

ESPAÇOS DE CONTROLE NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Nestor André Kaercher
Ivaine Maria Tonini
Roselane Zordan Costella
Antonio Carlos Castrogiovanni
Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Brasil

Espaços de controle na geografia escolar (Resumo)

Pensar no papel e no potencial do professor para promover discussões éticas que possam estimular discussões das relações dentro da sala de aula como, num momento maior posterior, ajudar a produção de cidadãos comprometidos com uma sociedade mais inclusiva e que combata todas as formas de discriminação é a intenção central desta pesquisa. Os resultados mostram continuidade da escola como mecanismo de controle e de seleção de conteúdos. Também aponta na necessidade ainda de formar professores capazes de atrair a atenção, a curiosidade do aluno e, sobretudo, ampliar sua visão de mundo que possa extrapolar a sala de aula e se traduzir numa ação cotidiana em que o aluno seja promotor, nas suas limitações, de um ambiente de acolhida e respeito com as pessoas. Concretamente, as aulas de Geografia tem pouco discutido temas éticos, construído valores com os alunos. É preciso que a formação destes professores contemple estes nós impeditivos.

Palavras-chave: formação docente, escola, cidadania

Control spaces in school geography (Abstract)

Thinking of the teacher's role and potential to encourage ethical discussions to stimulate discussions about relations in the classroom in a later wider moment, helping produce citizens compromised on a society more inclusive and combating all kinds of discrimination, is the key aim of this piece of research. Data analysis also shows the need to educate teachers to be able to attract the students' attention, curiosity, and especially widen their worldview so as to extrapolate the classroom and render it a daily action in which the student is the promoter within his/her own limits of a welcoming respectful relation with people. In fact, Geography classes have rarely discussed ethical subjects and constructed values with students. The teacher education should include these complicated knots.

Keywords: teacher education, school, citizenship

O entrecruzamento da Geografia e da Educação, sob a ótica da centralidade dos espaços de controle no ensino da Geografia, são as intenções inscritas neste texto para gerar reflexões sobre as práticas docentes nas aulas de Geografia. Isto nos leva a pensar o seguinte: elas têm se constituído espaços de liberdade ou de controle? Quais são as linhas de força que tecem para configurarem fios problemáticos e impeditivos para potencializar um ensino mais qualitativo? Acreditamos que o professor pode muito pouco, mas este pouco não pode ser desconsiderado. Buscar, dentro dos nossos imensos limites de mudança e ação, o potencial transformador e formador da sala de aula na promoção de alunos reflexivos, éticos e solidários deve ser nossa ação constante. O recorte apresentado são resultados de pesquisas realizadas entre 2011 e 2013, extraídos dos relatórios de estágios supervisionados dos alunos de graduação e de documentos oficiais utilizados pelos estagiários.

A discussão trazida é para pensar as seguintes questões: qual o papel e o potencial do professor que lida com jovens da escola básica? Como promover discussões éticas que, baseadas nos conteúdos tradicionais da Geografia Escolar, possam estimular a democratização, tanto das relações dentro da sala de aula e da escola, como, num momento maior posterior, ajudar a produção de cidadãos comprometidos com uma sociedade mais inclusiva e que combata todas as formas de discriminação (em especial as de gênero, sexualidade, etnia/raça e religiosidade, faixa etária, classe social e gostos estéticos/culturais)? Diante de um sistema escolar que continua sendo um mecanismo de controle e de seleção (nem sempre democráticos ou justos) de conteúdos ao determinar quais serão e de que forma são estudados na sala de aula, como o ensino de Geografia pode ir, além disso, e promover a cidadania?

A busca do pensamento ampliado e da autonomia intelectual como formas de aumentar o desejo do aluno em dialogar com e na geografia!

O que queremos como educadores? Controle moral dos alunos? Dar informações? Podemos construir um pensamento alargado reforçando-lhes a autonomia intelectual e moral? É interessante como levamos todos os dias da vida a despedir-nos, dizendo e ouvindo dizer até amanhã, e, fatalmente, em um desses dias, o que foi o último para alguém, ou já não está aquele a quem o dissemos, ou já não estamos nós que o tínhamos dito¹.

O objetivo de nossa reflexão é pensar qual o papel e o potencial do educador que lida com jovens da escola básica (Ensino Fundamental e Médio, faixa etária entre os 10 e 17 anos, grosso modo) na promoção de discussões éticas que, baseadas nos conteúdos tradicionais da Geografia Escolar, possam estimular a democratização, tanto das relações dentro da sala de aula e da escola, como, num momento maior posterior, ajudar a produção de cidadãos comprometidos com uma sociedade mais inclusiva e que combata todas as formas de discriminação (em especial as de gênero, sexualidade, etnia/raça e religiosidade, faixa etária, classe social e gostos estéticos/culturais).

¹ Saramago, 2012, p. 129.

Como pode a Geografia auxiliar o aluno no processo do pensamento alargado²? Como pode a Geografia auxiliar na busca de uma sociedade mais democrática³? Como a Geografia pode contribuir na direção da justiça social⁴ ?

Ainda que neste curto ensaio não consigamos responder a estas questões cabe ressaltar que julgamos relevantes, em todas as séries do ensino, básico, a perseguição destas metas.

Como democracia, justiça social e pensamento alargado são noções polissêmicas, e, sobretudo, geradora de muitas ações distintas que nos colocariam numa posição cômoda, mas perigosa porque paralisante, valemo-nos de Hannoun:

“Forçoso é, pois, reconhecer que o relativismo moral não é vivível: por um lado, nossa ação é inevitável como reação ao mundo; por outro, não podemos realizá-la sem lhe dar um sentido, por mais restrito que seja. O relativismo educacional do mesmo modo, não é sustentável: por um lado, estamos condenados à educação; por outro, não podemos educar sem nos referir a certa ideia de homem, por mais confusa que seja. Portanto, existencialmente, estamos na obrigação de propor valores universais acima dos valores particulares egocentristas e etnocentristas de nossa vivência. Estamos condenados a sermos criadores de valores universais porque niilismo e conformismo são negadores de uma humanidade responsável. Mas devemos continuar conscientes de que esses valores são propostos, ao mesmo tempo, na razão e fora da razão (...) Nem todos os valores, nem todos os costumes, nem todas as expressões culturais podem ser considerados igualmente válidos, igualmente aceitáveis como objetos de ensino no seio da escola multicultural”⁵.

Temos claro que iniciamos metendo-nos numa seara controversa e de resolução que extrapola nossa capacidade argumentativa, mas o pensamento permanece reflexivo – usamos um neologismo, reflexão tem que ser viva, tem que desacomodar o autor e o leitor -, pois assim o conhecimento, sempre provisório e precário, pode avançar em profundidade e em número de interlocutores.

Nossos valores não são somente racionais e mais importante, não são demonstráveis como se fossem os corretos. São crenças. Ainda que dialoguem com a razão, são crenças que, muitas vezes, aprioristicamente embasam nossas linhas de raciocínio e de ação. O mesmo Hannoun vai dizer – e aqui já passamos a discussão para as categorias caras, a Geografia, como tempo e espaço: “os referenciais morais e educacionais não seriam, por isso os modelos teóricos produzidos por um contexto valorizado a priori? (...) A expressão do universal insere-se, pois, num contexto espaço-temporal... que leva à perda de sua universalidade”⁶. O autor indica um caminho (uma fuga para a frente?):

“O universal não é uma questão de fato, mas uma questão de direito. Se uma experiência está situada no espaço e no tempo, não pode, por isso mesmo pretender universalidade e perenidade. A universalidade não é um modo do ser, se é que todo ser é situado e datado. Ao contrário, ela pode ser vislumbrada no mundo do valor, do dever-ser: o universal não é e não pode ser um estado vivido, mas um valor para o qual se pode tender. É um farol que ilumina nossos rumos e que, para orientá-los e justificá-los, deve transcendê-los. Não pode estar em nós, mas fora de nós”⁷.

² Ferry, 2010.

³ Morin, 2011.

⁴ Santomé, 2013.

⁵ Hannoun, 1998, p. 92.

⁶ Ibidem, p. 93.

⁷ Ibidem, p. 93-94.

Sim, complexa situação que aqui apenas esboçamos de forma inicial e precária com a pretensão primeira de dizer que todos nós, professores formadores de futuros professores de Geografia escolar (aquela destinada ao ensino fundamental e médio), estamos imersos na discussão e a formação de valores para as novas gerações. Somos modelos, bons ou maus, para nossos alunos, independentemente do tipo de professor que somos⁸. Somos modelares, porque, além de ensinar Geografia, ensinamos-lhes formas de ler e ser-estar no mundo. Ou seja, tão importante quanto os conteúdos escolares geográficos e as metodologias que usaremos para ensinar Geografia, é a discussão – sem imposição – dos valores e regras que regem nossa vida em sociedade. Com isso, não pregamos uma espécie de Geografia ‘moral e cívica’, mas cremos que a educação ética e estética é a base de qualquer educador, seja qual disciplina for. Hannoun vai nos mostrar que não depende de nós querer (ou não) sermos modelares ou ensinar valores aos alunos. É tarefa imanente a nossa condição de docentes. É uma garrafa que nos contém, estamos contidos nessa tarefa de sermos modelares e formadores de valores conforme Kaercher⁹. Nesta hora, Fernando Pessoa não tem razão:

“Não me venham com conclusões! // A única conclusão é morrer. // Não me tragam estéticas! // Não me falem em moral! // Tirem-me daqui a metafísica! Não me apregoem sistemas completos, não me enfileirem as conquistas das Ciências. // Das Ciências, das artes, da civilização moderna! // Que mal eu fiz aos deuses todos? // Se tem a verdade, guardem-na! (...) Não me macem, por amor de Deus! // Queriam-me casado, fútil, quotidiano e tributável? // Queriam-me o contrário disto, o contrário de qualquer coisa? // Se eu fosse outra pessoa, fazia-lhes, a todos, a vontade. // Assim, como sou, tenham paciência! // Vão para o diabo sem mim, // Ou deixem-me ir sozinho para o diabo! // Para que havemos de ir juntos?”¹⁰.

Mesmo que mandássemos todos ao diabo, não tem como, sendo professor, ir sozinho. Nunca estamos ‘sozinhos’ nesta profissão, ela é exercida em comunhão com o outro. Nosso corpo, nosso rosto, nossa linguagem, queira ou não, apresenta algum tipo de conquista ‘da ciência, da moral, das artes, etc. para quem nos ouve (oxalá nos ouça!). Posto esta inevitabilidade que essa interlocução seja um diálogo afetivo e que estimule a busca de laços de solidariedade a partir das categorias e temas ligados ao espaço.

Os valores universais não são dogmas e nem tampouco definitivos. São espécies de miragens que guiam nossa conduta em direção a uma educação criativa e reflexiva, um princípio autopoético e evolutivo. Autopoético porque não se baseia só na racionalidade, requer sensibilidade e tem clareza que implica em valores não demonstráveis de forma irrefutável. É uma aposta. Evolutivo porque estes valores não são estáticos, vão sendo reconstruídos e discutidos ao longo da existência, seja dentro das paredes escolares, seja fora delas. Mas a crença é que o que se discute dentro das paredes da escola possa servir como ponto de apoio para que o educando possa ter mais opções de escolha, tenha mais capacidade de tomar suas decisões, tenha maior autonomia sem que isso implique individualismo ou egoísmo. É a busca da dispensabilidade do mestre. O bom mestre é aquele que educando cada vez mais, fortalece a capacidade de reflexão e decisão do aluno. Reflexivo é o pensamento que busca autonomizar o aluno e que complementarmente faz dele um indivíduo solidário, preocupado em entender e conviver com o outro (todos, portanto) de forma respeitosa e curiosa.

⁸ Kaercher, 2014a.

⁹ Id., 2003.

¹⁰ Pessoa, 2008, p. 125.

Nunca chegaremos definitivamente nos valores, assim como nunca chegaremos definitivamente a sermos bons professores ou alcançaremos uma Geografia crítica, mas servem-nos para encontrarmos pontos de apoio e discussão entre nossos alunos e colegas de docência. Sabemos também que o dito acima, a convivência com todos também é uma idealização irrealizável, à medida que, como diz Santomé¹¹, alguns pensamentos e ideias são execráveis e devem ser combatidos.

Se nos permitem, convicção e dúvida são eles próprios valores universais de quem pretende, com a Geografia, buscar alguma racionalidade que ajude a entender o mundo e a sociedade. Convicção e dúvida, entendidas aqui não como a certeza de respostas, mas como a formulação de perguntas e a condução de um debate organizado – com regras claras para todos os participantes, sejam alunos ou professores –, que, usando as categorias e temas da Geografia, possam fortalecer a democracia participativa, o respeito às diferenças e a curiosidade epistêmica em ouvir o outro, seja este outro, as diferenças de gênero, etnia, classe social, religião, opção política ou sexual, e claro, inevitável em se tratando de Geografia, as diferentes culturas entre as regiões do país e entre os países. Um valor universal, portanto, a diferença como riqueza a ser conhecida e refletida nos espaços escolares e a pluralidade de leituras de mundo como habilidade a ser racionalizada e sentida nos espaços escolares. Hannoun¹² também vai fazer uma profunda reflexão acerca dos limites desta razão e da inevitabilidade do afeto e do desejo como motores da ação, mais até do que a própria razão.

Verdade e valor não são deduzidos via uma operação racional, mental, são decididos, ou seja, um ato de crença que implica, claro, razão, mas também uma vontade de afirmar este ou aquele valor, esta ou aquela decisão. Claro que a reflexão é importante nas opções do indivíduo, nos seus comportamentos e ações, mas é a vontade que decide a conclusão e a decisão a ser tomada. A reflexão sozinha não leva à decisão e à ação. Há que se ter vontade. Decidir nunca é apenas um produto da lógica, do raciocínio. As decisões que tomamos sempre dependem de fatores pessoais, inclusive do nosso inconsciente, dos nossos afetos, e, claro de como os que estão em torno de nós pensam, pois nós pensamos de acordo – ou desacordo – com o que o grupo a que pertencemos autoriza ou proíbe.

E o que isso tem a ver com nossa ação docente? Ora, um educador responsável é aquele que concilia razão e vontade/desejo de pensar e agir, ou seja, concilia razão e afeto/emoção, mobilizando tais características na construção da autonomia intelectual e moral do seu aluno, o que genericamente Ferry¹³ chama de pensamento alargado! E, talvez, sejam justamente, afeto e emoção que fazem com que nossos alunos nos ouçam com atenção ou não. Ou seja, a parte racional de ser professor de Geografia (tanto faz a disciplina) está diretamente vinculada ao que pensamos, dizemos e fazamos no campo de nossos valores, de nossas crenças, de nossas preferências que, como vimos, nem sempre são racionais, e mesmo se racionais, nem sempre são demonstráveis ou provadas lógica ou racionalmente, dependendo de nossos desejos que, estes sim, nos levam a ação. Por isso, Carlos – introduzimos aqui um contrabando¹⁴ (ao falar com e de um ex-aluno nosso que sempre se questiona, um tanto angustiado, se consegue educar

¹¹ Santomé, 2013, p. 12.

¹² Hannoun, 1998.

¹³ Ferry, 2010.

¹⁴ Kaercher, 2013a.

ou se é um bom professor. A seguir um recorte do diálogo estabelecido a fim de ilustrar nossa discussão:

“você é um bom educador, mesmo que, às vezes, ainda bem, pois excesso de segurança nem sempre é boa companhia, inseguro no domínio conceitual da Geografia. É que seus alunos te leem, te veem e creem na tua boa vontade, na tua parceria, no teu interesse por eles. Eles estão contigo. Sim, Carlos, eles creem em ti e se o fazem é porque estão com desejo disso, não estão apenas fígados pela tua racionalidade ou pelos teus belos olhos azuis! A Geografia, no caso, é um pretexto para o diálogo em que te existências com eles. Creem no teu desejo de se comunicar, dialogar com eles e não, como muitos de nós professores, que apenas falamos para eles, sem ouvir-lhes o que tem a dizer ou o que lhes angustia. O afeto, creio eu, vem antes da mensagem técnica, informativa, da Geografia. Os alunos creem, Carlos, mais nos teus valores do que nas técnicas ou conteúdos que você usa para ensinar Geografia. E é isso que (mais) interessa no processo educativo. Sem eles poderem te provar claramente (racionalmente), eles te abraçam e fazem aquelas melosas declarações do tipo eu te amo, sor, tu és o melhor profê que temos, etc”¹⁵.

Podemos afirmar, então, que as lembranças que temos dos nossos professores marcantes vem muito mais do que eles são/eram para nós do que os conteúdos que nos ensinaram. O que nos marca nos professores – e vamos relembrar que ensinar vem do latim *in signo*, introduzir, deixar marcas signos, sinais neles¹⁶ – é muito mais o que eles são (ou aparentavam ser, ou acreditávamos que eram, não importa) como pessoas do que como inteligência/razão. Com isso, queremos problematizar um pouco nossa formação acadêmica que prioriza muito a técnica, a razão, a fala, o conteúdo, quando o diálogo, a escuta qualificada, a beleza, a elaboração de questões e o desenvolvimento da imaginação poderiam ser alternativas complementares e eficazes para sacudir nossas escolas que andam, ultimamente, tão acinzentadas. O afeto, o desejo são as moças sacudidas para o renovame da escola! O que há de essencial na pessoa não se situa no intelecto, mas na afetividade. Claro, também é preciso reformar o pensamento como comenta Morin:

“o pensamento reducionista continua a procurar de maneira pouco perspicaz a causa e o efeito, a determinar o Bem o e o Mal, a nomear o culpado e o salvador. Continua a eliminar qualquer tipo de ambiguidade e incerteza. Continua a crer que a solução econômica resolverá todos os problemas.

Precisamos de um pensamento apto a captar a multidimensionalidade das realidades, para reconhecer o jogo das interações, para confrontar as complexidades mais do que ceder aos maniqueísmos ideológicos ou às mutilações tecnocráticas”¹⁷.

E logo adiante:

“Trata-se, ao mesmo tempo, de restabelecer em toda a sua complexidade um ser que não se reduz às relações de produção nem às relações econômicas, mas que é simultaneamente biológico, social, econômico, mitológico. Trata-se de considerá-lo em suas atividades prosaicas – a técnica, o trabalho, a busca das satisfações materiais –, mas também em suas atividades poéticas - a festa, o jogo, a dança, a alegria, o amor, o êxtase. (...)

É essa antropologia complexa que é necessário introduzir no pensamento político: para ele ou o homem é mau e é preciso discipliná-lo pelas leis e coações sociológicas, ou é bom e trata-se de liberar sua bondade natural. O ser humano detêm em si as virtualidades inauditas do pior e do melhor, do dominador e do

¹⁵ Diálogos em sala de aula.

¹⁶ Kaercher, 2013a.

¹⁷ Morin, 2011, p.46.

escravo, do medíocre e do sublime, do delírio e da racionalidade, da inconsciência, da falsa consciência e da autocrítica”¹⁸.

As decisões, portanto, não são apenas razão. Pelo pensamento não descobrimos a verdade, o belo e nem o bem. Nós, antes ou sobretudo, desejamos a verdade, o belo e o bem. Ou seja, o desejo, talvez bem mais do que a razão, seja o motor de nossas decisões. E isso também nos complica como educadores, pois, além da nossa profissão se apoiar principalmente na técnica e na razão, muitas vezes, o que falta nas escolas e nas salas de aula é, justamente, desejo. E nós que formamos professores ficamos numa encruzilhada: como podemos ensinar paixão, desejo, tesão?¹⁹. Como buscar razão, reflexão quando faltam desejo e paixão pelo conhecimento e pelo descobrir o novo?

A essência mais íntima do ser é a vontade, é a busca do prazer, pois ele aumenta nossa potência que, ao fim e ao cabo, é o que queremos, pois associamos potência à vida. Logo, as decisões, mais do que razão, são desejo. Desejo de prazer? Sim, mais do que desejo de ter razão. Mas, como falar em prazer nas escolas quando tanto nós, professores, como alunos, ali estão obrigados?

Dizer que o prazer, o desejo é que nos move, não implica em ceder ao imediatismo egoísta já que conceitos/raciocínios e afetos vivem sempre em coabitação, nem sempre harmônicas, mas sempre em coabitação. Viver não é preciso, coabitar razão e afeto é preciso. Não defendemos uma cultura hedonista como se vivêssemos numa eterna adolescência. Mas que podemos observá-los e ouvi-los mais, para com eles aprender, soa possível, factível. Talvez até aprazível.

A atribuição de sentido a este ou aquele conteúdo, a preferência por um tema (ou um aluno), a escolha de uma explicação, ou teoria, ou exemplo, ou recurso imagético, tudo isso é escolha e essas escolhas, como vimos, nem sempre são demonstráveis, menos ainda, irrefutáveis. Implica, portanto, a velha tensão entre razão e emoção; obrigação (dar aula, estudar, trabalhar) com prazer. Este é possível numa sala de aula?

Nossas opções não são demonstráveis (passíveis de prova), não são decorrências irrefutáveis de nossa lógica – para tal os gregos já falavam em aporias (caminhos sem passagem) quando o que queremos são raciocínios apodícticos, inquestionáveis, do tipo $1 + 1 = 2!$ Nas ciências humanas, as aporias vencem com folga os raciocínios apodícticos. Propor a parceria com os alunos para que eles desejem nos ouvirem²⁰ e que nós desejamos, através da razão e da emoção, mostrar-lhes, desenvolver-lhes o belo, a imaginação e a perguntação podem ser, ainda que genéricos, valores universais. Entendemos que não temos como geografar/docenciar sem existenciar-se. Perguntas simples como: O que ensinamos quando ensinamos Geografia? Para que ensinamos? Para quem ensinamos? Quem são os nossos alunos? Conhecemos suas histórias, seus desejos, demandas? Questões fáceis de formular, difíceis de praticar

“são questões existenciais, ontológicas. Não tem como pensarmos o espaço geográfico sem pensar em quem somos, o que queremos, seja na condição de aluno ou professor. Geografar e existenciar. Estamos no espaço, somos espaço. (...) Não podemos desperdiçar as capacidades cognitiva e afetiva da criança.

¹⁸ Ibidem, p. 48.

¹⁹ Kaercher, 2011, p. 127.

²⁰ Id., 2013b.

Não podemos nos eximir das discussões éticas e políticas, que ultrapassem os conteúdos ou aspectos técnicos da disciplina”²¹.

Então pode a escola, e em especial, as aulas de Geografia, promover a cidadania e os valores democráticos? Santomé diz-nos que “é necessário promover muito mais a cultura do debate nas salas de aula, especialmente no estudo de todos os tópicos culturais, em geral, mas especificamente quando enfrentamos temas nos quais existem pontos de vista adversos sobre o contexto social, político e científico”²².

Elenca ainda Santomé – e aqui já retomamos os temas dos valores (universais?) alguns impeditivos para uma educação antidiscriminatória:

“. a escassa cultura do trabalho curricular integrado e, ao contrário, a tradição escolar do estudo da realidade fragmentada em torno das distintas disciplinas escolares;

. a obsessão por finalizar o livro didático, a obstinação em cumprir a todo custo todos os tópicos do currículo obrigatório,

. a ausência de temas controversos nos livros didáticos, assim como de fontes de informação representativas das distintas opções em conflito,

. o medo de tratar nas aulas temas socialmente controversos. Esse medo costuma restar acompanhado do temor das reações das famílias ou da diretoria da escola, sobretudo nos colégios privados,

. a carência de uma cultura e tradição de debates nas salas de aula, mais acostumadas a doutrinar do que a educar,

. uma falta de formação e de habilidades por parte dos professores para tratar temas controversos, além do fato de considerarem tais temas uma perda de tempo, pois as relações como o currículo obrigatório não são facilmente visíveis”²³.

Com tais princípios cremos que a Geografia, através de seus conteúdos escolares, pode aumentar a sensibilidade dos alunos para o respeito - e até a admiração - às diferenças, sejam elas quais forem: gênero, etnia, religião, classe social, opção sexual, cultura, etc!

Ao mesmo tempo, como evitarmos que essa preocupação com a democracia/inclusão, ou o seu oposto, com a preocupação de combater todas as formas de injustiça social, as desigualdades (que não devemos confundir com diferenças, estas sempre bem vindas) não transformemos as aulas (no caso, de Geografia, mas em outras disciplinas ditas Humanísticas também há este risco) em lições moralistas, de busca do politicamente correto que padronizam comportamentos e linguagens na busca de uma cidadania sem conflitos ou asperezas? Que em nome da harmonia escondam/abafem os conflitos, tão comuns nas nossas sociedades urbanas?

Só a ideia de democracia já daria muito boa discussão, mas Morinnos ajuda:

“a democracia exige simultaneamente consenso e conflitualidade. Não se resume apenas ao exercício da soberania do povo, ela é muito mais do que isso. Trata-se de um sistema complexo de organização e de civilização política que alimenta e se alimenta da autonomia mental dos indivíduos, de sua liberdade de

²¹ Id., 2012, p. 154.

²² Santomé, 2013, p. 288.

²³ Ibidem, p. 286 – 287.

opinião e de expressão que, por sua vez, alimenta e se alimenta do ideal trinitário Liberdade, Igualdade, Fraternidade (sublinhados nossos)”²⁴.

Creemos que a escola seja um dos melhores lugares - aqui falando já de espaço e tempo - para buscarmos a construção desta utopia. A democracia é imperfeita, mas Morin comenta:

“a democracia fundamenta-se no controle da máquina do poder pelos controlados e, deste modo, reduz a servidão. Nesse sentido a democracia é mais do que um regime político; é a regeneração contínua de uma cadeia complexa e retroativa: os cidadãos produzem a democracia que produz os cidadãos”²⁵.

E logo adiante:

“a democracia necessita ao mesmo tempo de conflitos de ideias e de opiniões, que lhe confere sua vitalidade e produtividade. Mas a vitalidade e a produtividade dos conflitos só podem se expandir em obediência às regras democráticas que regulam os antagonismos, substituindo as lutas físicas pelas lutas de ideias, e que determinam, por meio de debates e das eleições, o vencedor provisório das ideias em conflito, aquele que tem, em troca, a responsabilidade de prestar contas da aplicação de suas ideias”²⁶.

Nossa aposta é: a escola comumente foi um mecanismo de controle e de seleção (nem sempre democráticos ou justos), mas como ela pode ir além disso e promover a cidadania (o que vem a ser isso, afinal, palavra guarda-chuva que acolhe tantas acepções distintas)? Pensamos que a autonomia mental dos alunos, é um valor universal a se perseguir. Como nossa disciplina Geografia pode atrair a atenção, a curiosidade do aluno, e, sobretudo, ampliar sua visão de mundo na direção do pensamento alargado e da autonomia mental? Aqui Ferry²⁷ nos contribui com a ideia de desenvolvermos o pensamento alargado, posto que, concordando com Hannoun, educar é inevitável tanto quanto pensar e agir no mundo:

“O pensamento alargado poderia ser definido, num primeiro momento, como aquele que consegue arrancar-se de si para se ‘colocar no lugar de outrem’, não somente para melhor compreendê-lo, mas também para tentar, num momento em que se volta para si, olhar seus próprios juízos de ponto de vista que poderia ser o dos outros. É o que exige a auto-reflexão: para que se tome consciência de si, é preciso situar-se a distância de si mesmo. O espírito limitado permanece em sua comunidade de origem a ponto de julgar que ela é a única possível ou, pelo menos, a única boa e legítima, o espírito alargado consegue, assumindo tanto quanto possível o ponto de vista de outrem, contemplar o mundo como espectador interessado. Aceitando descentrar sua perspectiva inicial e arrancar-se ao círculo do egocentrismo, ele pode penetrar nos costume e nos valores diferentes dos seus; em seguida, ao se voltar para si mesmo, tomar consciência de si de modo distanciado, menos dogmático, e com isso enriquecer suas próprias ideias”²⁸.

Pensamos que estamos falando da possibilidade de construirmos valores universais com nossos alunos: a compreensão do outro, o descentrar-se de seus pontos de vista para abrir-se a outras leituras possíveis de mundo. A Geografia precisa desta capacidade já que está, a todo momento, falando do outro, seja na categoria ampla de população ou de países.

²⁴ Morin, 2011, p. 113.

²⁵ Morin, 2005, p. 107.

²⁶ Id., 2011, p. 108.

²⁷ Ferry, 2010.

²⁸ Hannoun 1988, p. 222.

Como esta visão de mundo (ampliada) pode extrapolar a sala de aula e se traduzir numa ação cotidiana em que o aluno seja promotor, com suas limitações, de um ambiente de acolhida e respeito com as pessoas com as quais ele convive, familiares ou não? Muitas são as possibilidades.

A escola pode ser um espaço de liberdade? Em outras palavras, podemos resgatar o princípio freireano da educação como prática de liberdade? Liberdade aqui entendida não como o *laissez faire*, o tudo pode, mas sim como a necessária tensão entre direitos e deveres a que todos os cidadãos temos que conciliar em nossa vida comunitária (família, escola, emprego, clube, amigos, igreja, etc). Sabemos que a cada pergunta podemos ter um sim e/ou não como respostas. Não estamos falando do mundo das certezas apodíticas ($1 + 1 = 2$), mas sim no mundo das possibilidades que o homem, tenta forjar, com o uso da razão e dos seus desejos.

Como construir com os jovens a tensão entre a busca do prazer, da felicidade, de consumo (a que quase todos jovens aspiram, de imediato) com os perigos de uma sociedade onde o individualismo, o consumismo e o hedonismo sejam valores maiores, senão quase únicos? Como evitar, novamente numa posição moralista e inócua, o discurso contra o consumo, contra o prazer e a favor dos desfavorecidos socialmente, a favor das lutas coletivas? Como a Geografia pode, de fato, educar para um maior respeito ao meio ambiente, ultrapassando os discursos e a simples separação de lixo? Uma coisa é propor discussões éticas, outra é ser um pregador de moral, posição que muitos de nós, educadores, amiúde, tomamos.

Concretamente, como as aulas de Geografia têm discutido temas éticos, construído valores com nossos alunos? O educador tem sido um exemplo a ser seguido, coerente? Ou, tem tido, como é comum, um discurso muito preocupado com o social, com a democracia, mas cuja prática tem sido contraditória com seu discurso? Fazendo o oposto do que prega, aumentando assim o mal estar do jovem aluno com a instituição escolar e a própria disciplina Geografia? A escola pode ser um espaço de acolhida, bem estar e, ousadia, propiciar algum prazer de ali estar, num diálogo sincero entre gerações (nós e eles, alunos, ainda que toda dualidade seja simplificadora)

Como convivem esses dois polos inseparáveis e inevitáveis do ato pedagógico: controle e liberdade? As aulas de Geografia têm se constituído mais em espaços de liberdade ou mais de controle? Os alunos veem seus professores como modelos a serem seguidos ou evitados? Claro, nunca há uma resposta única, numa só direção, mas ouvir jovens professores e seus alunos, acerca destas questões, pode fornecer novas pistas a nós, professores já mais calejados (oxalá não envelhecidos).

São muitas as questões éticas que a prática docente implica e queremos com essa breve reflexão trazer à tona a prática concreta de sala de aula do professor. Cremos que o professor pode muito pouco, mas este pouco não é desprezível. Citando Hannoun:

“a perfectibilidade (ou sua educabilidade) da criança não é verdadeira a priori; é a ação educadora que a torna verdadeira, conseguindo aperfeiçoar essa criança. A verdade não é atributo apenas do objeto do conhecimento ou de seu sujeito. Ela está sempre sendo gerada, produzida, parida pelo encontro de ambos.

(...) O educador não é por certo um orgulhoso Prometeu, criador solitário do mundo. Ele não é nem nada nem tudo, mas um algo não desprezível”²⁹.

Complementando-o: a educação – e o professor – pode muito pouco, mas este pouco não é nada desprezível. Pode calar fundo no outro, pode fazê-lo sorrir e brilhar, bem como pode torná-lo soturno e descrente em si mesmo.

Buscar, dentro dos nossos imensos limites de mudança e ação, o potencial transformador e formador da sala de aula na promoção de alunos reflexivos, éticos e solidários. Mais do que razão, estamos falando de educadores que creem, que são crentes. Crentes em si, no seu papel de formadores de novas gerações; crentes nos alunos, como seres que incompletos se abrem para novas experiências éticas e estéticas - e a crença de que nós possamos ser bons pedagogos nesta seara - e, crentes no papel da disciplina Geografia como uma área de conhecimento capaz de ampliar a visão de mundo dos alunos e que, com esta visão ampliada, se possam produzir ações objetivas, ainda que pequenas, em prol de um mundo menos violento e desigual.

Enfim, tensionar não só a Geografia, mas, sobretudo, nossa ação pedagógica, além de buscar o diálogo e a escuta com nossos alunos (sejam eles jovens professores ou seus alunos da educação básica) pode ser um guia inicial para a necessidade de repensarmos (reinventar soaria um tanto pretensioso) a nossa instituição escola.

A Geografia escolar muitas vezes reforça dualidades que mais do que simplificar, empobrecem a realidade... em nome da transformação do mundo, em nome das nossas muitas boas intenções.

Sigamos Morin. Não precisa se rotular, no que faz muito bem:

“Sou um direitista de esquerda: direitista porque tenho um senso muito aguçado do respeito às liberdades, mas ao mesmo tempo esquerdista no sentido de que tenho a convicção que nossa sociedade requer transformações profundas e radicais. Tornei-me um conservador revolucionário. É preciso revolucionar tudo, mas conservando os tesouros da nossa cultura”³⁰.

Uma ideia importante a discutir na formação de professores é a dualidade (outra) tentadora (e simplificadora) que é comum ouvir nos alunos estagiários entre uma prática pedagógica (e junto sua concepção de Geografia) que é para combater/transformar a estrutura, combater o sistema (capitalista, claro, ainda que os exemplos de socialismo por ventura existentes no mundo pouco sejam debatidos ou confrontados) versus uma Geografia que se preocupa apenas com inovações metodológicas, técnicas de ensinar uma Geografia diferente, mais leve, mais prazerosa, mas que não questione(asse) as estruturas da sociedade capitalista (injusta, opressora, alienante). Mais uma vez uma dicotomia: ou se ensina/pratica uma Geografia contra o sistema, libertadora, ‘engajada’, desalienada, ou se está, simplesmente, compactuando com o sistema, pois alternativas didáticas que busquem um ensino de Geografia mais atraente e reflexivo ao aluno são apenas inovações cosméticas, e que, ao fim e ao cabo, talvez (os que comungam desta dualidade não diriam talvez, pois são cheios de certezas) tais inovações servem para manter o *status quo* do capitalismo. Usando o jargão da política, os reformistas são conservadores porque tentam reformar (humanizar?) o que é desumano por natureza: o

²⁹ Hannoun, 1998, p. 148.

³⁰ Morin, 2011, p.7.

sistema capitalista. Como se houvesse algum sistema econômico que não fosse humano (o que é diferente de ser justo, solidário, etc).

A Geografia (e o ensino, de modo geral) no afã de combater as mazelas sociais, as injustiças, as desigualdades brutais de nossa sociedade (brasileira, latino-americana, terceiro-mundista em geral) fixa-se, mais uma vez em dualidades empobrecedoras, em visões não raro cheias de certezas. Faz-se dogma em vez de promover o debate. Enfrentar essas simplificações, buscando o pensamento ampliado e a autonomia intelectual do aluno é uma miragem possível. Uma das possibilidades é nos apoiarmos em pensadores que, mesmo nunca tendo sido educadores profissionais e nem tido a pretensão de serem intelectuais aos quais seguimos feito uma igreja, nos auxiliam a pensar o mundo de forma inteligente, irônica e comprometida com uma ética solidária. Um exemplo possível – para fugir dos rótulos e manter o espírito inquieto e a mente aberta é Millôr Fernandes. Vejamos.

Não me sigam, eu também estou perdido: o humanismo anárquico de Millôr e uma possível geopedagogia em favor do pensamento ampliado.

Como fugir das dicotomias simplificadoras? Morin³¹ fala em pensamento complexo, com o que concordamos, mas dada a complexidade do tema (sic) convidamos o leitor a conhecer um pouco do cronista brasileiro Millôr Fernandes (1923 – 2012). Ele que não nos ouça, onde quer que esteja, pois nunca teve a pretensão de ser guia de quem quer que seja, daí a frase acima: “Não me sigam, eu também estou perdido” referindo-se, tanto as crises dos grandes sistemas teóricos e ideológicos, como a sua independência intelectual, que fazia com que seus escritos a tudo e todos questionassem sem o uso de uma linha teórica exclusiva ou condescendências de ocasião.

Suas principais características, além da independência de escrita, eram a ironia, um ótimo humanismo anárquico – que provocando o riso mostrava as mazelas sociais e os desmandos dos poderosos – e a subversão da escrita como forma de indignar-se contra a incapacidade do ser humano em construir uma sociedade mais equânime. Tudo isso a serviço de analisar a alma humana nos seus mínimos detalhes, buscando contradições e destruindo certezas sempre em busca da verdade e da condição humana. Um subvertedor, um iconoclasta.

Usando sua escrita afiada, cheia de trocadilhos e ironias, nos faz pensar e rir, um sorriso um pouco envergonhado pela pobreza de espírito da humanidade. Não é um educador, não tem curso superior, não se intitula – virtude de uma pessoa inteligente – reformista nem revolucionário. Indo além dos rótulos, convida-nos a pensar sobre a realidade cotidiana e, claro, pensar nossa existência enquanto indivíduo e sociedade.

Tentaremos ser brevíssimo. Millôr³² “entendia a literatura e o jornalismo, enfim, a escritura como a capacidade de refletir a natureza humana, como uma pedagogia a favor da ética e da civilidade”. Civilidade não como sinônimo de etiqueta ou boa educação, como pensa o autor³³, mas como “um compromisso da humanidade em constituir uma sociedade minimamente igualitária, com a construção de redes de solidariedade que

³¹ Morin, 2015.

³² Serafini, 2013, p.65.

³³ Ibid, p. 60.

valorizassem cada vez mais o homem, o desenvolvimento tecnológico como ferramenta de libertação”.

Logo, roubando as palavras de Millôr, diríamos simplesmente que cremos na Geografia como uma pedagogia a favor da ética e da civilidade. Se nós auxiliarmos nossos alunos-estagiários a irem nesta direção é um passo gigantesco que estaremos dando para que a Geografia faça algum sentido aos alunos.

Millor, não aceitando rótulos, muito bem assumia seu compromisso com o outro: “sou um humanista. Isso não significa ser bonzinho ou acreditar que o ser humano é bonzão. Significa apenas que aceito o ser humano como ele é: medroso, primário, invejoso, incapaz, acertando por acaso e errando por vaidade, incompetência e cobiça: meu irmão”³⁴.

Convidamos, leitor, a buscar nos teus autores preferidos, nos teus monstros, pistas para percorrer o belo e difícil caminho da docência. E que a frase de Saramago, que esta no começo deste texto, leve muitos anos para se cumprir! Oxalá!

Bibliografia

CAVALCANTI, Lana de Souza. *O Ensino de Geografia na escola*. Campinas: Papirus, 2012.

COSTELLA, Roselane Zordan; SCHÄFFER, Neiva O. *A Geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo*. Erechim: Edelbra, 2012.

REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio C.; KAERCHER, Nestor A. *Geografia. Práticas Pedagógicas Para o Ensino Médio*. v. 2. Porto Alegre: Penso, 2011.

FERRY, Luc. *A sabedoria dos mitos gregos: aprender a viver II*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

FERRY, Luc. *Aprender a viver: Filosofia para os novos tempos*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

HANNOUN, Hubert. *Educação: certezas e apostas*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1998.

KAERCHER, Nestor A. Hércules, Sísifo, Atlas eram professores? Garrafas e muitas dúvidas mais na formação de professores. In: REGO, Nelson et al (orgs.). *Um pouco do mundo cabe nas mãos*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003.

KAERCHER, Nestor A. Conheça e revele-se estudando a cidade: experiências geopedagógicas para pensar nossa ontologia. In: REGO, Nelson et all. *Geografia. Práticas pedagógicas para o ensino Médio*. vol. II. Porto Alegre: Penso, 2011.

KAERCHER, Nestor A. Mais que ensinar geografia; ensinamos quem somos: sonhamos projetos de vida e de sociedade. In: PORTUGAL, Jussara F.; CHAIGAR,

³⁴ Serafini, 2013, 189.

Vânia A. M. (orgs). *Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens no ensino de Geografia*. Curitiba: CRV, 2012.

KAERCHER, Nestor A. Os movimentos que meus mestres me ensinam: ddd's, signos, alimentos, escadas, luzes, grenais. In: CASTROGIOVANNI, Antonio et al (orgs.). *Movimentos no ensinar geografia*. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013a.

KAERCHER, Nestor A. Já é outubro! Te amo ainda mais! Eu desejo que você deseje me ouvir! In: PEREIRA, Marcelo G. (org). *La opacidad del paisaje: formas, imágenes y tiempos educativos*. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013b.

KAERCHER, Nestor A. Para ler, sentir e amar Porto Alegre dos meus homnes: micro-saída de campo e a Geografia do Custo Zero (GCZ). In: 12º ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO EM GEOGRAFIA. João Pessoa. *Anais...* 2013c.

KAERCHER, Nestor A. Das coisas sem Rosa uma delas é o pessoa: as geografias do Manoel e do Nestor na busca do bom professor. In: TONINI, Ivaine M. et al. (orgs.). *O ensino de Geografia e suas composições curriculares*. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014a.

KAERCHER, Nestor A. *Creio, logo, me movo. Docencio, logo, existo. Existindo, pago minhas contas e dou de comer aos meus 'treis fio'*. Porto Alegre: Aula no PPGGEA/UFRGS, 2014b (inédito).

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2005.

MORIN, Edgar. *A minha esquerda*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

PESSOA, Fernando. *Poemas de Álvaro de Campos: Obra Poética IV*. Porto Alegre: L&PM, 2008.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Tróia da educação*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a lucidez*. São Paulo: MEDIA fashion, 2012.

SERAFINI, Breno. *Millôres dias virão*. Porto Alegre: Libretos, 2013.