
Ensino de geografia e mudança social a partir de escolas públicas¹

Cláudio Jorge Moura de Castilho

Departamento de Ciências Geográficas, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, PE.

Resumo

Reflete-se, principalmente, sobre o papel do ensino da geografia na mudança social, a partir do espaço das escolas públicas. Primeiramente, apresenta-se o propósito do texto, defendendo a necessidade de considerar, ao mesmo tempo, as dimensões quantitativa (relacionada à forma material de organização espacial) e qualitativa (aspectos imateriais, relacionados ao contexto cultural, ideológico e simbólico da organização espacial do ensino) da escola pública. Em segundo lugar, retoma-se a ideia dessas escolas como espaços fundamentais da mudança social. Em terceiro, trata-se do ensino da geografia como campo do conhecimento que viabiliza, junto com os demais, a formação da cidadania, através da abordagem do espaço social dos homens. Por último, tecem-se alguns comentários finais. A metodologia deste texto fundamentou-se, sobretudo, em revisão da literatura sobre o tema, bem como em experiências no ensino da geografia.

Palavras-chave: Ensino da Geografia, Escola Pública, Mudança Social.

Abstract

Geography teaching and social changing from public schools. That is, mainly, an effort in order to reflecting on the role of the geography teaching in social changing, from public school's space. Firstly, after having presented the purpose of the text, it discusses, at the same time, the quantitative (its material aspects related do the spatial organization) and qualitative (its immaterial aspects related to the cultural, ideological and symbolic context of spatial organization) dimensions of public school. Secondly, it takes up the idea of these schools as one of the fundamental spaces of social changing. Thirdly, it deals with the geography teaching as a field of knowledge, among the others, that enables the formation of citizenship by human social space approach. Finally, it makes some concluding comments. The methodology of this text was based primarily on a literature review about the topic of this text, as well as on experiences within teaching of geography.

Key-words: Geography Teaching. Public School. Social Changing.

¹ A construção deste texto baseou-se, sobretudo, em reflexões e discussões – junto com nossos alunos do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – sobre teoria e prática do papel do ensino de geografia em escolas públicas, compreendendo estes objetos espaciais como um conjunto que, associado a outros, formam o espaço público, o qual é fundamental no processo de mudança social, muito embora não seja o único. Isso, no sentido de não somente contribuir para a formação de Professores comprometidos com o desenvolvimento de preocupações voltadas para o mero ensino de conteúdos da geografia; mas, concomitantemente, para a formação de cidadãos, aproximando-se ainda mais da complexidade do processo de ensino-aprendizagem visando questionar o mundo para entendê-lo e transformá-lo permanentemente. Pensa-se que este exercício continua necessário na medida em que a prática da *educação bancária* ainda se faz presente na maioria das escolas – não somente públicas –, não obstante os esforços teóricos e práticos que foram realizados nos últimos tempos para superá-la. Daí porque, neste texto, adota-se a denominação de Professores-Educadores.

1. Considerações iniciais

Pretende-se aqui retomar uma das questões que se julga relevante para o Brasil, isto é, a que concerne à reflexão e à prática sobre perspectivas concretas do necessário processo de mudança social a partir do/no espaço geográfico – urbano e rural – brasileiro. Nesse sentido, este artigo possui como objetivo principal discutir o papel do ensino da geografia nesse processo, relacionando-o com sua base de referência, ou seja, a escola pública territorialmente situada.

Ressalta-se, então, o papel do ensino da geografia a partir da escola pública situada no território vivido na cidade. Parte-se do princípio que o ensino da geografia lida com conteúdos e conceitos relativos a diversas escalas concernentes à produção do espaço, desde a escala global até à local. Alguns dos conteúdos e conceitos socialmente pertinentes giram em torno de processos tais como: globalização, urbanização, construção de territórios, territorialidade, desigualdade territorial, segregação territorial, pobreza, lutas sociais, desenvolvimento territorial, os quais sempre devem ser apreendidos e aprendidos de maneira integrada entre si.

Defende-se, ao mesmo tempo, que o ensino da geografia deve partir da discussão dos territórios vividos pelos Educandos, pondo em evidência as conquistas do processo civilizatório ao longo da história, bem como a natureza do uso dessas conquistas. Isso, sempre, tendo como foco central o estudo da sociedade – “pelo espaço” geográfico, no caso da geografia – a fim de questionar o mundo vivido no sentido de buscar soluções para os problemas presentes em cada espaço (regional, territorial). Neste sentido,

Na beira do Amazonas, é fundamental pensar na melhor forma de navegá-lo; no sertão do Nordeste cabe [...] refletir sobre como conseguir água o ano todo. No Pantanal, a questão é estimular as formas de economia que protejam a biodiversidade. Em todos os casos, o ideal é abrir caminho para unir o que as pessoas já sabem com o que podem descobrir, se forem incentivadas. A recuperação do conhecimento regional [no campo ou na

cidade] e um professor disposto a procurar e incentivar talentos pode mudar a realidade nacional. Esse é o papel do educador competente. (AB' SABER, 2001, p. 1)

Da mesma maneira, essa prática de educação deve acontecer na cidade, cabendo pensar e refletir, por exemplo, sobre as diversas formas de manifestação da desigualdade territorial que permanecem no espaço, ao longo da história. Em compreendendo melhor os próprios territórios nos quais vivem, bem como os seus problemas, os Educandos estarão adquirindo competências para atuarem de maneira consequente sobre e a partir desses espaços, a fim de tornarem-se, efetivamente, cidadãos. Nesse sentido, o Professor, na condição de Professor-Educador, deve, sempre, procurar “[...] escolher a melhor maneira de incentivar os alunos [para] extrair o que eles têm de melhor”. (Ibidem, p. 3)

Resgata-se, assim, uma célebre frase escrita pelo geógrafo francês Yves Lacoste² – em sua obra *A geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra* – que se tornou clássica na geografia, segundo a qual: *seria necessário pensar o espaço para nele se organizar e, portanto, para nele combater*. (LACOSTE, 1989) Mas, combater o quê? No Brasil, deve-se continuar combatendo, sobretudo, as adversidades que têm impedido a formação efetiva da cidadania.

Defende-se, portanto, a proximidade do ensino da geografia com relação às experiências de vida dos Educandos. Isso deve continuar acontecendo para reforçar, principalmente, o necessário e permanente movimento epistemológico no âmbito da geografia e do ensino, acompanhando as vicissitudes do processo histórico de mudança da própria sociedade. É isso que suscita, em qualquer campo do conhecimento científico, a busca permanente de novos caminhos, incentivando a criatividade e inovação de tudo o que diz respeito ao processo de produção social, por exemplo, das cidades. Por isso, diz Cavalcanti (2008, p. 23) que:

² Geógrafo e Militante de um dos mais frutíferos movimentos epistemológicos no âmbito da Geografia, principalmente entre os anos 1960 e 1970.

A busca por esses novos caminhos igualmente faz parte da história da geografia escolar. [...] procurou-se atribuir significado à geografia que se ensina para os alunos, tornando-a mais interessante e mais atraente e possibilitando seu aprendizado por eles. [...] Mais do que localizar e descrever elementos da natureza, da população e da economia, de forma separada e dicotomizada, propunha-se uma nova estrutura para esse conteúdo escolar, que tivesse como pressupostos o espaço e as contradições sociais, orientando-se pela explicação das causas e decorrência das localizações de certas estruturas espaciais.

Nesta perspectiva, não se pode deixar de considerar o conjunto dos territórios vividos e das territorialidades tecidas pelos Educandos, nos quais se situam as escolas (públicas) frequentadas por eles, como *instância social* no ensino da geografia. Isso:

[...] significa que [...] ele [território] *contém* e é *contido* pelas demais instâncias [econômica, cultural-ideológica], assim como cada uma delas o contém e é por ele contida. A economia *está* no espaço, assim como o espaço *está* na economia. O mesmo se dá com o político-institucional e com o cultural ideológico. Isso quer dizer que a essência do espaço é social. Nesse caso, o espaço não pode ser apenas formado pelas coisas, os objetos geográficos, naturais e artificiais cujo conjunto nos dá a Natureza. O espaço é tudo isso, mais a sociedade: cada fração da natureza abriga uma fração da sociedade atual. Assim, temos, paralelamente, de um lado, um conjunto de objetos geográficos distribuídos sobre um território, sua *configuração geográfica* ou sua *configuração espacial* e a maneira como esses objetos se dão aos nossos olhos, na sua continuidade visível, isto é, a paisagem; de outro lado, o que dá vida a esses objetos, seu princípio ativo, isto é, todos os processos sociais representativos de uma sociedade em um dado momento. (SANTOS, 1985, pp. 1-2, itálicos no original)

Tem-se que admitir, porém, que a escola não é o único espaço do processo de mudança social, mas que constitui um dos espaços no âmbito de uma diversidade de outros que, em conjunto e em rede, possuem – ou podem possuir – condições *sine qua non* de contribuir para a concretização das mudanças sociais de que o Brasil necessita com urgência. Isso porque, da mesma forma que, como dizia Paulo Freire, “ninguém muda nada sozinho, mas junto com os outros no mundo”, as mudanças não acontecem em apenas um território, mas em vários territórios ao mesmo tempo, articulando as

diversas escalas dos seus aconteceres.

Todavia, neste artigo, prefere-se dar destaque à escola pública porque, este objeto espacial na condição de uma instituição pública constitui um espaço em que se pode agir de maneira direta como Professores-Educadores, como pesquisadores e, ao mesmo tempo, como *intelectuais orgânicos*; neste último caso, tal como colocado por Gramsci (1989).

Ademais, este espaço proporciona e viabiliza não somente o entendimento da problemática inerente à realidade territorial vivida pelos Educandos, suas famílias e seus vizinhos no entorno da escola e na cidade; mas, simultaneamente, a discussão e reflexão sobre perspectivas possíveis – ainda que às vezes utópicas – para resolvê-la.

No que diz respeito ao porquê da escola pública, primeiramente, percebe-se que esse objeto espacial está presente em praticamente todos os territórios, por exemplo, da cidade³. Portanto, elas estão próximas das realidades territoriais vividas por todos aqueles que as procuram, isto é, geralmente, em sua grande maioria, por aquelas pessoas que pertencem às classes sociais subalternas.

Ademais, são estas classes sociais que realmente possuem condições efetivas de apontar caminhos necessários à mudança das suas condições de vida. Isso porque, segundo Santos (2000), são elas que vivenciam cotidianamente os problemas relativos às ausências e carências sofridas, constituindo, por essa razão, uma instância fundamental às mudanças de que a sociedade brasileira necessita.

Do ponto de vista metodológico, para a redação deste texto, utiliza-se tanto da técnica da revisão da literatura sobre o tema, como, ao mesmo tempo, da análise dessa literatura. Isso relacionando tais tarefas com nosso conhecimento acadêmico e prático sobre o problema ora delimitado.

Diante do acima exposto, apresenta-se, em primeiro lugar, a base material – espacial – sobre a qual a escola pública exerce seu papel fundamental de oferecer a educação escolar e as atividades a ela relacionadas para todos e todas. Isso porque sem essa base (dimensão quantitativa da discussão), a qual deve ser bem planejada e gerida, não se

³ Tomam-se como exemplo, algumas vezes, fatos relacionados à cidade de Recife para analisar e explicar o problema ora delimitado. Isso porque esta cidade tem sido o lugar principal das nossas experiências empíricas sobre a questão ora abordada.

consegue superar a dimensão da mera conquista do acesso a prédios escolares, atingindo a do ensino com a qualidade devida à sociedade (dimensão qualitativa da discussão). Em segundo lugar, trata-se, efetivamente, do papel das escolas públicas como agentes fundamentais no processo de mudança social. E, por último, tecem-se algumas considerações finais com relação ao que foi discutido.

2. A ESCOLA PÚBLICA: Da quantidade (forma, acesso) à qualidade (conteúdo, direito)

Faz-se mister começar dizendo que, muito além da promoção do acesso à escola, as políticas públicas de educação – municipal e estadual, sobretudo, porque constituem as instâncias do Estado brasileiro que estão mais próximas da sua população – devem fazer valer a educação como direito social adquirido em sua complexidade e totalidade. Isso significa admitir que não basta, apenas, construir escolas nos territórios das pessoas, mas, concomitantemente, fazer com que estes objetos espaciais ofereçam-lhes educação como serviço social de qualidade.

Em Recife, no que se refere à presença e distribuição espacial das escolas públicas, poder-se-ia dizer que, em princípio, existe um número “suficiente” de escolas em Recife. Além disso, esses objetos estão relativamente bem distribuídos no seu espaço urbano, formando uma rede municipal de escolas públicas efetivamente presentes onde moram pessoas pertencentes às classes subalternas⁴. Ressalta-se, ainda, que esses fatos representam uma conquista dos movimentos sociais urbanos, os quais, desde meados do século XX, lutaram para fazer valer seus direitos dentre os quais o do acesso à educação.

No entanto, se houve, por um lado, conquistas do ponto de vista do acesso ao objeto espacial, por outro, precisa-se ainda investir na qualidade dos serviços sociais prestados a partir da escola, como o da educação, por exemplo. A conquista da

qualidade remete-nos a algo muito mais amplo do que a mera localização e distribuição espacial das escolas. Com efeito:

Condições materiais condignas – salários decentes, as escolas conservadas, reparadas em tempo, agilização das medidas burocráticas indispensáveis ao bom funcionamento das escolas. Respeito aos educadores, aos educandos, a todos. Como, porém, revelar respeito às crianças, aos educadores e às educadoras, à direção da escola, às merendeiras, aos zeladores, aos pais, às mães, à comunidade local, se as escolas vão se deteriorando dia a dia, ameaçando a saúde, a paz de todos, apesar da insistência com que as diretoras solicitam durante meses o indispensável reparo da escola? Como ensinar e aprender com alegria numa escola cheia de poças d'água com a fiação ameaçadoramente desnuda, com a fossa entupida, inventando enjoos e náusea. (FREIRE, 2001, p. 33)

Não se pode, portanto, deduzir que há uma política eficaz de educação somente porque existem escolas em praticamente todos os territórios (bairros) da cidade de Recife. Para isso, tem-se que verificar, ao mesmo tempo, em que medida se continua, no interior da Escola, atuando com uma visão e abordagem simples e lineares da problemática da educação, fazendo permanecerem, ainda, práticas “bancárias”, redutoras e isolacionistas do ensino.

Em outras palavras, é verdade que esta distribuição espacial mais ubíqua de escolas é resultado de uma política efetiva de “participação” social na gestão pública da educação na cidade, visto que sua localização-distribuição tem acontecido em função de demandas e mobilizações sociais. Porém, isso só não é suficiente para concretizar a qualidade da educação.

A questão, porém, é muito mais complexa. Basta conhecer empiricamente essas escolas, aproximando-se mais delas para enxergar que muitas estão em estado tão precário de manutenção que dificulta o andamento como se deve do funcionamento das práticas pedagógicas no seu interior. Isso nos remete a uma questão de desrespeito das políticas públicas de educação para com os Professores-Educadores, Educandos, Diretores etc. das escolas.

Por isso, os governos devem disponibilizar e mobilizar uma equipe inter-trans-disciplinar, envolvendo suas secretarias: Educação, Esportes,

⁴ Em Recife, como em outras grandes cidades brasileiras, segundo o IBGE, devido ao intenso processo de urbanização, os seus espaços municipal e cidadão confundem-se, sendo o mesmo, pelo menos institucionalmente.

Saúde, Habitação, Ação Social, Cultura e Turismo/Lazer dentre outras. E, ao mesmo tempo, continuar aproximando-se da problemática da educação, da escola pública e dos territórios em que elas se localizam. Essa problemática é, portanto, a responsável pela expulsão – e não evasão, segundo P. Freire – escolar de muitas crianças e adolescentes das escolas públicas.

Não se pode, também, deixar de reiterar, como feito alhures (CASTILHO, 2011 e 2012) o papel que a Universidade deve desempenhar no âmbito dessa problemática. No caso específico da escola, de acordo com Freire (2001, p. 81):

Entendo que a universidade tem uma responsabilidade social a cumprir junto aos demais graus de ensino e uma contribuição fundamental a dar no que diz respeito à compreensão do conhecimento, às perspectivas de avanço nas diferentes dimensões do conhecimento bem como nas questões de formação dos profissionais que atuam nas redes de ensino. Considero também que a aproximação da universidade com a escola permite que a própria universidade se aproprie de um conhecimento da realidade que a fará repensar o seu ensino e a sua pesquisa.

Isso, seguramente, poderá contribuir para formar, de maneira mais integral, os futuros Professores-Educadores que atuarão em escolas públicas, no sentido de trabalhar inter-transdisciplinarmente a complexidade exigida por uma educação comprometida com a mudança social. Contudo, se por um lado a expansão da rede de ensino público municipal do Recife e as melhorias em termos de condições de trabalho dos agentes envolvidos no seu interior e exterior representam avanços no que concerne ao acesso; por outro, se não houver continuidade no processo de pressão e mobilização dos movimentos sociais para fazer valer o direito ao acesso não apenas aos objetos espaciais (prédios e infraestrutura física), mas, simultaneamente, à educação como direito social adquirido e ratificado pela Constituição Federal, não se conseguirá dar os saltos necessários à mudança social efetiva em nosso país.

Por isso, leva-se em conta que é necessário pensar e refletir sobre os processos de formação dos Professores-Educadores e das suas práticas de ensino-aprendizagem em sua complexidade como se disse acima; bem como sobre o papel da educação em outras escalas da cidade. E é sobre

este último processo que se vai tratar na próxima seção.

3. A ESCOLA PÚBLICA: Espaço fundamental na mudança social

Levantam-se, primeiramente, alguns pontos que, segundo parte da literatura sobre o tema, podem contribuir, efetivamente, para fortalecer o papel da escola no processo de mudança social, superando a problemática historicamente vivida pela sociedade brasileira. Nessa perspectiva, consideram-se os processos de formação dos docentes; de revisão das práticas pedagógicas; e do papel da escola no processo de mudança social, a partir de transformações, ao mesmo tempo, nas escalas do interior e do entorno das escolas.

Sendo, portanto, responsável pela expulsão e não evasão escolar de muitas crianças e adolescentes das escolas públicas, a problemática supramencionada pode ser superada, na medida em que, para Freire (2001), os Professores-Educadores progressistas devem ter consciência no que tange ao papel “limitado” da educação no processo de mudança social, isto é, que a educação não é a única alavanca dessa mudança, embora desempenhe papel relevante. Nesse sentido, a introdução do *pensar certo* constitui um passo importante. Mas quando se consegue introduzir esse pensar certo? Isso ocorre, para Freire (Ibidem, p. 116), “Respeitando o saber do senso comum [e] começa[ndo] a aproximar os alfabetizados à compreensão mais profunda da linguagem, da *raison d'être* das coisas, das suas dificuldades para superá-las”.

No caso específico da reflexão sobre o papel do ensino da geografia na escola e no processo de educação, essa ideia representa-se através da concepção mediante a qual se pensa que:

[...] a geografia escolar não se ensina, ela se constrói, ela se realiza. Ela tem um movimento próprio, relativamente independente, realizado pelos professores e demais sujeitos da prática escolar que tomam decisões sobre o que é ensinado efetivamente. Assim, a escola é e pode ser importante espaço para promover a discussão e a avaliação desse conhecimento. (CAVALCANTI, 2008, p. 28)

Desse modo, na medida em que se compreender teoria e prática como dimensões indissociáveis da

vida, isto é, como uma *praxis* efetiva, conseguir-se-á:

[...] encarar de outro modo os processos formativos do professor, e no caso deste texto interessa pensar no professor de geografia, no campo da teoria e da geografia acadêmica, e nos processos práticos de formação, na escola, no exercício da profissão, na formulação de teorias na dimensão de sua funcionalidade imediata. Essa compreensão é fundamental, por sua vez, para pensar nas mudanças necessárias, tanto na teoria quanto na prática da geografia escolar... (Ibidem, p. 29)

Referente, ainda, ao aspecto mais amplo do ensino, convém ressaltar, antes de tudo, qual a escola pública que se quer e como a queremos. Está-se buscando aquela escola:

[...] onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo. [...] Por isso é preciso um grande investimento na formação permanente dos educadores para que se possa reverter a situação [de predomínio da educação bancária] existente e se conseguir um trabalho onde a relação dialógica aconteça de verdade, isto é, da forma como a compreendo. (FREIRE, 2001, p. 83)

Esses caminhos, no interior das escolas, podem ser fundamentais para o início de mudanças no ensino e, conseqüentemente, na sociedade. Porém, para isso, os Professores-Educadores devem ter muita paciência, usar da sua criatividade para ressaltar o que os alunos – e sua cultura – trazem para as salas de aula. Desse modo:

Democratizando mais seus critérios de avaliação do saber a escola deveria preocupar-se com preencher certas lacunas de experiência das crianças, ajudando-as a superar obstáculos em seu processo de conhecer. É óbvio, por exemplo, que crianças a quem falta a convivência com palavras escritas ou que com elas têm pequena relação, nas ruas e em casa, crianças cujos pais não lêem livros nem jornais, tenham mais dificuldades em passar da linguagem oral e escrita. Isto não significa, porém, que a carência de tantas coisas com que vivem crie nelas uma ‘natureza’ diferente, que determine sua incompetência absoluta. Um sonho que tenho, entre um sem-número de outros, é ‘semear’ palavras em áreas populares cuja experiência social não seja escrita, quer dizer, áreas de memória preponderantemente oral. Os grafiteiros que fazem tanta coisa

bonita nesta cidade [São Paulo] bem que poderiam ajudar, na realização desta sua loucura que os homens da indústria e do comércio poderiam financiar. (FREIRE, 2001, p. 23, passim)

Reitera-se que, mais do que “ensinar” conteúdos, faz-se necessário, ao mesmo tempo, desenvolver – inovadores e criativos – processos de como pensar e agir, pensar e agir certo, segundo Freire (Ibidem). Isso requer a escolha dos caminhos acima colocados, os quais são, sem sombra de dúvidas, os mais adequados. Nesse sentido, deve-se buscar, segundo Cavalcanti (op. cit., p. 35):

[...] colocar como centro e sujeito do processo de ensino [...]; o professor, com o papel de mediador do processo de formação do aluno, tem o trabalho de favorecer/propiciar a inter-relação entre os sujeitos (alunos) e os objetos de conhecimento; a geografia escolar, que representa um conjunto de instrumentos simbólicos, conceitos, categorias, teorias, dados, informações, procedimentos, constituído em sua história, é uma mediação importante da relação dos alunos com o mundo, contribuindo assim para sua formação geral.

Concomitantemente, de uma maneira geral, defende-se também que o Professor-Educador possui condições, junto com a “Comunidade Escolar”, para *mudar a cara da escola*, agindo em diversas frentes no âmbito da pedagogia (da *pergunta*, do *questionamento*), da gestão (efetivamente *democrática e interdisciplinar*) e do território onde a escola se insere (bairro). Nesse sentido, foi dito que:

Não pensamos que somos os únicos ou os mais competentes, mas sabemos que somos capazes e que temos decisão política para fazê-lo [nesta época P. Freire estava ocupando a pasta de Secretário Municipal de Educação do município de São Paulo]. Sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá constituindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo. [Para o que] A reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democrático. [...] estaremos, através das diferentes instâncias da Secretaria, estabelecendo diálogo franco, aberto, com diretoras, coordenadoras, supervisoras, professoras, zeladores, merendeiras, alunos, famílias, lideranças populares. Esperamos com esses encontros

ajudar a formação e a solidificação dos conselhos de escola. (FREIRE, 2001, pp. 24-25)

Com efeito, isso deverá ser considerado, principalmente, para combater o processo atual de desvalorização da relevância da educação nos tempos atuais. Nesse sentido, refletindo acerca da problemática da educação e da juventude no atual contexto histórico da *modernidade líquida*, Baumann (2013) escreveu que é próprio da sociedade de consumo fazer crer que a educação deixou de exercer papel de principal fator de mobilidade social e, por conseguinte, que a aprendizagem e a acumulação de conhecimentos tornam-se valores menosprezados pelos ditames do consumismo.

Porém, contra essa corrente, este mesmo sociólogo-filósofo supracitado induz-nos, na condição de Professores-Educadores, a colocar como principal desafio para enfrentar esse processo de desvalorização da educação – o qual não acontece à toa – fazer uso de nossa criatividade no sentido de continuar encorajando a resistência e o espírito crítico dos jovens; tarefa que, para ele, começa mesmo nas escolas. Isso, fazendo valer:

O único propósito invariável da educação [que] era, é e continuará a ser a preparação desses jovens para a vida segundo as realidades que tenderão a enfrentar. Para estar preparados, eles precisam da instrução: ‘conhecimento prático, concreto e imediatamente aplicável’ [...]. E, para ser ‘prático’, o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, não a oclusão mental. (Ibidem, p. 25)

Trata-se de uma postura de abertura frente à complexidade da problemática que deve ser compreendida por meio do conjunto articulado de todas as dimensões interdisciplinares do acontecer da educação, incluindo a espacial, a qual diz respeito diretamente ao ensino da geografia.

4. ENSINO DA GEOGRAFIA: Para uma formação integral

Reconhece-se que o ensino da geografia tem dado saltos muito interessantes no sentido da reflexão e prática acerca da preocupação dos Professores-Educadores no que se refere à concepção da

necessidade de realizar uma formação processual efetivamente integral dos Educandos, o que resulta do diálogo que se tem estabelecido entre a Escola e a Universidade sob os parâmetros colocados na seção anterior deste artigo.

Com isso, os Professores-Educadores de geografia passaram a levar em conta não somente a dimensão do conteúdo do ensino como, simultaneamente, a da cidadania, a partir da valorização dos trabalhos no cotidiano da sala de aula, da escola e do bairro. Essa concepção do ensino tem acontecido, de maneira permanente, no âmbito do próprio processo epistemológico da “disciplina” geografia, indicando alguns caminhos relevantes, dentre os quais se salientam aqueles ressaltados por Cavalcanti (2008, pp. 31-33):

- Reafirmação do lugar [território vivido] como dimensão espacial importante: o lugar é a vida cotidiana; o cotidiano é o lugar do desejo, do sentido, contrapondo com a necessidade, a ordem distante [...]
- Articulação local-global como superposição escalar potencializadora do raciocínio espacial complexo [...]
- [...] A formação de conceitos pressupõe encontro e confronto entre conceitos cotidianos e [...] científicos [...]
- Inclusão da discussão de temas emergentes para a compreensão da espacialidade contemporânea, como gênero, questões étnico-raciais, turismo, violência urbana [...]
- Desenvolvimento da linguagem cartográfica [...]
- Educação ambiental e preocupação com o conceito de ambiente e de ambiência, com a questão ambiental e a qualidade de vida com a preservação/conservação da natureza, com sua valorização e com a definição de formas de uso [...]
- Incorporação de outras formas de linguagem (ou [...] de leitura da realidade), como o cinema, a música, a literatura, as charges, a internet.

Os caminhos acima ressaltados, alguns dos quais ainda ausentes do conjunto das práticas de ensino da geografia em muitos lugares do seu acontecer, podem ser úteis para abrir mais a escola, ultrapassando suas fronteiras e possibilitando a realização de ações verdadeiramente inovadoras e criativas, também, nos espaços do entorno dessas escolas.

Em assim sendo, a geografia – junto com os outros campos do conhecimento e com os saberes oriundos da realidade dos Educandos, numa

perspectiva, evidentemente, inter-trans-disciplinar – possui condições de contribuir para formar cidadãos efetivamente capazes de compreender o sentido do mundo em que vivem. Isso, principalmente, a partir do entendimento da realidade, primeiro, do entorno da Escola, para, sempre que necessário, transformá-la.

As tarefas acima colocadas não podem ser, de maneira nenhuma, preteridas no processo de mudança social, na medida em que este campo do conhecimento humano – a geografia – é capaz de: “[...] ajudar o aluno a entender o local [lugar] onde vive. Só assim ele poderá, mais tarde, atuar sobre esse ambiente. Por isso, todo professor precisa dominar seu entorno, sua população e seus problemas. Não basta saber o bê-a-bá e usá-lo em leituras inconsequentes de velhos livros didáticos”. (AB’SABER, s/p)

A abordagem espacial dos territórios cotidianamente vividos pelos Educandos, suas famílias e seus vizinhos, sob os parâmetros acima colocados, permite a compreensão do mundo tal como ele é, implicando, por seu turno, em repensá-lo a partir da formulação de cenários diferentes. Isto na medida em que o estudo dos espaços produzidos pelos homens e mulheres proporciona, a partir da observação da organização das suas paisagens, o desenvolvimento de posturas diferentes em termos de leituras, em que a crítica dos problemas percebidos e a imaginação fértil no sentido da sua resolução venham, também, a constituir componentes fundamentais.

Nessa perspectiva, em se libertando de posturas puramente descritivas e alienantes do ensino bancário – baseado em livros didáticos cujo conteúdo é alheio ao seu cotidiano –, os Educandos poderão compreender melhor a natureza dos processos de segregação espacial, desigualdade territorial, “exclusão” espacial etc. que fazem parte das paisagens dos diversos territórios construídos e vividos na cidade.

Postura como a que se acabou de colocar é muito mais profícua para a vida presente e futura dos Educandos, do que posturas fomentadoras, apenas, da memorização de nomes de rios, países e cidades, bem como de conceitos elaborados e procedentes de realidades alheias ao cotidiano vivido dos Educandos.

No sentido de libertar-se desta postura bancária do ensino, cabe ao Professor-Educador (de geografia), antes de mais nada, aproximar-se mais e mais da realidade do território onde se situa a escola na qual trabalha a fim de levar para a sala de aula as referências espaciais fundamentais das práticas cotidianas do Educando. Isso não somente para complementar o conteúdo do livro didático – o qual, para nós, não deve ser preterido – e, ao mesmo tempo, atrair o interesse do Educando pelo ensino da geografia.

Vale ressaltar que, também no sentido contrário, o Professor-Educador deve transpor as fronteiras do espaço escolar, conduzindo seus Educandos pelos espaços do entorno da Escola. Isso para estimulá-los a olhar, de maneira mais profunda, para seu espaço cotidiano, a fim de refletirem sobre os problemas identificados por eles mesmos, o que deve ser feito mediante o questionamento das condições deste espaço, através de perguntas colocadas pelo Professor-Educador. Perguntas que, além de levar o Educando a analisar o que estiverem vendo, possam encorajá-los também a levantarem questões e proporem sugestões para resolução dos problemas identificados.

Da mesma maneira, por que razão, também, não conduzir os Educandos a territórios da cidade que apresentem, pelo menos aparentemente, condições mais propícias à inclusão social dos moradores na vida moderna? Isso, fazendo uso do método comparativo, o qual é utilizado pelo ensino da geografia desde os primórdios da história deste campo do conhecimento. Práticas como esta são importantes para levar os Educandos a apreenderem e compreenderem melhor os processos de desigualdade territorial na sua cidade.

Dessa maneira, sob a orientação do Professor-Educador, o Educando será capaz de entender os problemas por ele vivenciados. Por exemplo, qual a melhor maneira de entender o processo de produção do espaço geográfico – urbano ou rural – sob a lógica do desenvolvimento geográfico desigual, se não a partir de como o espaço do seu próprio território (bairro) foi ocupado, apropriado e produzido? Como compreender melhor o sentido dos principais agentes produtores do espaço geográfico no mundo, se não através do papel exercido pelos seus avós, seus pais e seus vizinhos?

Como entender que o espaço produzido pode ser transformado em função, também, dos interesses dos moradores locais, se não se desenvolver, mediante a apreensão do processo de produção do seu território, a ideia de que o espaço também é seu?

Diante do exposto, é somente no âmbito da *pedagogia da pergunta – problematizadora e questionadora* – que os Professores-Educadores do ensino de geografia conseguirão fazer com que o Educando pense o espaço geográfico – a partir do seu território vivido – para nele se organizar e para nele combater. Combater sua condição de carências, ausências e desigualdades a fim de desenvolverem competências para conquistar, efetivamente, sua condição de cidadania na cidade. Isso, seguramente, influirá nas escolhas e práticas presentes e futuras do hoje Educando, amanhã, cidadão, em termos da produção social dos seus territórios de vida, circulação, trabalho, lazer etc.

5. Considerações finais

A partir do momento em que o ensino *problematizador* conseguir, através da realização do pensar e agir *certo*, nas suas escalas, ao mesmo tempo, internas e externas, ter-se-á condição efetiva de detonar o processo de viabilização de escolas que não somente sejam competentes do ponto de vista da transmissão de conteúdos, mas, ao mesmo tempo, do ponto de vista da formação de pessoas capazes de compreender suas vidas no sentido de transformá-las quando isso se fizer necessário.

Nesse sentido, colocam-se as últimas questões deste texto, deixando suas respostas para serem respondidas pelo conjunto dos próprios agentes da rede pública do ensino: por que antes mesmo de começar a trabalhar em uma determinada escola o Professor-Educador não percorre os espaços do seu entorno a fim de começar a aproximar-se das condições em que vive, circula e trabalha a maioria dos Educandos? Por que, também, não sair com os Educandos, fazendo pequenos percursos pelo entorno da escola, para suscitar olhares mais profundos e questionadores sobre seu território? Por que razão não se considera o que pode ser apreendido nesse percurso – que deve ser permanente no tempo, a fim de acompanhar sua

evolução histórica – para ser usado nas práticas pedagógicas na escola? Isso para não se limitar ao conteúdo do livro didático, o qual, por outro lado, também pode ter uso interessante – e que, por isso, não deve ser abandonado – dependendo da criatividade dos Professores-Educadores.

Contudo, ao mesmo tempo, tem-se conhecimento de que existem muitas adversidades para a realização de tal mudança, tornando-a lenta e difícil. Dentre tais adversidades citam-se as mais destacadas pelos Professores-Educadores e Diretores de escolas: salários baixos, impulsionando os docentes a ensinarem em mais de uma escola para ter um salário, pelo menos razoável, ao final de cada mês; falta de diálogo com as famílias dos Educandos, bem como com as “comunidades” do entorno das escolas; ausência de condições físicas dignas de trabalho em escolas muito precárias do ponto de vista do seu funcionamento; e demora no que concerne ao atendimento das solicitações feitas pelos dirigentes escolares relativas à manutenção dos prédios, notadamente pela pesada burocracia que termina retardando todos os acontecimentos cotidianos.

Mas tais adversidades fazem parte da própria dinâmica de funcionamento da sociedade em que se vive atualmente. E disso todos sabem, pois, frequentemente, saem na mídia informações sobre a situação precária em termos da infraestrutura física e humana, no conjunto das redes públicas de ensino do Brasil. Ademais, além de saber que o processo de mudança social, envolvendo as escolas públicas, não é algo rápido e fácil – mas, lento e difícil –, existem, ao mesmo tempo, muitas possibilidades de fazer algo diferente no que tange ao próprio exercício do magistério em muitas redes de ensino no Brasil.

Desse modo, antes mesmo de escolher a profissão de Professor do ensino fundamental e médio, os Licenciandos – em geografia – devem saber que possuem uma tarefa muito difícil para fazer valer seus sonhos de poder ensinar em uma escola efetivamente *problematizadora*, ou seja, aquela que, partindo da realidade vivida dos educandos como totalidade complexa, preocupa-se, ao mesmo tempo, com o seu permanente questionamento, visando, como dizia Paulo Freire, criar condições para que os Educandos sejam

capazes de refletirem sobre o sentido do seu ser no mundo. Trata-se, enfim, da escola cujas atividades devem acontecer sob os parâmetros da *pedagogia da pergunta*.

Em assim sendo, após obterem seus diplomas, os Professores-Educadores não deverão chegar às escolas, cruzar os braços e deixar de realizar suas tarefas éticas de Professores-Educadores, alegando que estarão “ganhando pouco e que não terão condições dignas de trabalho”. Longe de conceber o Professor-Educador como “sacerdote”, defende-se, em definitivo, que eles têm o dever de lutar para poder cumprir não somente com sua tarefa de Professores-Educadores em sua complexidade e totalidade. Mas, ao mesmo tempo, com a de contribuir na luta para conquistar os melhores salários e as condições dignas de trabalho que merecem. Com isso, simultaneamente, eles estarão reconquistando o respeito a eles devido da parte da sociedade como um todo, tal como acontecia antes do processo de perda do valor dos serviços públicos no Brasil, a partir, sobretudo, dos anos 1980.

Desse modo, para construir a escola pública que se defendeu neste texto, os Professores-Educadores – buscando o apoio não somente dos demais membros que compõem a “comunidade escolar”, mas, ao mesmo tempo, de toda a sociedade – têm o compromisso ético de agir em diversas frentes ao mesmo tempo, inclusive naquelas que dizem respeito à sua própria vida na sociedade, ou seja, para terem salários dignos e o respeito devido.

Referências

AB’ SABER, Aziz Nacib. A geografia do bairro. , [Entrevista à Paola Gentile]. Revista Nova Escola, jan. /fev. São Paulo. **Revista Escola Nova**, 2001.

BAUMANN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASTILHO, Cláudio Jorge Moura de. **A (Re)organização espacial da rede de ensino público municipal em Recife**. 1993 Dissertação (Mestrado em geografia), Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 1993.

CASTILHO, Cláudio Jorge Moura de. Nuevos rumbos del activismo socio-espacial en Recife/PE:

comunidad Josué de Castro – ¡La esperanza de la construcción de un nuevo territorio! **New Cultural Frontiers**, 2 (2011), pp.1-24.

CASTILHO, Cláudio Jorge Moura de. Construção de uma metodologia científica voltada aos espaços vividos dos movimentos socioterritoriais. **Movimentos sociais e dinâmicas espaciais**, Recife, v.1, n.1, pp.99-129, 2012.

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

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

LACOSTE, Yves. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1989.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização. Do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.