadania. Segmentada porque cada curso de licenciatura se preocupa muito em “dar conteúdo”, em “vencer programas” sem relacionar uma disciplina ou ciência com a outra. Parece-me que é a visão tradicional do positivismo que descolou os conteúdos dos seus produtores e os sujeitos individuais do contexto social maior. Pensamos como indivíduos isolados sem considerarmos nossos problemas comuns. Os currículos passam a ser senhores de nós e não instrumentos para que façamos, a partir deles, a leitura do mundo. As licenciaturas têm sido meros apêndices das disciplinas de formação específica, não raro meros rituais de passagem para termos o “canudo” de formatura.

O que proponho é a reorientação das licenciaturas com vistas a dois princípios básicos:

a) as disciplinas formativas - específicas de cada curso - devem vir necessariamente ligadas - não subordinadas - à reflexão docente. Devem estar alicerçadas na realidade cotidiana. Refletir nossa prática, muitas vezes seguidora

passiva de “habitus” que a prática universitária nos introjetou. A universidade não pode ser vista como o ápice de nossa formação! É o começo!

Por exemplo: eu, geógrafo, ao ter a disciplina de “climatologia” devo refletir/relacionar os conhecimentos ali adquiridos com uma possível prática docente. Afinal, a maioria destes alunos vai ser professor e não trabalhar como climatólogo. Para que serve este conhecimento? Como posso usá-lo em minhas futuras aulas? Como preparar estas aulas? Como avaliar? Como criar exercícios e formas de participação? Como relacionar este assunto específico com o mundo extra-escola?

Claro, não estou querendo dizer que se você aprende “x” na graduação deverá ministrar “x/2”, “x/3”, etc. nas séries de 1º e 2º graus. Não é subordinar estes graus à universidade mas, com certeza, relacioná-los.

Um outro exemplo: só porque os livros didáticos sugerem que ensinemos “África, Ásia e Oceania” na oitava série do primeiro grau não implica que, automaticamente, ministremos esses tópicos, independente do local onde estamos. Trazer a realidade cotidiana do alunado, sobretudo se ele for de periferia, parece um ponto ao qual devemos dar constante atenção. Em tempo: não significa que prego “uma escola para as classes populares”, mais “fraca” e rebaixada nas suas exigências intelectuais, e outra, mais exigente, para as classes mais abonadas. É uma questão de adaptar-se. E cada adaptação implicará conversar com os envolvidos no processo educativo. **O professor leva sua proposta, claro, mas ela, sempre se refaz no caminhar.**

Há muitas outras situações concretas que devem ser revistas, seja no cotidiano escolar, seja no cotidiano da Geografia. Não caberia listá-las. Não por modéstia. Por limitação mesmo. Além disso, este esforço tem que ser feito por todos os

profissionais envolvidos com a educação. Senão permanecemos naquilo que gostaria de evitar: um “especialista” ditando caminhos “mais corretos” e “novidades” pedagógicas aos professorres “não-pesquisadores” que seguiriam o “pacote”. Todos nós temos pedras no meio do caminho ou dentro do sapato. Cabe a nós, portanto, removê-las. Mas não jogá-las, simplesmente, fora. Usá-las para pavimentarmos um novo caminho! **Com mais democracia entre professores, alunos, direção e pais.**

b) por fim, mas não menos importante, **insistir que a ciência deve estar a serviço da coletividade.** Em outras palavras: nenhum professor pode sair de uma universidade considerando-se um simples “repassador de conteúdos”. Deve priorizar sua ação como cidadão em sala de aula e isto implica em priorizar nos alunos o desejo de participação, dentro e fora da sala. Desenvolver com os alunos a concepção de que, independente de serem de 1º, 2º ou 3º graus, o conhecimento é uma ferramenta que não serve apenas para sermos mais “cultos”, “inteligentes” (ou “ricos”), mas para ajudar a humanidade a ser mais livre e feliz. E isto implica em mais justiça social e democracia política. E cabe a cada um de nós, professores e alunos, esta construção. E, sendo essa construção algo coletivo, que ultrapassa o indivíduo, **devem, à universidade e à escola, enquanto instituições, agir em prol dessa construção utópica** e dessa reformulação ética, ainda que com as limitações que lhes são inerentes. Por exemplo: a universidade não pode fazer a reforma agrária mas pode estimular a discussão desse tema e preparar profissionais que lutem, técnica e politicamente, por ela. Mas, para chegarmos nisso precisamos:

7.3.2 RENOVAR AS PRÁTICAS CURRICULARES

Para tal, necessitamos **considerar** - conforme Leite (1993) - **o conhecimento como:**

a) **uma construção do sujeito** frente ao mundo, ou seja, não basta que o professor “doe”, “deposite” o conhecimento - por mais crítico que ele possa parecer - no aluno. Com o aluno, sim. Para o aluno, não. Combater a visão de currículo que privilegia a informação e a quantificação ou a fragmentação do saber. A criação deve ser enfatizada. Aliar informação com reflexão. Buscar mais de uma versão para um fato. Mostrar os conflitos de interesses e as mensagens nas entrelinhas dos textos.

b) **uma ação transformadora do sujeito** sobre a realidade. Não basta “conhecer mais”, “saber mais”. É preciso que esse conhecimento seja uma práxis, isto é, uma combinação de ação-reflexão no cotidiano da pessoa. Transformar a realidade implica em assumir o caráter intrinsecamente político da educação com a conseqüente tomada de decisões. Um alerta: respeitar o outro, o diferente, é condição “sine qua non” para a democratização da escola e da sociedade.

c) **um pensar relacional e multidisciplinar**. Conhecimento é relações, e estas devem ser cada vez menos apegadas a rígidas fronteiras acadêmicas. O contato entre profissionais, seja de uma mesma disciplina ou não, deve ser cada vez mais incentivado. Sem falar num maior diálogo com nossos próprios alunos que, muitas vezes, muito nos ensinam, desde que assumamos a postura epistêmica de “estarmos abertos permanentemente ao novo”.

Ajudar o aluno a criar perguntas, e não apenas a responder o que queremos, é um papel importante a ser assumido. Não implicando isto num “deixar fazer o que

quiser” por parte dos alunos. O professor tem seu papel central no processo educativo.

Em outros termos, proponho mudanças nas concepções de conhecimento e no ensinar-aprender, com a conseqüente mudança de relação professor-aluno.

Além disso, algo fundamental: captar, estimular, provocar, diria até, “caçar”, **situações-limite** nos alunos. Pelo que percebi, estas são situações-problema, pontos de interrogação, pontos frágeis na teoria dos próprios alunos que podem ser aproveitados para elevarmos o potencial de reflexão crítica deles mesmos. Os alunos não são estáticos, apresentam contradições e incertezas. Cabe também a nós incentivar para que floresçam e desencadeiem-se novos pontos de interrogação. A partir deles, o aluno poderá criar uma maior autonomia do pensar e, o que é mais importante, um pensar menos preconceituoso e com menos certezas imutáveis. Estar mais aberto ao novo e ao outro.

Politizar os conteúdos é imprescindível. Politizar não como sinônimo de passar uma - a do professor - visão de mundo aos alunos mas, assumindo que somos seres imersos em política, porque vivemos em comunidade. Logo, problematizar os assuntos mostrando que eles não são apenas “fatos”, requerem interpretação.

Se, por exemplo, a inflação, os baixos salários, as más condições de vida fazem parte do cotidiano de nosso país, por que não discutí-los em sala? É provável que muitos destes assuntos sejam muito enriquecidos com a contribuição dos alunos, vários deles escolados na dura lida do cotidiano.

Enfim, não falo só de novos conteúdos. Falo de uma nova ética. Uma outra forma de “ler” o mundo. Para isso precisamos:

7.3.3 RENOVAR O PENSAMENTO: MUDANÇAS ÉTICAS

O respeito à democracia e a subordinação dos tecnocratas e dos políticos aos interesses da maioria da população não cairão do céu nem, tampouco, virão pela vontade das elites econômicas e políticas. Há que se reformar o pensamento. Buscar a compreensão do conjunto dos fenômenos. Romper a visão economicista de que a natureza é um mero recurso econômico a ser explorado até a exaustão. A diversidade, da vida e dos meios, deve ser preservada. Como diz Morin:

“No sentido humanístico e no sentido da filosofia política, estamos nesse jardim que é a Terra onde nascemos e onde se desenvolveu durante milhões de anos esta vida com uma diversidade fantástica, assim como a diversidade é o grande tesouro da democracia. Devemos, portanto salvar esta diversidade (...) Temos, portanto, uma casa comum, a Terra. Isto é uma lição de política, uma lição de democracia”. (Seminário Internacional Sobre Aprendizagem, 1992, p. 13)

E prossegue Morin: (op. cit., p. 14)

“Não podemos criar uma humanidade feliz, mas podemos caçar as causas mais abjetas de infelicidade, a desigualdade, a dominação, a exploração, o ódio, o fanatismo. Podemos lutar contra estas formas, podemos aspirar a uma sociedade melhor, não uma sociedade ideal, onde as relações sejam melhores, não somente entre as nações, mas também entre as pessoas da mesma nação, entre as pessoas da mesma família, entre os cônjuges, e de cada um consigo mesmo, porque todos sabem que o maior inimigo de cada um é ele mesmo”.

Ciente de que esses sonhos são, hoje, apenas ... sonhos, valho-me de Raul Seixas: “Sonho que se sonha só é apenas um sonho. Sonho que se sonha junto pode se tornar realidade”.

Morin, Sábato, Freire, Buarque, entre tantos outros, são autores que nos convidam a essa caminhada utópica. **Habitar poeticamente esse planeta Terra, tão citado por nossos alunos nas aulas de Geografia.**

Alvíssaras, capitão. Navegar é preciso.

Alguém se atreve a vir comigo além dos “shoppings centers”?

BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia: ciência do espaço: uma introdução a análise do pensamento geográfico**. São Paulo: Atlas, 1987.
- AZANHA, José Mário Pires. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor - o cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- BROUILLETTE, Benoit (Org.). **Manual da UNESCO para o ensino da Geografia**. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.
- BUARQUE, Cristovam. **A revolução nas prioridades: da modernidade técnica à modernidade ética**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1992.
- CAPEL, Horacio. **Filosofia y ciencia en la Geografia contemporánea**. 2ª ed. Barcelona: Editorial Barcanova, 1983.
- DEBESSE-ARVISET, M.-L. **A educação geográfica na escola**. Coimbra: Livraria Almedina, 1978.
- FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1991.

- FREIRE, Paulo. **La educación como práctica de la libertad**. 9ª ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina, 1973.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.
- FREIRE, Paulo, MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra - leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990a.
- FREIRE, Paulo. **Trabalho, comentário, reflexão**. (Org.) Adriano Nogueira; João W. Geraldini. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990b.
- FREIRE, Paulo. **La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación**. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica, 1990c.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991a
- FREIRE, Paulo; Betto, Frei. 7ª edição. **Essa escola chamada vida**. São Paulo: Ed. Ática, 1991b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um encontro com a Pedagogia do Oprimido**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. Nós podemos reinventar o mundo. (:8-13) IN: **Revista Nova Escola** (entrevista). São Paulo: Ed. Abril, nov. 1993.

- GONÇALVES, Carlos W. P. Reflexões sobre Geografia e educação: notas de um debate IN: **Fundamentos para o ensino de Geografia; Seleção de Textos.** São Paulo: SE/ CENP, 1988.
- GOLDMANN, Lucien. **Epistemologia e filosofia política.** Lisboa: Editorial Presença, 1984.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4ª edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.
- GEORGE, Pierre. **Os métodos da Geografia.** São Paulo: Difel, 1978.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **O traço da desigualdade social no Brasil.** OLIVEIRA, Jane Souto de. (Org.). Rio de Janeiro: IBGE, 1993.
- LACOSTE, Yves. **Geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.** Campinas, SP: Papyrus, 1988.
- LEITE, Denise et alii. Consciência educacional do professor: uma caminhada metodológica. **Educação**, nº 15. Porto Alegre: PUC/RS, 1988.
- LEITE, Denise B. C. **Aprendizagem e consciência social na universidade.** Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, 1990. (Tese de Doutorado).
- LEITE, Denise B. C. Paradigmas, teorias pedagógicas e concepções epistemológicas. XVI Reunião Anual da Anped. Boletim Anped. GT Metodologia Didática. Caxambu, MG, 12-16 setembro, 1993.
- LEITE, Denise B. C. Ordem e progresso: a liberdade do ensino superior no ensino do século. **Cadernos de educação**, n.3, p.65-80, dez. 1994. Faculdade de Educação/ UFPel, Pelotas.

- LÜDKE, Menga , ANDRÊ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Ed. Pedagógica Universitária, 1986.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação - da antiguidade aos nossos dias**. 3ª edição. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.
- MENDOZA, J. G., JIMÉNEZ, J. M. & CANTERO, N. O. **El pensamiento geográfico - estudio interpretativo y antología de textos**. Madrid: Alianza Editorial, 1982.
- MOREIRA, Ruy (org). **Geografia: teoria e crítica - o saber posto em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.
- MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso - crítica a Geografia que se ensina**. Rio de Janeiro: Editora Dois Pontos, 1987.
- MOREIRA, Ruy. **O círculo e a espiral - a crise paradigmática do mundo moderno**. Rio de Janeiro: Obra Aberta/ Cooperativa do Autor, 1993.
- PAZ, Octavio. **A dupla chama: amor e erotismo**. São Paulo: Siciliano, 1994.
- PEREIRA, Raquel M. F. do Amaral. **Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia moderna**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1989.
- QUAINI, Massimo. **A construção da Geografia humana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- PINTO, Álvaro. A evolução do conhecimentos. Os caracteres do conhecimento científico (: 3-59) IN: **Ciência e existência**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- SÁBATO, Ernesto. **Homens e engrenagens**. Campinas, SP: Papius, 1993.

- SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez Editora/ Autores Associados, 1988.
- SCHAFF, Adam. **Historia y verdad**. Barcelona: Editorial Crítica (Grijalbo), 1983.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética - de Aristóteles a Paulo Freire**. 2ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova direita” e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. IN: Paixão de Aprender. Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Porto Alegre, nº 7. Junho de 1994.
- SOUZA, Maria Amélia et alii (Org). **O novo mapa do mundo. Natureza e sociedade de hoje: uma leitura geográfica**. São Paulo: Hucitec, 1993.
- SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE APRENDIZAGEM. **Palestra de Edgar Morin: “A construção da sociedade democrática ... formação do imaginário futuro”**. Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 5-8 de dezembro de 1992 (datilografado).
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.
- VESENTINI, José William. **Geografia e ensino: textos críticos**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.
- VESENTINI, José William. **Para uma Geografia Crítica na Escola**. São Paulo: Ática, 1992

ANEXO

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOBRE O ENSINO

INTRODUÇÃO

Meu nome é Nestor André. Sou professor de Geografia no segundo grau (Fundação Liberato em Novo Hamburgo, RS). Faço mestrado em Educação (UFRGS) e coletei dados para minha dissertação.

As perguntas abaixo são sobre o ensino de Geografia e servirão somente para fins de pesquisa. Seu nome ficará em sigilo (mas se quiseres se identificar fique à vontade). Nem você e nem o seu professor estão sendo avaliados. Não há respostas certas ou erradas.

Para respondê-las pense em suas aulas de Geografia desde o primeiro grau e não somente as do presente ano. Se tiver alguma dúvida em responder, pergunte para mim. Seja sincero.

Obrigado.

ESCOLA:

SÉRIE:

GRAU:

CURSO:

IDADE:

NÚMERO DE VEZES REPROVADO EM GEOGRAFIA:

AS IDÉIAS DOS ALUNOS SECUNDARISTAS SOBRE A GEOGRAFIA

1) Com relação a matéria de Geografia você pode dizer que:

- a) Gosta mais de Geografia do que de qualquer outra matéria,
- b) Gosta de Geografia,
- c) É indiferente (nem gosta nem antipatiza),
- d) Não gosta de Geografia,
- e) Detesta Geografia.

2) Com relação a resposta anterior você pode dizer que foi influenciado principalmente por:

- a) Bons professores (sabiam da matéria) de Geo.,
- b) Professores camaradas (amigos, simpáticos) de Geo.,
- c) Maus professores (não sabiam da matéria) de Geo.,
- d) Professores chatos (antipáticos) de Geo.,
- e) Não foi influenciado pelos professores de Geo.,
- f) Outras influências. Cite.

3) Ao lembrar a palavra Geografia quais são as três principais palavras que lhe vêm à cabeça:

4) Qual é a utilidade da Geografia para você?

5) Como você fazia/faz para aprender/estudar Geografia?

6) Onde mais - além da sala de aula com o professor - é possível aprender Geografia?

7) Especificamente para o seu curso técnico para que serve realmente a Geografia?

8) O que é Geografia para você ?

Obs.: Qualquer comentário extra faça-o à vontade:

nome (opcional)

MUITO OBRIGADO

NESTOR ANDRÉ KAERCHER
(Prof. de Geo./ Est. de Mestrado)



Toada da Ternura

**Vamos andando, Leonardo.
tu vais de estrela na mão,
tu vais levando o pendão,
tu vais plantando ternuras
na madrugada do chão.
Meu companheiro menino,
neste reino serás homem,
um homem como teu pai
mas leva contigo a infância,
como uma rosa de flama
ardendo no coração:
porque é de infância, Leonardo,
que o mundo tem precisão.**

(Thiago de Mello)¹

Foto: Associated Press in Folha de São Paulo, 4 de abril de 1995, p. 2-12.

Legenda: “Crianças ruandesas da etnia hutu brincam no campo de refugiados de Kigogo, perto de Gashoho, no norte de Burundi”.

Observação: No sorriso de uma criança, a certeza de que a vida e a esperança se renovam, mesmo quando a poesia parece ter partido. Essa foto é a precisa tradução do poema de Thiago: é de “infância que temos precisão”.

A Geografia deve falar, sobretudo, das pessoas, pois são elas que constroem o espaço e os lugares. Riquezas, mapas, cidades e países são frutos do seu trabalho. E como vive este homem? O que lhe resta depois do trabalho?

Mesmo toda a barbárie humana não consegue aniquilar a pureza do sorriso de uma criança. Há tanto a caminhar, companheiro! Semear a compreensão entre os homens é um dos necessários e grandes pontos de partida. Mãos à obra ... !

¹ Thiago de Mello. Faz escuro mas eu canto (porque a manhã vai chegar). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965. Citado em Paixão de Aprender, Smed, Prefeitura Municipal de Porto Alegre, nº 7. junho de 1994, p.53.