

GEOGRAFIA E ENSINO: UM CAMPO ABERTO PARA A PESQUISA

Shoko Kimura

Profa. adjunta da Faculdade de Educação
da Universidade Federal de Minas Gerais.

Quando me propus a escrever sobre a Geografia na Escola Básica, pensei, primeiramente, no meu interlocutor, levando-me, num movimento de vaivém, a pensar em questões antigas para as novas gerações que passam a se ligar aos temas em evidência e costumam criar maior familiaridade com algumas idéias mais veiculadas segundo preferências de uma determinada época, não gratuitas, pelo contrário, em geral estabelecidas na conjuntura que vai se pondo. Não se trata de considerar que a produção teórica e cultural é unicamente uma decorrência direta do contexto, pois admitir tal assertiva implica dobrar-se aos determinismos, negando as possibilidades de alternativas que os sujeitos culturais possam elaborar, freqüentemente às duras penas, mais ainda se elas forem adversas e estiverem rumando na contracorrente da produção vigente.

Em continuidade ao que foi colocado em fins do século XX como central para resolver os problemas da educação, agora, no início do terceiro milênio, as tecnologias educacionais vão ganhando importância cada vez maior. Se no período da ditadura militar de 64 tratava-se da aquisição de habilidades pelos alu-

nos, hoje é tarefa da educação escolar o desenvolvimento de habilidades e competências. Vejo, então, que este é o momento de verificar se vale a pena discutir a atualidade e a contribuição (ou não) de questões e pensadores tal como serão colocados neste texto, embora eles possam parecer estar ficando em desuso.

Assim é que começo a exposição voltando para a década de 1970, quando circulava um pôster ilustrando um momento revolucionário do início do século XX, com Lenin discursando, no qual constava o seguinte:

“É preciso sonhar
Com a condição de crer em nosso sonho
De analisar com atenção a nossa realidade
De confrontar o sonho com a realidade
E realizar escrupulosamente a nossa fantasia”.

Considerar que os processos sociais não são cristalizações eternas ou um dado acabado e permanente é uma perspectiva que ajuda a entender, por exemplo, a ressurgência do nazismo que as democracias liberais do Ocidente clamavam ter superado com a Segunda

Guerra Mundial. Com isso, não quero subentender que, também, os ideários integrantes da revolução soviética estejam, da mesma maneira, latentes sob as cinzas da derrocada do socialismo real na década de 1990. O que pretendo ressaltar neste momento, ao fazer estas reflexões citando os versos acima, é o tipo de rigor neles apontados como sendo necessário, fazendo-nos pensar acerca de sua pertinência em relação ao que será considerado nestes escritos. Entendo que um pensamento guarda sua condição revolucionária quando ele permanece atual pois, mesmo em circunstâncias adversas, parece ter ainda algo a dizer para acrescentar ao muito dito e, assim, estar no curso dos acontecimentos apontando as transformações necessárias. É desse modo que estamos procurando refletir sobre o rigor do pensamento científico, freqüentemente almejado por alguns geógrafos.

Retomando, pois, aqueles versos como um possível encaminhamento para pensar os nossos problemas, faço-me algumas perguntas.

Qual é a teoria e o decorrente rigor teórico necessários à Geografia, como condições que possibilitem dotar a sua produção da consistência tão buscada? Parece-me que, já para esta pergunta, é um bom ponto de partida olhar para o sonho e confrontá-lo com a realidade. Mas, afinal, qual é o sonho no qual se acredita? Aliás, sonha-se? E quanto à realidade, como é ela? Em decorrência das diferentes respostas, surge uma produção que envereda por caminhos das mais variadas vertentes teóricas.

Creio serem algumas questões de base que devem ser postas, igualmente, para pensar-se o ensino da Geografia. É um tanto penoso buscar respondê-las em situações como a atual, quando as mudanças que se acentuaram diante do processo de crescente globalização geral e da instauração das políticas neoliberais confundem o quadro das velhas espoliações com a modernização dos atuais tempos, esta nada além da velha modernização conservadora. Assim, também, nesse contexto, é complexo teorizar acerca dos pressupostos e edificar através da pesquisa os elementos para compor o campo conceitual de estudos da Geografia Escolar, na perspectiva daqueles sonhos tão recorrentes a ponto de ser mal compreendidos, por serem considerados um anacronismo.

Apesar de ser colocada por alguns teóricos da ciência geográfica em uma condição epistemológica se-

cundária, a produção da Geografia Escolar está, no entanto, debruçada sobre a produção que trata da Geografia, da Educação e de seus diversos desdobramentos. Está, porém, empenhada em investigar sua apreensão concreta por parte dos sujeitos pedagógicos que dialogam à sua maneira com o conhecimento geográfico, levando-se em conta as mais diferentes circunstâncias postas no processo de ensino e aprendizagem. É uma investigação na busca dos caminhos cujo horizonte é um projeto pedagógico, o que, em outros termos, representa um projeto social, ou seja, um projeto político.

Faz parte do universo de interesses da Geografia Escolar o movimento de um pensamento geográfico que, também ele, vai (re)produzindo a construção de idéias em um contexto, em consonância com o movimento da conjuntura desenhada por uma época. Às vezes é, também, um pensamento geográfico que vai gerando idéias nem sempre *pari passu* às ondas dos movimentos contextuais mais amplos, conforme mostra Machado (2000). Não se trata, do meu ponto de vista, de sincronicidade entre o particular geográfico e o geral contextual epistemológico, mas de produções que caminham nas mesmas vertentes em ritmos e tempos diferentes.

Uma pequena referência à produção geográfica nos traz elementos para fazer algumas considerações. Acompanhando seu movimento, identifica-se atualmente a emersão de linhas teóricas que se voltam para a preponderância do dado cultural na análise e explicação da realidade. Passa-se, mesmo, a teorizar inclusive sobre a Geografia Cultural, um enriquecimento epistemológico que tem levado alguns estudiosos inclusive a retomar Carl Sauer dos inícios do século XX, por seu papel histórico nessa vertente explicativa da produção geográfica.

No momento de valorização do cultural, da “superestrutura” como determinação da realidade, em que se passa a dar, acertadamente, grande importância às subjetividades e às diversidades, entretanto, a questão econômica por vezes deixa até de ser considerada. No afã de se deixar a ortodoxia do economicismo e do estruturalismo, fazem-se análises nas quais o econômico vai, figuradamente, para o espaço. Pergunto-me: não se trataria de uma guinada na qual se incursiona por um “culturalismo”, tempos atrás encarado como uma distorção teórica por colocar centralmente a cul-

tura considerada como produção de idéias enquanto matriz explicativa, porém desvinculada das “infra-estruturas” da realidade? Não se trataria do mesmo procedimento quando se considera(va) somente o econômico na sua centralidade sem levar em conta outras forças que se põem na existência das sociedades?

O tratamento desenvolvido nas abordagens das singularidades sinaliza uma “marca epistemológica”, com a relevância conferida ao papel das subjetividades, o que implica considerar a realidade múltipla e plural. Porém, ao meu ver, coloca-se o momento de ser realizada uma nova síntese, tal como apontada nos anos 1980 para o contexto da produção científica européia, resumida da seguinte maneira por Topalov (1998):

“Ninguém duvida que os objetos construídos pela corrente marxista dos anos 70 se decompuseram. Mas em qual direção irão os desenvolvimentos em curso? Parece-me que poderia haver duas maneiras de responder a esta questão.

Por um lado assiste-se a uma reabilitação do empirismo, da descrição sem fim das singularidades. É o retorno ao indivíduo, depois do período de impulso dos estruturalismos que o tinham retirado do primeiro plano. [...] Mas por outro lado, os desenvolvimentos em curso são também fruto de um exame crítico dos resultados obtidos pela via dos enfoques estruturalistas e marxistas, de uma tentativa de ultrapassar seus limites, preservando ao mesmo tempo os conhecimentos adquiridos”.

Quer dizer, essas considerações comportam o dilema da necessidade de entendimento da realidade seja em suas grandes estruturas, parecendo compor o arcabouço da mesma, seja em suas manifestações particulares dotadas de pluralidades e multiplicidades.

A importância desses movimentos epistemológicos, na perspectiva da Geografia Escolar, está no fato de resultarem em elaborações, algumas destas posteriormente reproduzidas nas escolas de Ensino Básico, veiculadas por diversos instrumentos que conseguem ter acesso a elas, a exemplo até dos livros didáticos realizando diversas leituras de uma determinada matriz teórica. Esta passa a ser interpretada também pelas propostas de ensino gestadas nos órgãos oficiais de educação, cuja influência é desigual e que ora é mais implementada em determinadas escolas ou regiões, ora ganha maior importância em determinados momentos

ou, então, passa a ser relegada a um plano secundário, de acordo com as prioridades setoriais da educação postas para ganhar relevância em função de orientações emanadas da política educacional vigente.

Segundo Coraggio (1996), há vários sentidos pelos quais podemos entender uma política educacional. Ela visa a “dar continuidade ao processo de desenvolvimento humano que ocorreu apesar da falência do processo de industrialização e desenvolvimento econômico”; ela integra as políticas compensatórias para contornar os efeitos da globalização e da revolução tecnológica; ou, então, ela é elaborada para “instrumentalizar uma política econômica, mais do que para continuá-la ou compensá-la”. Na linha de raciocínio desse autor, estando presentes esses três sentidos, contraditoriamente entrelaçados, a política educacional não é “a simples expressão da vontade do mais poderoso, mas algo emergente no qual podem incidir a crítica do discurso dominante e a proposição de alternativas para a sociedade em seu conjunto. As políticas sociais atuais são, portanto, o resultado não apenas da avassaladora iniciativa das forças inspiradas pelo novo conservadorismo de direita, como também da ausência de iniciativa e do comportamento defensivo das outras forças sociais e políticas, o que nos torna responsáveis para avançar além da denúncia estigmatizadora ou da crítica ideológica”.

É nessa linha de raciocínio que podemos nos pautar para desenvolver as empreitadas sobre o ensino de Geografia, disciplinares ou não. O que significa que os estudos sobre a Geografia Escolar precisam preocupar-se, identicamente, tanto com as questões amplas como com as específicas da Educação que extrapolam o campo teórico e conceitual do conhecimento disciplinar. Elas necessitam ser levadas em conta porque a escola é, por excelência, um espaço de embates e disputas que se constituem em variáveis para o desenvolvimento do ensino de uma determinada disciplina, das quais não fica isento o da Geografia. A nossa tendência é banalizar todos esses dados, dada a banalização que costuma dar a tônica no cotidiano das escolas, porém trata-se de uma condição aparente que oculta políticas implementadas.

Assim, na esteira da Lei n. 5.692/71, deu-se a implantação dos Estudos Sociais no lugar de Geografia e História com implicações de grande importância no ensino do antigo primeiro grau, o que já foi objeto de

uma série de análises. Os tempos mais atuais, com a Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, evidenciam várias alterações na estrutura do ensino e da escola e, em decorrência, a necessidade de se repensar o desenvolvimento e a organização também do ensino da Geografia no interior de diretrizes mais amplas, como as diretrizes do ensino superior, as diretrizes do ensino da Geografia, as diretrizes do ensino fundamental, as do ensino médio, os parâmetros curriculares nacionais e os de Geografia, cujas proposições nem sempre são coerentes entre si.

São questões de imensa importância porque intervêm na prática do ensino de Geografia, levando-nos a duvidar se podemos desenvolvê-la a contento, diante das mudanças nas grades curriculares, em geral redutoras da sua carga horária, que são também uma derivação das novas diretrizes instauradas. Daí que se coloca uma outra questão: onde encetar as lutas para procurar dar um rumo mais conseqüente aos encaminhamentos? Parece-nos ser necessária a intervenção também nas instâncias relativas às medidas legais que interferem na Geografia Escolar, que, vemos, não está isolada dos temas gerais que a transcendem.

Mesmo diante da tarefa de intervenções no campo político das estruturas e da organização da escola e do ensino, não se pode negligenciar de pensar as possibilidades concretas do ensino aprendizagem de Geografia, apesar das condições colocadas. É onde se põem alguns dos nossos dilemas cotidianos: como o aluno apreende e reelabora os conhecimentos geográficos que lhe chegam nos seus contextos de vida e de estudo? Antes de mais nada, quem é esse aluno e como o conhecimento geográfico poderá ser-lhe significativo, diante do modo de ele colocar-se na sociedade contemporânea? Ainda: qual conhecimento geográfico chega a ele, com a escola ou sem ela? Nesse sentido, de que forma as teorias da aprendizagem podem auxiliar na compreensão dos processos de aprendizagem geográfica? Como trabalhar os processos espaciais diante dos processos cognitivos? Qual é a percepção e a análise do saber geográfico do qual o aluno é portador e como articulá-lo ao conhecimento geográfico a ser mobilizado na escola? Qual o conhecimento geográfico a ser mobilizado na escola?

A Geografia Escolar que hoje está voltada especialmente para uma maior democratização da sociedade, cujos setores populares são o sujeito privilegiado

de suas pesquisas e práticas, necessita levar em conta, a todo instante, seu *vis à vis* a outros meios de disseminação do conhecimento, desde a família, os círculos locais de convivência, a própria experiência cotidiana, cabendo-nos afirmar a necessidade de processos interativos com os mesmos, lembrando a aquisição, por seu intermédio, de um certo tipo de saber geográfico por parte do aluno, ou seja, reiterando que eles integram os processos cognitivos de cada um, geográficos ou não, da infância até sempre. A este respeito, vale citar os significativos relatos da Profa. Dra. Regina Sader, da Universidade de São Paulo, em seus seminários de discussão epistemológica, analisando várias observações feitas durante sua pesquisa de campo de base para sua tese de doutorado: os camponeses ribeirinhos da região do Bico do Papagaio, na Amazônia, fizeram uma representação exata da conformação espacial desta área em forma de bico de papagaio e assim a denominavam, uma representação nascida e elaborada a partir de seu cotidiano nas canoas, percorrendo os rios, sem nunca terem observado um mapa.

Dadas as diferentes experiências, sínteses (sempre) parciais de saberes, cabe-nos focalizar o entendimento da maneira como esse saber (que, tratando-se da nossa situação de docentes, é o saber do aluno) resultou, considerar o saber geográfico que a escola lhe põe à disposição e os outros saberes (geográficos e não) constantemente em curso a partir de outros atores sociais, por exemplo a televisão, os meios de comunicação de massa em geral e, nos dias atuais, a internet.

Podemos buscar apoio nas diversas teorias psicogenéticas, sem dúvida elucidativas dos processos pelos quais os alunos fazem a aquisição do conhecimento. Também um rápido retrospecto de tais teorias permite considerar que cada uma delas fornece suportes parciais para obter esclarecimentos dos processos cognitivos. Enfatizando o papel das atividades concretas, das relações interativas, da elaboração da abstração em circunstâncias histórico-culturais sintonizado com o saber efetivamente adquirido pelo jovem que, durante as poucas horas de sua existência quando é nosso aluno, poderá contribuir com seu saber geográfico para um esclarecimento elucidativo de seu mundo real.

Não é uma tarefa fácil nem ligeira e, provavelmente, o professor inserido profissionalmente no Ensino Básico tem maiores condições de realizar tal

prospecção, uma vez que requer observação, pesquisa e reflexão constantes, juntando às contribuições dos teóricos da Geografia e da Educação uma prática militante e cotidiana.

Tantas são as pesquisas verticalizadas necessárias que se descortina um vasto campo de possibilidades de trabalho posto à ciência geográfica e seu ensino frente à frente a outros campos do conhecimento e do ensino. Há uma variedade de pesquisas a ser feitas para a construção da consistência da Geografia Escolar, cuja necessidade se realça diante do fato de que o aluno, em geral, tem se relacionado de maneira muito problemática com o ensino de Geografia nas escolas básicas.

O rigor a pautar o desenvolvimento dessas investigações será decorrente de uma práxis, fundamentalmente um ato que

“inclui a teoria que ela vivifica e verifica, sendo criadora e revolucionária. Ela compreende a decisão teórica como a decisão de ação. Supõe tática e estratégia. Não existe atividade sem projeto; ato sem programa, práxis política sem exploração do possível e do futuro” (Lefebvre, 1977, p. 188).

Quer dizer, entendo ser o sonho que edifica a práxis.

E quanto ao sonho, como sonhá-lo? Um projeto que pretenda o futuro fincando os pés no presente tal qual ele é implica buscar a realidade na sua objetividade, cuja maioria está constituída de oprimidos, despossuídos, espoliados, discriminados, enfim, de seres sociais que vão sendo descobertos como sujeitos ao ser recobertos por novas identidades além daquela de classe social, emergindo, assim, as diferentes subjetividades. São estudadas as mais diversas singularidades assim que se reiterou a multiplicidade do real na qual os seres são plurais.

Em sua complexidade, podemos, no entanto, considerá-los os ‘*simples*’, pela posição de subordinação que ocupam nas relações sociais, e daí

“[...] um movimento filosófico só merece este nome na medida em que busca desenvolver uma cultura especi-

alizada para restritos grupos de intelectuais ou, ao contrário, merece este nome na medida em que, no trabalho de elaboração de um pensamento superior ao senso comum e cientificamente coerente, jamais se esquece de permanecer em contato com os ‘simples’ e, melhor dizendo, encontra neste contato a fonte dos problemas que devem ser estudados e resolvidos? Só através deste contato é que uma filosofia se torna ‘histórica’, depura-se dos elementos intelectualistas de natureza individual e se transforma em ‘vida’” (Gramsci, 1978, p.18).

A referência à elaboração de uma transcendência ao senso comum significa a superação das “características difusas e dispersas de um pensamento genérico de uma certa época em um certo ambiente popular” (idem, *ibidem*). O que nos leva a afirmar que a busca do rigor científico na Geografia Escolar (e na ciência geográfica) precisa ser pautada sempre pela (re)afirmação de sua filosofia ‘*histórica*’, perguntando-se se um outro tipo de rigor não seria uma exigência de um “pensamento genérico”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez/PUC-SP/Ação Educativa, 1996.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LEFEBVRE, Henri. A “praxis”: a relação social como processo. In: FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. de S. *Sociologia e sociedade*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.
- MACHADO, L. O. História do pensamento geográfico no Brasil: elementos para uma programa de pesquisa. *Terra Brasilis*, Rio de Janeiro, n. 1, 2000.
- TOPALOV, C. Fazer a história da pesquisa urbana: a experiência francesa desde 1965. *Espaço e Debates*, São Paulo, n. 23, p. 22-23, 1988.

Texto apresentado no debate *O significado da escola na sociedade contemporânea*, no 7º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia (Vitória, setembro de 2003).

Resumo

Trata das principais questões que permeiam a discussão teórica sobre a pesquisa em Geografia Escolar indicando elementos de outras áreas de estudo, dentro e fora da Geografia, que podem enriquecer futuras abordagens.

Palavras-chave

Sonho – Geografia Escolar – Política educacional – Aluno – Sociedade.

Résumé

Le texte traite des principales questions qui se trouvent dans le débat théorique sur la recherche en géographie scolaire. Il pointe des éléments des autres domaines d'études de la géographie et d'autres disciplines qui peuvent enrichir des abordages futurs.

Mots-clés

Rêve – Géographie scolaire – Politique d'éducation – Élève – Société.