



# ***SENTIDOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR***

**Presidente da República**

Luiz Inácio Lula da Silva

**Ministro da Educação**

Fernando Haddad

**Universidade Federal do Ceará****Reitor**

Prof. Jesualdo Pereira Farias

**Vice-Reitor**

Prof. Henry de Holanda Campos

**Editora UFC****Editor**

Prof. Antônio Cláudio Lima Guimarães

**Conselho Editorial****Presidente**

Prof. Antônio Cláudio Lima Guimarães

**Conselheiros**

Prof<sup>a</sup>. Adelaide Maria Gonçalves Pereira

Prof<sup>a</sup>. Angela Maria R. Mota de Gutiérrez

Prof. Gil de Aquino Farias

Prof. Ítalo Gurgel

Prof. José Edmar da Silva Ribeiro

**Coleção Estudos Geográficos****Coordenação Editorial****Presidente**

Prof. Eustógio Wanderley Correia Dantas

**Membros**

Prof. Ana Fani Alessandri Carlos

Prof. Antônio Jeovah de Andrade Meireles

Prof. Christian Dennys Oliveira

Prof. Edson Vicente da Silva

Prof. Francisco Mendonça

Prof. Hervé Théry

Prof. Jordi Serra i Raventos

Prof. José Borzacchiello da Silva

Prof. Jean-Pierre Peulvast

Prof<sup>a</sup>. Maria Elisa Zanella

Christian Dennys Monteiro de Oliveira

# ***SENTIDOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR***



EDIÇÕES  
**UFC**

Fortaleza  
2009

## **Sentidos da Geografia Escolar**

© 2009 Copyright by Christian Dennys Monteiro de Oliveira

Impresso Brasil / Printed in Brazil

Efetuada depósito legal na Biblioteca Nacional

### **TODOS OS DIREITOS RESERVADOS**

Coleção Estudos Geográficos – Edições UFC

Doutorado e Mestrado em Geografia da UFC

Campus do Pici, Bloco 911, Fortaleza - Ceará - Brasil

CEP: 60445-760 - tel. (85) 33669855 - fax: (85) 33669864

internet: [www.doutoradogeografia@ufc.br](http://www.doutoradogeografia@ufc.br) - email: [edantas@ufc.br](mailto:edantas@ufc.br)

### **Divisão de Editoração**

#### **Coordenação Editorial**

Moacir Ribeiro da Silva

### **Revisão de Texto**

Leonora Vale de Albuquerque

### **Normalização Bibliográfica – CRB 3.801**

Perpétua Socorro Tavares Guimarães

### **Capa**

Larri Pereira (Expressão Gráfica)

### **Programação Visual**

Luiz Carlos Azevedo

#### *Catálogo na Fonte*

*Bibliotecária Perpétua Socorro T. Guimarães CRB 3 801-98*

O 48 s Oliveira, Christian Dennys Monteiro de  
Sentidos da Geografia Escolar./ Christian Dennys  
Monteiro de Oliveira. – Fortaleza: Edições UFC, 2009.

222 p. il.

Isbn: 978-85-7282-356-2

(Coleção Estudos Geográficos, n. 5)

1. Geografia 2. Geografia – Estudo e Ensino  
I. Título

CDD: 910.7

Editora Filiada à



Associação Brasileira das  
Editoras Universitárias

*...Sentidos...  
são as formas de captação do mundo.*

*Eu capto  
Tu captas  
Ela capta  
Nós captamos  
Vós captais  
Mas só o capitalismo  
nos faz acreditar nisso*

*Quisera eu captasse...  
Quisera todos captassem  
um mundo diferente  
Para oferecê-lo apto  
Às cabeças inaptas  
Porém capazes  
de pressentir  
E re-criar  
...outras Geografias...  
Escolares, muito além de escolas.*



# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
INTRODUÇÃO .....	13
SENTIDO CONSTITUINTE: O TATO .....	21
1.1 A Problematização .....	24
1.1.1 Por uma postura autocrítica da GEN .....	29
1.1.2 Espaço, espaço geográfico e espacialidade.....	34
1.2 Organização Metodológica .....	38
1.2.1 Espacialidade: de Foucault a Merleau-Ponty .....	39
1.2.2 As bases teóricas combinadas .....	45
1.2.3 Uma leitura fenomenológica... ..	47
1.2.4 Uma interpretação semiótica... ..	52
1.2.5 Uma educação geográfica significativa.....	56
1.2.6 Efetivando uma leitura fenomenológica da amostragem de escolas .....	60
1.3 A Signação .....	66
1.3.1 Interpretando o fenômeno geográfico .....	67
1.3.2 Checando a hipótese .....	75
1.4 A Significação: Aplicando o Fenômeno Interpretado .....	79
1.4.1 O Paradigma da visibilidade .....	80
1.5 Redação do Contexto – (Projeto e Perspectiva) .....	88
1.5.1 Caracterização dos níveis .....	95
1.6 Projeção Inversa (o Geógrafo Visita o Planeta do Pequeno Príncipe...) .....	98

SENTIDO DE SUSTENTAÇÃO: O PALADAR.....	103
2.1 A Geografia e as Amarras de uma Mera Disciplina .....	106
2.2 Exemplos da Geografia Mundana ou Quase Indisciplinada .....	111
2.3 O Geográfico no Ensino Jornalístico e Turístico .....	114
2.4 Riscos Pela Ousadia .....	120
SENTIDO CONTEMPLATIVO: O OLFATO.....	123
3.1 Parâmetros .....	123
3.2 Turismo: um Saber Aplicado da Comunicação Espacial .....	126
3.3 Educação Patrimonial: Estratégia Cultural de Formação Geográfica .....	134
3.4 Santuários Profanos: Variados Patrimônios em Busca de Turistificação .....	142
3.5 Finalização para Considerar a Escola – Santuário e suas Rivais .....	148
SENTIDO DA ALTERIDADE E IDENTIDADE: A AUDIÇÃO.....	151
4.1 Algumas “Palavras” nos Levam ao Início... .....	151
4.2 Trabalho de Campo e Aula em Campo: Provocações para uma Reflexão .....	153
4.3 Entre Excursões, Visitas, Estudo do Meio e Turismo Geoeducativo .....	158
4.3.1 Pensando as excursões .....	159
4.3.2 A Prática das visitas .....	161
4.3.3 Olhares para o estudo do meio .....	162
4.3.4 O Turismo geoeducativo.....	165
4.4 Aula em Campo: Reflexões para as Velhas Preocupações .....	167
4.4.1 O Retorno à sala de aula: estudantes salvos do naufrágio? .....	168
4.5 Algumas Palavras nos Levam ao Fim... .....	173
SENTIDO DA DIALOGICIDADE: A VISÃO .....	177
5.1 Envolvimento.....	177
5.2 A Problemática .....	180
5.3 Envolvimento Sustentável x Planeta Insustentável .....	182
5.3.1 Mundialização x fragmentação.....	195
5.4 A Contribuição .....	190
5.4.1 O olhar geográfico .....	190
5.5 A Educação, <i>como Sempre</i> , em Questão .....	194
5.6 A Solução? .....	196
5.6.1 Do mundo ao lugar – a perspectiva do lugar para salvar .....	197
5.7 Envolvimento Sustentável e Educação Patrimonial .....	200
5.8 A Experiência da Educação Patrimonial em Monsenhor Tabosa-CE e Fortaleza .....	206
5.9 Saber-Salvar .....	211
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	213

## APRESENTAÇÃO

Neste novo século, no qual ingressamos faz alguns anos, nada é mais importante para o futuro de uma sociedade que a qualidade do seu sistema escolar. Vários especialistas de inúmeras áreas da filosofia ou das ciências asseguraram que o ensino é a chave para o desenvolvimento econômico e social sustentável. Não cabe aqui uma série de citações para comprovar essa obviedade. Todavia, não se pode negligenciar que até mesmo alguns eminentes economistas – sempre estereotipados como aqueles que só enxergam a produção material independentemente de suas consequências ambientais ou sociais! – concluíram que um ensino de qualidade, amplamente generalizado e direcionado para a formação de cidadãos ativos, é o elemento essencial para um desenvolvimento efetivo. Para mencionar apenas dois exemplos, podemos lembrar que Amartya Sen, prêmio Nobel de Economia em 1998, reiterou que o desenvolvimento não apenas pressupõe, como se imaginava, mas “*é um processo de expansão das liberdade*” [liberdades democráticas, isto é, cívicas, políticas, sociais, culturais, ambientais, dentre as quais o direito à educação de qualidade]. Outro prêmio Nobel de Economia

(em 1973), Douglass North, já havia concluído de forma taxativa que “*inovação, economias de escala, educação de qualidade, acumulação de capital, etc., não são causas do crescimento. Eles são o desenvolvimento*”.

O que isso tem a ver com este livro de Christian de Oliveira? É que quando se fala em educação de qualidade – e não meramente de quantidade (que também deve existir à medida que essa escola deve ser para todos e não somente para uma elite) – está se pensando não em termos de conteúdo ou mesmo de ideologia, mas sim numa escola que aprimore e expanda nos alunos determinadas competências, habilidades ou múltiplas inteligências. Uma escola crítica, uma geografia crítica? Depende de como entendemos essa noção. Crítica não deve ser definida enquanto “falar mal” de algo (do Estado, da política ou do capitalismo), e muito menos enquanto “transformar o mundo” naquele sentido infantil como se apenas xingamentos vazios e uma vontade de mudar fossem o bastante. Este livro assinala, com propriedade, que com essa atitude amiúde caímos no panfletário, numa retórica vazia de denúncias que nada auxilia no desenvolvimento das potencialidades do educando. Mas todos que conhecem minimamente a história dessa noção, desde a Grécia antiga, quando foi criada [*etimologicamente, a palavra crítica vem do grego kritikòs, que significa o ato de examinar ou julgar alguma coisa; é um derivativo do vocábulo grego krinò, que pode ser entendido como a capacidade de distinguir, de estabelecer uma distinção*], até o criticismo kantiano, que influenciou Hegel e Marx, sabem que a crítica pressupõe uma superação com subsunção e ao mesmo tempo uma contribuição para a autonomia humana. Desenvolver o espírito crítico, nesse sentido, é aperfeiçoar a autonomia do aluno, desenvolver suas inteligências e competências, incentivá-lo a encontrar os seus caminhos a partir da sua reflexão com base no conhecimento da realidade [ou de suas

versões, no plural], e nunca fornecer a ele opções prontas e tidas como “verdadeiras”.

O grande mérito desta obra é exatamente este: propor atividades ou reflexões que estimulem os sentidos do educando – o tato, o paladar, o olfato, a audição e a visão – na construção de um sexto sentido: geográfico e emancipado. Sentido este que o permite (re)conhecer-se melhor e ao mesmo tempo (re)conhecer o seu meio, o espaço geográfico, a Terra enfim. Partindo de uma determinada base fenomenológica, o autor propõe atividades interativas e interdisciplinares nas quais o fazer pedagógico torna-se um tipo de ensino-pesquisa. *Escrever é desvendar o mundo*, título do livro de um educador reproduzido por Christian que, ademais, acrescenta: desvendar pode significar descobrir, demonstrar, recriar, pesquisar, conceber ou mesmo reinventar. Para isso ele propõe o que denomina *Redação do Contexto*, atividade essencial que implica numa percepção traduzida por linguagens que incluem a prosa, a poesia, as frases soltas, os desenhos, as imagens coladas ou improvisadas. Como assinala o autor, essa proposta não é – nem poderia ser – uma resposta definitiva (que na verdade não existe) à questão do sentido de se ensinar Geografia. É um começo que precisa ser aprimorado e expandido, uma proposta diferente e criativa. Se bem ou mal funciona, ou se efetivamente engaja os educandos na tarefa de desvendar o mundo, isso depende da prática docente. Como também o seu desdobramento, o seu aprimoramento, que só pode resultar dessa prática. Mas sem dúvida trata-se é um caminho que vale a pena experimentar. Principalmente porque vivemos um momento de crise da escola tradicional e conteudista e tentativas, no plural, de construir uma nova escola, na qual os alunos desenvolvam o seu senso de cidadania, o seu espírito crítico, a sua criatividade e notadamente a

sua capacidade de pensar por conta própria e de aprender a expressar os seus sentimentos e reflexões.

O texto aqui apresentado expressa diferentes momentos de uma trajetória acadêmica e profissional, muitas vezes vista como sinuosa ou desconexa. Testemunhei uma pequena parte desse movimento ao orientá-lo em seu mestrado acadêmico na Geografia. Christian entrou e saiu de muitas salas de aula, em muitos lugares, até nos convidar a amadurecer esses sentidos que agora nos convida a costurar em uma leitura desafiadora. A Geografia Escolar pode extravasar sentidos nos múltiplos contextos, externos à sala de aula? Responder que NÃO é se deixar contrariar pela obra e se surpreender como educadores do espaço vivo que somos. Responder que SIM é apostar em outra solução pedagógica que vá além do Patrimônio, da Religiosidade e do Turismo. Terrenos temáticos onde o autor experimentou tais extravasamentos. E saí dessa leitura com a sensação de que cada um de nós, contrariando ou apostando, poderíamos ser parceiros de Christian, nos sentidos educacionais que ensinamos todos os dias.

*José William Vesentini*

Professor Livre-Docente no Dep. de Geografia da FFLCH-USP.

## INTRODUÇÃO

Este é um livro de aluno na condição de professor para professores que buscam reativar sua condição de aluno. É um trabalho de tecelagem quase pronto, mas intencionalmente incompleto. Tem início, evolui, mas não tem final; a não ser no texto – múltiplos textos – que gostaria de receber daqueles queridos leitores que pudessem continuá-lo.

Portanto, este é um livro mais que didático. Sua leitura não depende das mediações da sala de aula, nem das intervenções de plano, programas e cursos de capacitação, habitualmente tomados como sinônimo de qualificação da ação docente. É um livro que ultrapassa a didática para acolher um texto em aberto: um texto resultante da interpretação do leitor. Um sexto texto; um sexto sentido.

Explico. Como produto de momentos distintos, na sistematização de minha experiência docente, os cinco artigos compostos aqui não escondem sua aparência fragmentária. Permitem inclusive a leitura “fora de ordem” ou “invertida”, desprezando a sequência dos capítulos propostos. Sabemos que geneticamente não existe uma “ordem” geral para os sentidos humanos. Por que

haveria de existir para torná-los metáfora do ensino-aprendizagem da geografia? Pois bem, é diante dessa excitante não-existência que criamos. Por isso resolvi reunir cinco exercícios literário-científicos, atribuindo-lhes um papel fisiológico, em analogia ao aparelho sensorial da anatomia humana. Os cinco sentidos do *ser no mundo* como cinco sentidos de ensinar-aprender geografia.

Aí parti para o arriscado e desafiante momento de ordená-lo em uma lógica absolutamente duvidosa. Momento político complicado mesmo; mas do qual não abri mão.

Pensei no gênesis existencial de todos nós: o momento do parto, o nascimento do ser. E perguntei: Qual de nossos cinco sentidos poderia representar um primeiro instante de sensibilidade exterior? Considerando o ato de nascer como uma *ruptura*, ou uma descontinuidade material entre nosso ser e o ser de nossas mães, entendi ser possível pensar uma sequência. Talvez sem muita lógica, mas com a justificativa de fazer ligar os cinco órgãos ou aparelhos que representam nossa captação sensível: pele (tato), boca (paladar), nariz (olfato), ouvidos (audição) e olhos (visão).

Não há qualquer fundamento teórico para o estabelecimento dessa ordem. Trata-se de uma pura provocação, aqui apresentada, para gestar a escolha dos textos que complementaríamos o capítulo inicial: o constituinte. E também caracterizá-lo por analogia a um desses cinco. A tendência era pensar – como todo geógrafo na ativa – no império da visão. A natureza, porém, do texto que abre esse trabalho não permitia um pensamento tão imediatista. A questão central da dissertação<sup>1</sup> – exposta em seus

---

<sup>1</sup> Defendida em 1993, no departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, a dissertação *Qual o Sentido de Ensinar Geografia: um estudo do fenômeno geográfico na formação da espacialidade* é aqui retratada na maioria de suas partes: são os capítulos I (Introdução), III, IV, VI, VII e VIII (Projeção). Foram feitas, entretanto, várias adequações para dar ao texto uma leitura mais fluente, incluindo informações mais atuais.

fundamentos teóricos e caminhos interpretativos – encontrava-se no exercício operacional do fazer geográfico. Se a crítica da Geografia nos havia feito nascer, precisávamos agora materializar a sobrevivência. Tornar o mundo exterior maleável, palpável, interativo. A força da discussão fenomenológica proposta pelas questões do poder e da consciência espacial nos fez optar pelo tato para caracterização do primeiro sentido da grafia escolar.

O capítulo inicial ganhou assim o nome de “Sentido Constituinte: o Tato”. Trata-se de um texto aparentemente complexo, mas simplesmente denso e envolvente; como a pele de nossos corpos. Seu propósito é nos identificar como sujeitos da experiência geográfica primordial, na qual a Espacialidade, essa *ferramenta* conceitual elementar da geografia ensinada, possa ser decodificada em níveis (ou etapas) para sua constituição. A discussão da pesquisa trabalhou diversas saídas frente às fragilidades da Geografia Escolar, no ensino fundamental, para converter sua metodologia em um objeto conceitual tangível. Denominando-a como *Redação do Contexto*; e abrindo caminhos para experiências na integração da geografia ensinada com os conhecimentos artísticos e as estratégias dos meios de comunicação; notadamente o jornalismo e o turismo. Objetos do capítulo seguinte.

O texto publicado, em 2004, pela *Revista Mercator*<sup>2</sup> (principal veículo do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Ceará), foi associado ao sentido do sabor. Por representar uma defesa explícita de como os elementos comunicacionais “alimentam” a mobilidade geográfica, este 2º capítulo ganhou o título: “Sentido de Sustentação: o Paladar”.

<sup>2</sup> OLIVEIRA, Christian Dennys M. de. Ensino de geografia e ciências da comunicação: por uma geografia mundana. *Revista Mercator*, ano 3, n. 6, 2004, p. 61-70.

Aqui discutimos o quão necessário é ensinar geografia, degustando-a prazerosamente como uma ciência “quase indisciplinada”; uma geografia aberta às críticas jornalísticas e aos relatos da vivência turística. O que se denominou *geografia mundana* para contrapor ao discurso celestial daquele geógrafo de *O pequeno Príncipe*; imponente, como professores detentores de uma grande Ciência; mas desprovidos de exploradores para atualizá-la.

E é pela exploração que o terceiro capítulo avança, buscando um sentido mais aromático. “O Sentido Contemplativo: o Olfato”, em sua constituição fluida e etérea. O texto, desta feita, corresponde a uma publicação de 2007, na *Revista Aurora*<sup>3</sup>, em que a ênfase nos estudos dos espaços simbólicos – notadamente os santuários sacro-profano – nos provocou uma reflexão a respeito das novas geografias escolares que metrópoles como Fortaleza tendem a oferecer a seus “quase” cidadãos. Partindo de uma crítica à visão tradicional de *patrimônio* – muitas vezes reduzida à caracterização elitista de ícones arquitetônicos – o texto aponta as interlocuções entre uma formação patrimonial e turística, na modernização das práticas religiosas. Por isso sugere que as práticas mais efetivas e eficientes, de consolidação de um imaginário geográfico contemporâneo, fluem a partir da crença em um *mundo melhor*. Crença capaz de dinamizar as duas “filhas diletas” da urbanização acelerada de nossos valores cotidianos: a consumista Qualidade de Vida e a perversa Violência Urbana. Na medida em que seus aromas nos dopam a capacidade de criar alternativas contundentes, percebemos a fragilidade das explicações geográficas, frente aos velhos santuários da natureza e do desenvolvimento técnico-científico. É hora de aguçar os

---

<sup>3</sup> OLIVEIRA, Christian Dennys M. de. Educação Geográfica, Patrimônio e Turismo: Em busca de novos santuários. *Aurora Geography Journal*, Portugal, Universidade do Minho-Portugal, ano 1, dec 7, 2007, p.61-81.

sentidos que forjam nossa maturidade coletiva. Ouvimos e vemos mais *os outros e com os outros*. Passamos a ensinar e aprender geografia na parceria de audições (para evitar os ruídos) e de visões (para desfazer a nebulosidade da autonomia pedagógica).

Os dois últimos capítulos foram pensados a partir de trabalhos em parceria docente-discente. O primeiro deles, no capítulo 4, foi desenvolvido para discutir os desafios da prática de aula em campo ganhando com nome de “Sentido de Alteridade e Identidade: a Audição”. Com o professor Raimundo Jucier Sousa de Assis, meu ex-aluno de Licenciatura em Geografia, compus o texto inédito: “*Travessias da aula em campo na Geografia Escolar: A necessidade convertida para além da fábula*”. Nessa primeira parceria, buscamos demonstrar os movimentos da Aula em Campo como pretexto inesgotável da “fala do mundo”. Um exercício autobiográfico coletivo de toda e qualquer relação espacial fomentada pela geografia; mas apenas substanciada no retorno à sala de aula. Espaço mítico de formatação das capacidades latentes, de cada aluno, em ensinar o que aprendeu. Justamente para apreender porquês do ensinar. Ao fazer do campo uma reflexão sobre formas instituídas de aula (sem sala) nos identificamos como seres ouvintes do espaço. Chamamos isso – em concordância com diferentes autores – *Excursão, Visita, Estudo do Meio ou Turismo Geoeducativo*. Mas o que recolhemos nesse momento de vivência mundana é o que Joseph Campbell denominou como a extensão exterior do espaço interior, ou seja, a metáfora de uma geografia – colhida e re-colhida – no cotidiano, na audiência do percurso.

Mas a colheita da sala de aula – por mais fértil que seja a aula em campo – requer a interações comprometidas. Requer, no mínimo, duas ou mais salas de aula, em mínima *conversação*. Daí a brutal e sutil necessidade de chegar ao quinto sentido como construção posterior. “O Sentido da Dialogicidade: a

Visão”, desenvolvido em outra fértil parceria docente-discente. Em conjunto com o professor Tiago Vieira Cavalcante, também formado na Licenciatura em Geografia (UFC), escrevi o artigo “Do Envolvimento Sustentável à Educação Patrimonial: Conhecer para Salvar”, no qual procuramos dar vazão demonstrativa ao processo de emancipação da prática educativa do turismo. Discute-se, desta feita, a visibilidade da Educação Patrimonial como construção metodológica de um envolvimento sustentável para com os lugares em diferentes escalas. Uma superação para os limitantes paradigmas de desenvolvimento dos espaços terrestres; que na Geografia Ensinada só expressam frustrações, muitas vezes advindas da aposta em processos específicos da modernidade, rapidamente generalizados como “solução” para todo e qualquer lugar. A escola e a educação básica, costumeiramente, são engessadas por tal generalização. São ambas caminhos “únicos”, que não levam a canto algum. Meios de “salvação” fundados no desconhecimento dos espaços relacionais, latentes de duplicidade: o patrimônio dos que visitam (querendo aprender) e o patrimônio dos visitados (querendo ensinar). A Educação Patrimonial é fundamentalmente esse encontro de “quereres” e “poderes”, que em lugares especiais – sertões, litorais, campos e cidades escolhidos coletivamente – criam saberes geográficos especiais. A visão, como sentido procedente, nos sugere um envolvimento múltiplo com a Terra e com todas as terras que Nela podemos recriar.

Mas os *Sentidos da Geografia Escolar* apontam sua própria incompletude; apontam um *sexto sentido*, exclusivamente delimitado pela experiência do leitor. É na segurança, aparentemente fria, deste sentido maior que informo aos entusiasmados leitores que este livro não possui considerações finais. E o motivo encontra-se na utópica necessidade de nos imaginar – Eu e Você(s) – em outra parceria; redigindo, juntos, esse *capítulo de*

*encerramento*, cuja operacionalidade só poderia resultar em uma nova introdução para outros tantos livros. Como isso só é possível fazer em outro livro, ou equivalente (textos, cartas, e-mail, conversas de bar e, quem sabe, próximas aulas minhas, tuas ou vossas...) deixemos o capítulo aberto de fato. Deixemos essa dica para o início da conversa posterior a aquisição desse exemplar:

– *Você não acha que faltou naquele livro do Oliveira uma coisa muito realmente importante?*

– *O que, por exemplo? Algo além da conclusão? Afinal, essa ele avisou que não tem!*

– *Não, algo mais que... Sei não. Talvez outro sentido, mais exclusivo da gente.*

– *Já sei! Lembra daquela cena dantesca vivida no encerramento do semestre passado... Pois bem...*

E por aí vai a matéria-prima imaginária de nosso principal sentido de estarmos convidando para essa leitura.

Por mais profunda que possam fazê-la, por favor: **DIVIRTAM-SE!**



# SENTIDO CONSTITUINTE: O TATO

## Qual o Sentido de Ensinar Geografia? Estudo do Fenômeno Geográfico para a formação da Espacialidade

*O sexto Planeta era dez vezes maior.*

*Era habitado por um velho que escrevia livros enormes.*

*– Bravo! Eis um explorador! Exclamou ele, logo que viu o príncipezinho.*

*O príncipezinho assentou-se na mesa, ofegante. Já viajara tanto!*

*– De onde vens? Perguntou-lhe o velho.*

*– Que livro, esse? Perguntou-lhe o príncipezinho. Que faz o senhor aqui?*

*– Sou geógrafo, respondeu o velho.*

*– Que é um geógrafo? Perguntou o príncipezinho.*

*– É um sábio que sabe onde se encontram os mares, os rios, as cidades, as montanhas, os desertos.*

*– É bem interessante, disse o príncipezinho. Eis, afinal, uma verdadeira profissão! E lançou um olhar em torno de si, no planeta do geógrafo. Nunca havia visto planeta tão majestoso.*

- O seu planeta é muito bonito. Haverá oceanos nele?
- Como hei de saber? Disse o geógrafo.
- Ah! (O príncipezinho estava decepcionado). E montanhas?
- Como hei de saber? Disse o geógrafo.
- E cidades, e rios, e desertos?
- Como hei de saber? Disse o geógrafo pela terceira vez.
- Mas o senhor é geógrafo!

– É claro, disse o geógrafo; mas não sou explorador. Há uma falta absoluta de exploradores. Não é o geógrafo que vai contar as cidades, os rios, as montanhas, os mares, os oceanos, os desertos. O geógrafo é muito importante para estar passeando. Não deixa um instante a escrivadinha. Mas recebe os exploradores, interroga-os, anota as suas lembranças. E se as lembranças de alguns lhe parece interessante, o geógrafo estabelece um inquérito sobre a moralidade do explorador.

– Por quê?

– Porque um explorador que mentisse produziria catástrofes nos livros de geografia. Como o explorador que bebesse demais.

– Por quê? Perguntou o príncipezinho.

– Por que os bêbados vêm dobrado. Então o geógrafo anotaria duas montanhas onde há uma só.

– Conheço alguém, disse o príncipezinho, que seria um mau explorador.

– É possível. Pois bem, quando a moralidade do explorador parece boa, faz-se uma investigação sobre a sua descoberta.

– Vai-se ver?

– Não. Seria muito complicado. Mas exige-se do explorador que ele forneça provas. Tratando-se, por exemplo, de uma grande montanha, ele trará grandes pedras.

O geógrafo de súbito se entusiasmou:

– Mas tu vens de longe. Tu és explorador! Tu me vais descrever o teu planeta!

*E o geógrafo, tendo aberto o seu caderno, apontou o seu lápis. Anotam-se primeiro a lápis as narrações dos exploradores. Espera-se, para cobrir à tinta, que o explorador tenha fornecido provas.*

*– Então? Interrogou o geógrafo.*

*– Oh! Onde eu moro, disse o príncipezinho, não é interessante; é muito pequeno. Eu tenho três vulcões. Dois vulcões em atividade e um vulcão extinto. A gente nunca sabe...*

*– A gente nunca sabe, repetiu o geógrafo.*

*– Tenho também uma flor.*

*– Mas nós não anotamos flores, disse o geógrafo.*

*– Por que não? É o mais bonito!*

*– Porque as flores são efêmeras.*

*– Que quer dizer efêmera?*

*– As geografias, disse o geógrafo, são os livros de mais valor. Nunca ficam fora de moda. É muito raro que um monte troque de lugar. É muito raro um oceano esvaziar-se. Nós descrevemos coisas eternas.*

*– Mas os vulcões podem se reanimar, interrompeu o príncipezinho. Que quer dizer efêmera?*

*– Que os vulcões estejam extintos ou não, isso dá no mesmo para nós, disse o geógrafo. O que nos interessa, a montanha. Ela não muda.*

*– Mas que quer dizer efêmera? repetiu o príncipezinho, que nunca, na sua vida, renunciara a uma pergunta que tivesse feito.*

*– Quer dizer ameaçada de próxima desapareição.*

*– Minha flor está ameaçada de próxima desapareição?*

*– Sem dúvida.*

*Minha flor, efêmera, disse o príncipezinho, e não tem mais que quatro espinhos para defender-se do mundo! E eu a deixei sozinha!*

*Foi o seu primeiro movimento de remorso. Mas retomou coragem:*

*– Que me aconselha a visitar? perguntou ele.*

*– O planeta Terra, respondeu-lhe o geógrafo. Goza de grande reputação...*

*E o príncipezinho se foi, pensando na flor.*

(*O Pequeno Príncipe*, 19. ed. de ANTOINE DE SAINT-EXUPERY.  
Tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro, Editora AGIR,  
1977, Cap. XV.)

## 1.1 A Problematização

Assim como o Geógrafo do sexto planeta idealizado por Saint-Exupery, cumpriu a aula enviando seu aluno para o mundo (a Terra), temos repetido esse ritual cotidianamente. Quando ensinamos Geografia, costumamos escrever um livro em branco... De certa forma, isto é o óbvio: ensinar uma ciência não equivale a produzi-la!... De certa forma, também, isto é incômodo: ensinar uma ciência é necessariamente reproduzi-la em larga escala...

Por outro ângulo, isto tem sido um absurdo: ensinar uma ciência é condenando-a a expor-se como um pacote de informações que ignora seu processo. Não fosse o delírio do autor de *O Pequeno Príncipe*, o livro da Geografia Ensinada continuaria em branco.

Tomando por base esta reflexão, entendemos poder começar a construir o problema que encaminha nosso estudo. Afinal, as três ideias colocadas acima, independentemente do juízo de valor, explicitam a pura dicotomia entre o Fazer Científico e o Fazer Pedagógico. Somente por este reconhecimento já poderíamos sustentar a existência de um problema a ser investi-

gado. Mas, no grau de amplitude acima, seria fácil generalizar a questão dentro do campo do Sistema Escolar, tornar o problema exclusivamente pedagógico, e repetir o argumento do geógrafo: “se há uma falta absoluta de exploradores do ensino, o que a Geografia tem a ver com isso?”

O problema proposto tem seu ponto de partida no embate frente uma sutil interpretação: aquela que permite o Ensino de Geografia manter-se à margem de seus próprios problemas. Em geral, os *obstáculos* (diferentemente da conceituação de Gaston Bachelard) ao melhor desempenho do ensino, acabam generalizando tanto o campo metodológico, que a responsabilidade da Ciência Geográfica na constituição desta dicotomia simplesmente desaparece.

Pierre Mombeig (1956) consegue sintetizar a sutileza referida acima, em seu sugestivo trabalho *Papel e Valor do Ensino da Geografia e de sua Pesquisa*: “Vamos tentar demonstrar como a Geografia responde às exigências de um ensino que mais procura formar a mente do que entulhar cérebros.” (MONBEIG, 1956, p. 16).

Raciocinando com o mínimo de conhecimento de causa e de envolvimento com o ensino, poderíamos perguntar: em que ponto desta citação transparece o problema metodológico é tangenciado? Considerando o predomínio do processo (*entulhar cérebros*), deve-se admitir que a essência do problema permanece na formação do professor e nas condições sociais da escolarização. O próprio Mombeig afirma, nesse mesmo texto, que o mal não está na disciplina ensinada; mas na forma por que, feito este ensino: por professores cujos conhecimentos e noções teóricas estão aquém do atual estado da ciência.

Rever esta afirmação, durante tamanhas transformações epistemológicas pelas quais a Ciência Geográfica vem passando, é perceber uma sintonia entre a desqualificação do ensino atual

e seu progressivo afastamento da produção acadêmica. E, por extensão, continuar alimentando a ideia de que a Geografia dos Professores (LACOSTE, 1977) é tão-somente vítima da organização social vigente.

Por conclusão, não existe problema intrínseco à Geografia Ensinada pela escola básica. Cabe, neste sentido, continuar extraindo dados a respeito da realidade do ensino e implantar, em contrapartida, a redução deste afastamento tão problemático...

A nosso ver, o ponto sutil (tangencial) mencionado, encontra-se na facilidade em estabelecermos uma relação de fé para com o conhecimento acadêmico. Relação esta muito superior às necessidades de utilização da própria ciência; mesmo no exercício da postura crítica. É a partir deste aspecto que tomaremos o problema científico como intrínseco à constituição da Geografia. Se por um lado, também queremos chegar à mesma resposta anunciada por Mombeig, por outro lado duvidamos intensamente de que a Geografia possa responder positivamente a tais exigências. O problema, portanto, funda-se nessa ambiguidade que concentra velhos propósitos e novas formas de crítica.

No propósito geral, não se questionam os fatos. A Geografia tem um papel fundamental na sociedade contemporânea globalizada. Os 20 anos de nova ordem político-econômica e os 40 de questões ambientais, recolocados acima dos tempos modernos, são dois exemplos clássicos do quanto a Geografia tem a contribuir com o estudo e a compreensão do Mundo. Isto é um ponto indiscutível, mesmo aqui.

Contudo, pelo parâmetro da crítica, a dúvida constituída vai ampliando suas dimensões. A Geografia não responde a tais exigências, primeiro porque, em verdade, não se distingue do exercício de ensino. Segundo, por não considerar a sala de aula um *espaço geográfico qualificado*, ou seja, um objeto de investigação. E finalmente, por não desenvolver uma tecnologia (ou

mesmo uma teoria) capaz de impedir a incompreensão geral do discurso geográfico – o que necessariamente passa por uma instrumentalização da Geografia como Ciência Aplicada.

Desta feita, o problema inaugural pode ser resumido na reapresentação do título do trabalho. Sendo tamanhas as dificuldades pedagógicas em lidar com a Geografia no espaço escolar, apesar da inestimável contribuição social deste conhecimento, qual o sentido de Ensinar Geografia, frente a esta dicotomia tão exagerada?

Voltando ao trabalho de Mombeig, do qual já reconhecemos a elevada importância, defendemos, pois, que o mal esteja também na disciplina ensinada pelo simples fato de que seu sentido tem sido desprezado no auge de sua prática social. E isto não se traduz apenas como um problema de forma, mas sim de formação ou constituição da Geografia na escola básica de ensino fundamental (chamada daqui em diante de EF.). Geógrafos e educadores em geral (entre os quais não negamos estar incluído), dificilmente conseguem compreender que o impasse específico da ciência ensinada começa, exatamente, na tendência de generalizar o problema sem antes entendê-lo. Visualiza-se uma solução em cadeia – as transformações sociais reordenam o sistema de ensino, exigindo uma reorientação curricular de acordo com a evolução a Ciência Geográfica. Mas, à medida que os resultados não vão sendo alcançados, concluímos, em última análise, que realmente é preciso transformar a Sociedade. Do contrário, o Ensino de Geografia mudará para continuar o mesmo...

Construímos o problema a ser investigado conforme reconhecemos e manifestamos, de forma ainda limitada, sua existência. A ruptura entre a pesquisa e o ensino da Geografia traz, para a EF, uma geografia ensinada desprovida de cientificidade. Eis a questão central que nos leva a problematização e busca de uma estratégia metodológica para investigá-la.

Antes de avançarmos na elaboração dessa estratégia, faz-se necessário mencionar algumas premissas, que ajudam a contextualizar isto que chamamos de *geografia ensinada* (GEN). O problema afirmado acima transcorre como via de mão única. As diversas exceções (projetos, experiências, e trabalhos alternativos) não alteram seu grau de pertinência. Por isso temos de considerar, acima de tudo, os objetivos básicos da educação brasileira, para enumerarmos estas premissas.

Em primeiro lugar, é preciso reiterar que numa escola de formação – diferentemente de uma escola técnica - a disciplina tem de assemelhar-se à ciência em termos de processo de pesquisa, e não de produtos resultantes. Para que o currículo escolar possa ser realmente construído pelo professor-pesquisador (NELI SILVA, 1990), é indispensável lidar com a g. ensinada como um instrumento de análise. Oposto ao que se configurou na academia e na escola como ciência de síntese (MORAES, 1981). Portanto, ensinar geografia, nesta concepção de escola, significa ensinar *por meio de* geografia, fazendo com que seu processo de análise esteja a serviço da formação do educando.

Em segundo lugar, não se pode estabelecer uma pesquisa acadêmica da geografia escolar como um sub-ramo da Ciência Geográfica. Ou mesmo, uma dimensão social específica atrelada mais a Pedagogia do que a própria Geografia. Entendemos a g. ensinada como uma totalidade de conhecimento científico, apenas realizado em termos pedagógicos. A sala de aula é, enquanto objeto espacial de estudo, paradoxalmente, um microespaço geográfico e um macroespaço de seu conhecimento. Mas, é neste paradoxo que a totalidade científica se consolida; muito embora a prática de só tomar a sala de aula como lugar de divulgação dificulte esse alcance da totalidade.

Por último, consideramos que o fato de lidarmos com *escolas públicas*, sem necessária distinção estatal x privada, abriu-nos

caminho para uma leitura mais ousada. A partir de então, não se fez necessário discutir o papel das demais ciências, as diferenças econômicas da clientela, o enraizamento histórico da escola na comunidade ou a formação do professor. Entendemos que se alguma variável contextual interferisse decisivamente na cientificidade da GEN, o problema em curso não se constituiria.

As premissas acima tendem a sustentar a ideia de que o conhecimento geográfico deveria expressar o próprio sentido pedagógico da Geografia. Mediante sua não expressão, formulamos um paradigma ou referencial, que nos permita, no campo da investigação metodológica, estabelecer a reflexão necessária. Assim, chegamos à concepção de *espacialidade* com o propósito de responder este problema. Enquanto referência para o papel formativo da Geografia, a *espacialidade* vem recuperar todo o recente desenvolvimento teórico da ciência (SANTOS, 1978; SILVA, 1978) sob uma perspectiva científico-pedagógica (VYGOTSKY, 1989).

A indagação sobre Qual o sentido de Ensinar Geografia? Objetiva-se no estudo da formação da espacialidade. A complexidade deste estudo, porém, nos remete a discussões teóricas mais precisas; geradoras de novos problemas. Todavia capazes de nos orientar para possíveis soluções.

### 1.1.1 Por uma postura autocrítica da GEN

O que mais nos autoriza na busca de uma postura autocrítica, é o reconhecimento de que a Geografia crítica permite um instrumental de análise, ao mesmo tempo rico e limitado. A denominação *crítica* advém do processo de questionamento e renovação epistemológica desencadeado pelos geógrafos antipositivistas contemporâneos. Embora haja filiação do presente estudo com todo esse processo, não po-

deríamos evitar o confronto de posições com as abordagens hegemônicas dessa corrente.

A prática do magistério tem colocado os profissionais formados dentro da Geografia crítica numa situação de conflito, incomparavelmente maior do que aqueles formados em outras concepções. Isto basicamente se deve ao fato de que a crítica tende a ser uma negação real e uma afirmação potencial. Ou seja, o professor-geógrafo crítico acaba sendo um ótimo analista, sem capacidade suficiente de pôr em prática suas análises. Acaba fazendo de sua aula um *palanque* para discursos de protesto.

O privilégio das grandes escalas de abordagem socioeconômica desenvolveu um preconceito muito forte contra as tecnologias de ensino da Geografia. Inúmeras vezes a solicitação de apoio metodológico, advindas de professores que vivenciavam as dificuldades de ensinar esta Geografia renovada, era considerada, mesmo por nós, como pedido de receita. A tendência generalizante, fundada em megadiscursos, tem provocado uma situação de crise, sem apontar soluções. Esse quadro pouco funcional vem justificar um primeiro limite para a utilização das análises críticas em nosso estudo.

Por extensão, a crítica que os geógrafos contemporâneos têm dirigido à Geografia Escolar, remete-nos para o entendimento do quanto este preconceito é alimentado sistematicamente. Resende (1986), sustenta, numa só passagem, o problema da ruptura em consonância com a generalização demasiada:

O que falta a esta Geografia para que possa no seu próprio campo, ensinar a 'ver o mundo mais real', a verdade do espaço? Não a competência que geralmente falta, nem entusiasmo científico. O problema não é técnico e menos ainda subjetivo. Ele é ideológico. (RESENDE, 1986, p. 26).

A negação da natureza técnica do problema é, em nosso entendimento, o patamar seguro para não responsabilizar a organização do conhecimento científico que antagoniza o pesquisador ao professor. Duas outras sínteses podem ser citadas para complementar esta direção:

O rumo à práxis, o caminho para revolucionarmos a Geografia, ou melhor, a sociedade.” (OLIVEIRA, 1989, p. 29). “A Geografia Crítica não é um novo discurso. É fundamentalmente, uma nova proposta de ‘práxis’ social.” (GONÇALVES, 1987, p. 42).

Colocada em termos ideológicos, políticos e sociais, a ênfase conclama uma transformação pedagógica do professor de geografia de tal ordem que muitas das questões imediatas da sala de aula acabam sendo desconsideradas. Em que momentos poderiam ser avaliados itens como o grau de abstração da linguagem, o plano de articulação entre objetivos e conteúdos, o domínio de habilidades necessárias ao estudo de determinado assunto? A descaracterização do problema, também na subjetividade, praticamente transformam as duas outras sínteses em um discurso, apenas e necessariamente ideológico. Se as soluções são alcançadas mediante a militância do professor em uma nova ordem social, entendemos que os limites operacionais da Geografia Crítica, na sala de aula, tornam-se bem evidentes. Como o coletivo de educadores teria o domínio conceitual necessário para gestar essa práxis e resolver o problema do geral para o específico?

A Geografia Crítica postularia uma resposta tão global quanto externa aos seus limites. E isto já indica um primeiro limite operacional: a impossibilidade de torná-la um instrumento de autocrítica, que incorpore objetividade e subjetividade, sem abrir mão da dialética marxista como método preferencial de análise. Assim nos deparamos com outro forte paradoxo: a

herança crítica também nos conduz a bases teóricas externas à Geografia; mas sua implementação reconstrói um conhecimento eminentemente geográfico.

O segundo limite provém do próprio desafio de trabalhar a criatividade, diante da ausência relativa de recursos didáticos na escola pública em geral. A tendência de se desmascarar as contradições da realidade leva o professor-geógrafo crítico a uma contradição existencial ainda maior: ao dar respostas que visem solucionar os problemas estruturais, passamos a compactuar com tais problemas. E nesta dimensão, as dificuldades para a implantação de propostas curriculares<sup>4</sup>, também precisam ser consideradas. Afinal, por seu próprio eixo de fundamentação, as propostas não demonstram exatamente o oposto das condições educacionais que estão postas em termos majoritários?

Um terceiro e último limite, nesta leitura, encontra-se na incompatibilidade de se aplicar plenamente uma ciência de postulação dialética dentro de um sistema escolar todo instituído nos moldes positivistas. A democratização da escola e a organização de uma educação permanente (GADOTTI, 1987), não alteraram a hegemonia positivista na instituição Escolar. Consequentemente, os postulados que organizam um currículo antipositivistas servem muito mais como forma de minar o sistema do que como estratégia para reconstruí-lo. É bom lembrar também que muitos estudiosos da Geografia Crítica são simpatizantes da Pedagogia Crítica dos Conteúdos. Ora, um currículo que tende para o confronto e não para a reconstrução, num primeiro momento não conseguiria evitar uma forte anarquização da GEN.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Canalizadas atualmente pela gestão dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a reconfiguração de programas regionais mais específicos nas Secretarias Estaduais de Educação de cada unidade federativa.

<sup>5</sup> Ver a discussão das *Formas alternativas de Educação em Geografia* nos anais do I Encontro Nacional de Ensino de Geografia – *Fala Professor* – Brasília 1987.

Diante de todos estes desafios, a necessidade de respondermos ao problema da reconstrução da GEN levou-nos para fora das referências teóricas da Geografia Crítica. Em geral, a crítica estabelecida perante o currículo escolar sustenta-se, quase que exclusivamente, pela argumentação global sobre o espaço social. O que impede uma argumentação mais técnica sobre a especificidade pedagógica deste conhecimento.

Lembremos de outro aspecto que, por extensão, reforcem a dificuldade pedagógica e didática desta corrente. A incisiva crítica contra o descritivismo da Geografia Tradicional tem se tornado pauta de discussão (ou *bate-boca*) com todas as demais áreas do conhecimento. Inclusive o próprio conhecimento não sistemático que denominamos senso comum. Ora, uma ciência preocupada em renovar-se em sua forma de contribuição social, não pode gerar uma crítica contra um aspecto metodológico seu; desconsiderando o aval de outros conhecimentos. A descrição geográfica ou é reconstruída ou se manterá como uma prova da improdutividade da Geografia Crítica. Em nosso entender, pelo simples fato de ter sido incapaz, até agora de fazer sua *autocrítica*. Nada mais louvável, para que esta autocrítica se estabeleça cientificamente, do que desencadear o que Nelson Rego, em seu texto sobre a unidade/divisão da Geografia conclama: “Mas é preciso avançar, é preciso passar da denúncia à construção do novo[...].” (REGO, 1987, p. 114).

O novo não pode ignorar o valor das bases teóricas externas, principalmente quando o que está em questão é o instrumento de conhecimento. Daí podermos interpretar que o avanço se dê da teoria do espaço em si – preocupação da Geografia, independentemente do Ensino - para uma prática com o espaço teorizado – preocupação dos sujeitos que lidam com o conhecimento geográfico.

Na ausência perpetuada desse novo é que se justifica boa parte da cegueira técnica da Geografia no ensino público. Se as postulações críticas cuidaram de explicar tal cegueira em abordagens sociológicas, as postulações de uma autocrítica devem procurar eliminá-la através de outros fundamentos: aqueles que possam indicar e fazer operar uma *Geografia com sentido*.

### 1.1.2 Espaço, espaço geográfico e espacialidade

Até aqui, o ensino de Geografia foi exposto a problematização científica e a limitação crítica da busca de seu sentido. O propósito maior destas argumentações era romper com a ideia de que a sistematização da ciência geográfica não permanece responsável pelos problemas referentes ao seu ensino. Em outras palavras, buscamos discutir a mitificação de que a ciência avança enquanto o ensino continua parado. Passamos agora a refletir em que termos tal avanço é assistido como uma imagem mítica, tomando por referência a constituição de seu objeto de estudo: a categoria *espaço* e as formas de conceituá-lo.

O movimento de renovação científica proporcionou, também ao ensino escolar, a reincorporação dos conceitos espaciais no primeiro plano de sua redefinição. Milton Santos chegou a afirmar que: “[...] a Geografia deve ser pensada de dentro, isto é, a partir do espaço... a teoria geográfica tem de ser buscada no seu domínio próprio: o espaço.” (SANTOS, 1988, p. 11).

As afirmações, além de cristalizarem tal categoria como ponto de distinção entre o que é e o que não é geográfico alertam para a ponderação de se utilizar referências teóricas externas (em relação às teorias propriamente geográficas), numa preocupação que também se encontra neste trabalho: pesquisar em cima da totalidade específica.

Contudo, estaríamos traindo o raciocínio anterior se apenas concordássemos com a ideia de que a categoria espaço exerce a mesma função; seja na academia, seja no ensino de primeiro grau. Mesmo estando implícito que este espaço tratado por Milton Santos e outros autores seja o espaço geográfico e que o pensar sobre ele não pode ignorar a reflexão sobre outros conceitos espaciais (SZAMOSI, 1988, p.236-251); mesmo assim nada se acrescenta sobre o sentido que nos faz questionar o exercício de ensinar Geografia. Caso este ensino fosse posto em um planejamento que buscasse levar o aluno a entender a estruturação e organização do espaço (CASTROGIOVANNI & GOULART, 1990, p.111) – espaço este social e por isso mesmo geográfico – estaríamos diante de um objetivo curricular temático e não de uma função educativa conceitual.

O estudo do espaço geográfico pode, com toda certeza, articular uma finalidade conceitual, dirigindo o processo educativo no sentido da superação de dicotomias clássicas, no âmbito da pesquisa geográfica. As dualidades em termos de escala (local↔global), de procedimentos interpretativos (análise↔síntese) e de enfoque científico (natural↔social), podem também alcançar a dimensão de unidade dinâmica, desde que a metodologia de ensino incorpore o processo científico da ciência. E, em contrapartida, a ciência suspenda a preocupação de só levar a sala de aula o seu produto acabado. Mas como se alcança essa metodologia sem conceber um projeto que experimente a função educativa dos conceitos espaciais? Como transformar o espaço geográfico em um eixo de estudo da GEN, a não ser na forma de uma hipótese de seu sentido?

Estas questões nos remetem a concepção de que a utilização dos conceitos espaciais no ensino de Geografia deve ser feita com igual ou maior rigor do que na pesquisa pura. Isto significa recuperar, no ensino fundamental, o estudo do espaço geográfi-

co como forma de entendimento da realidade social e, ao mesmo tempo, como reconstrução desta mesma realidade. Afinal, a prioridade de se desenvolver o conceito de *espaço geográfico* no ensino de Geografia requer um adensamento da maneira de entendê-lo, diante do papel formativo desta ciência.

Ainda seria possível questionar o aparente estreitamento dos objetivos de um ensino de Geografia, fundado na formação de conceitos espaciais. Por que não considerar o desenvolvimento de habilidades técnicas, o estudo de outros conceitos afins, o domínio de informações gerais sobre o Brasil, a América e as Relações Internacionais tão prioritárias quanto à formação destes conceitos? Porque, no ensino básico, não se formam profissionais geógrafos, mas tão-somente cidadãos. Ou, antes disso, sujeitos sociais dotados – mesmo que minimamente – de uma sociabilidade escolarizada. Sujeitos sistematicamente socializados são alfabetizados nas diversas áreas do conhecimento universal. Portanto, não deveriam ser discutidos os objetivos do ensino de Geografia como se este ensino possuísse um fim em si mesmo. Conseguir obter esta clareza requer certa insistência de se organizar, metodologicamente, tais conceitos em um projeto de formação educativa.

Foi a perspectiva de chegar a esta organização, que a mais elementar reflexão sobre o fazer geográfico na sala de aula nos proporcionou desenvolver a concepção de espacialidade. Sua origem demarca exatamente o limite da contribuição do conceito de espaço geográfico, como referência de estudo sobre o ensino. Através dela, podemos afirmar a hipótese mencionada acima, em termos sistêmicos, à medida que trabalhamos a distinção entre: formação da espacialidade, como processo científico do ensino da Geografia e formação do conceito de espaço geográfico (ou conceitos espaciais) como produto resultante deste mesmo processo. Conforme discutiremos mais adiante,

a formação da espacialidade vem indicar a construção de um sistema de conceitos, que permitem ao educando uma compreensão global e orgânica do espaço vivido. Assim, os conceitos espaciais, centrados pela concepção genérica de espaço geográfico, agiriam como alicerce desse sistema; como conceitos unificadores (PERES ANGOTTI, 1991, p. 104-110).

Para a construção dessa hipótese, de que a GEN estabelece seu sentido (sua razão de ser) na formação da espacialidade, esteja em sintonia com o problema construído – a ruptura entre pesquisa e ensino de Geografia enfraquece ou elimina a qualidade científica deste conhecimento – torna-se fundamental a elaboração de um método de pesquisa, que sirva, também, como referência ao planejamento de ensino.

Não visualizamos tal necessidade enquanto as distinções entre *espaço*, *espaço geográfico* e *espacialidade* não atingiram um grau de amadurecimento conceitual adequado. E foi através da articulação de concepções distintas, traduzindo a possibilidade real de operar o problema, de forma organizada (sujeito a outras comprovações), que entendemos estar, agora, em condições de tratar da parte teórico-metodológica da pesquisa.

Isto só está sendo possível porque capturamos, da experiência vivida, outra natureza histórica da Geografia, enquanto conhecimento escolar. Uma historicidade, entretanto, nada linear, mas estruturante de toda fundamentação desse estudo. Uma historicidade que nos remete, necessariamente, a uma espécie de *sétimo planeta*, cuja reputação aumenta à medida que o conhecimento espacial de seus habitantes se multiplica. Obrigando sua aquisição escolar mais inconstante e menos limitada do que fora até pouco tempo.

## 1.2 Organização Metodológica

A ideia de formação da espacialidade, aqui constituída, percorreu um caminho semelhante ao desenvolvimento metodológico dessa pesquisa. Por esta razão, acreditamos que, ao descrever seu suporte teórico, conseguimos justificar a organização metodológica do trabalho, de acordo com os objetivos pretendidos.

Insistimos em tratar a **formação da Espacialidade** como *uma ideia*, tão-somente porque sua precisão não passa, até aqui, de uma hipótese estabelecida. Mas é importante ressaltar que o tempo de perseguição científica influenciou consideravelmente as transformações sofridas no projeto original.

O relato da fundamentação deixa implícito que a concepção de espacialidade anterior combinava dois postulados teóricos de origens distintas. Revendo alguns trechos desse projeto, a respeito dos objetivos da pesquisa, podemos reconhecer de um lado uma face *psicológica* e de outro, uma face *política*:

[...] penso em traçar o objetivo desta pesquisa, buscando compreender: como o Ensino de Geografia contribui para a formação do senso de espacialidade dos indivíduos de acordo com o Sistema de poder vigente na Sociedade? O que vem a ser realmente a formação dessa espacialidade submissa perante uma hierarquia social? [...] Dessa maneira, ao executarmos a estratégia metodológica, talvez tenhamos que nos deparar com questionamentos do tipo: nas idades escolares trabalhadas, que desenvolvimento intelectual as crianças têm ou poderiam ter da noção de Espaço? (OLIVEIRA, 1988, p. 4)

Com estas referências conceituais (senso, noção, poder, hierarquia social), partimos de uma definição previamente fechada da ideia, assegurando-a como resultante pedagógica do

ensino da Geografia. Contudo, tal resultante colocava, nas entrelinhas, a formação de um caráter majoritariamente submisso. Através delas, poderíamos interpretar que o ensino de Geografia tem sido posto, mais para reforçar esta submissão do que contrapor-se a ela. Quase como a repetir o papel da *geografia dos professores* (LACOSTE, 1987).

### 1.2.1 Espacialidade: de Foucault a Merleau-Ponty

No decorrer dos primeiros levantamentos bibliográficos, visando o aprimoramento do objeto de estudo, encontramos, nos trabalhos de Michel Foucault, o mais vigoroso manancial para nossa reflexão sobre a formação da espacialidade. É certo que, por outro lado, buscávamos avançar os conhecimentos mínimos da Epistemologia Genética, de Jean Piaget. Principalmente no que dizia respeito à formação cognitiva da noção de espaço. Contudo, em pouco tempo, chegamos a uma distinção crucial; que nos deixaria relativamente afastados das teorias psicogenéticas do desenvolvimento infantil.

A noção de espaço, tratada em *La Représentation de L'espace chez L'enfant* (PIAGET; INHELDER, 1948), sustenta-se em relações predominantemente geométricas, tanto em seu reconhecimento quanto no desenvolvimento para outros estágios. Um outro estudo também preocupado com a formação das estruturas espaciais, nas primeiras séries da escolarização, chega mesmo a afirmar que o espaço social tem suas geometrias e elas devem ser trabalhadas como substrato aos conceitos geográficos específicos (PAGANELLI, 1987). Ocorre que para quem pretendia questionar os ditames políticos dessa espacialidade estruturada cognitivamente, analisar os processos psicológicos, nesta profundidade, seria inviabilizar a execução do projeto. Afinal, a premissa, que caracteriza a espacialidade de forma submissa,

apoia-se na perspectiva de investigar o ensino de Geografia, dentro dos limites espaciais da escola e no universo da formação de pré-adolescentes.<sup>6</sup>

Portanto, a face política da ideia de espacialidade prevaleceu e a aproximação aos textos de Foucault foi se tornando cada vez mais intensa. A partir das leituras e reflexões a respeito das teses foucaultianas sobre a microfísica do poder, o conceito de espacialidade naquele momento, passa a definir-se de acordo com o seguinte raciocínio:

O corpo só se torna força de trabalho quando trabalhado pelo sistema político de dominação característico do poder disciplinar.

Situemos então suas características. Em primeiro lugar, a disciplina é um tipo de organização do espaço. É uma técnica de distribuição dos indivíduos através da inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório (MACHADO, 1985 – Introdução à obra *Microfísica do Poder* de Foucault).

Tomando o ensino de Geografia como um procedimento intrinsecamente disciplinar, interpretamos que a lógica da instituição escolar, era alcançar, através da espacialidade formada, o autocontrole disciplinar dos corpos (no caso, dos sujeitos educandos). Assim, poderíamos trabalhar o caráter da submissão como um modelo de espacialidade que deixava o ensino escolar de Geografia em harmonia com a organização política da sociedade. Daí a questão mais objetiva da pesquisa em querer estudar como a escola (no contexto do ensino público de São

---

<sup>6</sup> Faz-se necessário esclarecer que nesse período e posteriormente, logo após a finalização da dissertação não havíamos tomado contato com a obra referencial de Eric Dardel. *L'homme et la terre*. Paris: CTHS, 1990, e toda discussão fenomenológica do espaço geográfico em contraposição ao espaço geométrico. Discussão essencial para abstrair e operar uma teoria dos sentidos de ensinar geografia na educação básica.

Paulo capital) organiza concretamente este processo. E, conforme as projeções práticas deste conhecimento, responder como poderíamos realizar uma subversão do processo em prol de uma espacialidade libertária.

Os estudos passam a caminhar agora no sentido da operacionalização de um trabalho de campo, diante da realidade escolar. É nesta preparação que uma nova concepção de espacialidade começa a emergir. Os créditos cumpridos em disciplinas do mestrado, o exercício mais atento no magistério da Geografia, o contato mais informal com diversos professores e alunos, vão se tornando elementos decisivos na consideração do que passaríamos a chamar de *espaço vivido*. Começamos a aprofundar e renovar, não só o que entendíamos por espacialidade, mas também qual exatamente era o recorte da realidade do ensino que gostaríamos de compreender através dela.

A presença/ausência sistemática do espaço vivido no ensino formal foi se tornando o patamar de nosso questionamento. As diversas manifestações do cotidiano escolar dos alunos passam a ser acompanhadas como uma forma de permitir a absorção do conhecimento formal e manter a espontaneidade do conhecimento informal. Em outras palavras, a formação da espacialidade não poderia ser vista apenas sob a ótica da ação do professor; as reações dos alunos, no interior da aula, tinham de ser consideradas. Isto influenciou significativamente, ainda que de forma elementar, a elaboração da análise pesquisa de campo.

Aparentemente a concepção de *formar a espacialidade* fica invertida pela preocupação de se estudar o espaço vivido no interior da escola. Mas é preciso deixar claro como, de fato, houve uma *evolução*, não uma substituição. O ser que Foucault chama de corpo, antes de moldar-se à disciplina escolar, já detém um domínio espacial vivido, sobre o qual interage qualquer espacialidade sistemática (submissa ou não). Ora, em função deste

reconhecimento, a espacialidade poderá ou não ser formada, dependendo da qualificação que o conhecimento escolar possui para proporcionar esta interação. Isto significa afirmar que: considerando a existência espacial do sujeito como conhecimento anterior ao exercício da GEN, cabe a nós, antes de tudo, questionar a natureza da espacialidade que esta disciplina desenvolve (se é que desenvolve!). E esse questionamento, à medida que interpreta a incidência de dois meios (o formal e o vivido) na formação da espacialidade, impede-nos de continuar concebendo a própria espacialidade como uma noção ou um conceito singular. Agora, só poderíamos estudá-la como uma relação qualitativa de conhecimentos.

Esse divisor de águas em nosso raciocínio absorveu uma forte preocupação com a realidade subjetiva. Fez, por conseguinte, aflorar uma busca crescente pelos estudos, até pouco sistemáticos, de diferentes filósofos e cientistas sociais. É, contudo, através da leitura de *As Palavras e as Coisas*, do próprio Foucault, que esta nova interpretação do objeto da pesquisa começa a adquirir um embasamento teórico. Vejamos duas passagens muito relevantes para essa aquisição: “A partir do século XVII [...] a profunda interdependência da linguagem e do mundo se acha desfeita [...] As coisas e as Palavras vão separar-se.” (FOUCAULT, 1987, p. 59). “Conhecimento e linguagem estão estritamente entrecruzados [...] as ciências são línguas bem feitas na mesma medida em que as línguas são ciências incultas.” (FOUCAULT, 1987, p. 102).

A ruptura estabelecida historicamente entre o representado (as coisas) e a representação (as palavras), desdobra-se também para uma metalinguagem de rupturas: as línguas e as ciências são palavras que se entrecruzam, mas não se confundem. Essa arqueologia do saber, proposta pelo autor no resgate das relações entre o mundo, o signo (a linguagem) e a significação

do mundo (o conhecimento), é o que nos permite começar a direcionar a reflexão metodológica da pesquisa para a questão do sentido. Afinal, os objetos de ensino da Geografia formam, reconhecidamente, uma triangulação de *mundo-linguagem-conhecimento*. E, por isso mesmo, tal ensino não pode continuar definindo apenas a área de estudo da pesquisa, como se a totalidade de sua existência não correspondesse ao seu próprio objeto.

A espacialidade, como parâmetro de estudo, assume uma renovação conceitual, nitidamente mais filosófica do que política. Não mais carece de uma diferenciação que a classifique entre submissa ou libertária, porque isto não dimensiona uma formação significativa, mas somente induz a uma ótica parcial (talvez até maniqueísta) que pouco diz sobre sua construção. Conforme a reformulação de nosso projeto, em 1990, ela iria definir-se como a relação efetiva do sujeito com o mundo por ele vivenciado. Mas é preciso que se leia efetiva como sistematicamente significativa; e sujeito como o corpo sujeito à disciplina.

Essa devida tradução permite, ao mesmo tempo, deixar marcada a influência foucaultiana no desenvolvimento do estudo e da ideia de espacialidade e justificar como nos aproximamos das leituras sobre o método fenomenológico, particularmente da obra de Maurice Merleau-Ponty. Foi a partir de então que a formação da espacialidade passou a incorporar análises do espaço subjetivo, em termos sistemáticos e não apenas como preocupação.

Em sua tese de doutoramento em filosofia, *Fenomenologia da Percepção* – livro que estudamos após a leitura de autores como Husserl, Heidegger, Sartre e Scheler, cujo auxílio no aproveitamento operacional desse método fora um tanto superficial – Merleau-Ponty, quase que nos fala diretamente sobre como pesquisar o Sentido do ensino da Geografia (ou da Geografia Es-

colar, mantendo a espacialidade como uma perspectiva central. “Temos que procurar a experiência originária do espaço, além da distinção da forma e do conteúdo [...] estamos na presença desta terceira espacialidade.” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 254). “Dissemos que o espaço é existencial; poderíamos também ter dito que a existência é espacial.” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 298).

No estabelecimento de um diálogo entre essa terceira espacialidade e o entrecruzamento mencionado por Foucault, podemos supor que não se trata apenas de refletir sobre a espacialidade das ciências (do mundo, do par sociedade/natureza, da objetividade), nem tampouco das línguas (das ideias, dos significados, da subjetividade). Se a existência é espacial e vice-versa, na experiência perceptiva, estamos diante da concepção de uma espacialidade *intersubjetiva*. Ao definir-se como a efetiva relação sujeito mundo, tal formação capacita-se a um questionamento profundo do conhecimento; ou melhor, do ensino-aprendizagem. E é exatamente esta profundidade que nos permite encaminhar a discussão do sentido, a partir de manifestações empíricas do exercício de ensino.

A intersubjetividade permite-nos tratar o ensino de Geografia como um fenômeno que, de uma só vez, condensa a objetividade do pesquisador com subjetividade do educador (que se percebe também como um educando). Ela expressa um terreno de estudo perigoso, por assumir cientificamente a ambiguidade como um aspecto fundamental do objeto de pesquisa. Resgatando este aspecto como um princípio, podemos nos relacionar numa abordagem fenomenológica básica: o reconhecimento de que também fazemos parte do fenômeno estudado, e de que não precisamos fingir um rigor objetivo para conseguir apreendê-lo. Assim é que encontramos a totalidade específica para colocar a ideia da formação da espacialidade na posição de uma hipótese

a ser checada e expor o ensinar da geografia a uma reflexão possível no interior de sua prática.

No fundo, essa terceira espacialidade mencionada por Merleau-Ponty acaba por superar o impasse criado pela ideia de corpo (sujeito) que resgatamos de Foucault. O corpo – agora entendido não só como o aluno, mas também como o professor e a aula que lhe dá existência – carrega este princípio complexo da resposta de Marilena Chaui, ao comentar a obra de Merleau-Ponty, para a dicotomia sujeito/objeto:

O Corpo apresenta aquilo que sempre foi o apanágio da consciência: a reflexividade. Mas apresenta também aquilo que sempre foi o apanágio do objeto: a visibilidade. O Corpo é o invisível que se vê, um tocado que se toca, um sentido que se sente. (MERLEAU-PONTY, 1989. p. XII. Prefácio de M. Chaui)

Podemos então interpretar a ideia de *espacialidade* como um propósito potencial do corpo geográfico, cuja existência deve ser demonstrada em função de uma leitura fenomenológica deste corpo. A pesquisa tem agora como alcançar uma base teórica para enfrentar sua problematização e operar a verificação da hipótese com o devido manuseio dos dados empíricos. Afinal, a ambiguidade pretendida já pode ser tratada cientificamente, tanto como recorte do estudo quanto em seu futuro desdobramento escolar.

## 1.2.2 As bases teóricas combinadas

A necessidade, anteriormente justificada, de se buscar referenciais teóricos externos a Geografia Crítica, nos fez rever a crescente expectativa, com relação ao novo papel desempenhado pelos fundamentos teóricos. As transformações pelas quais

passou a concepção de *espacialidade* deixaram-nos menos amedrontados ao reconhecer que o papel da Teoria deve ser o de *permitir a construção de uma metodologia de pesquisa mais adequada*. Pois bem, a descoberta do método fenomenológico, com toda sua complexidade e, por que não dizer *obscuridade*, poderia ser um fato absolutamente irrelevante, para nossos estudos, se uma combinação metodológica extremamente operacional não houvesse surgido imediatamente após esta descoberta.

A combinação referida no título deste item poderia ser traduzida pela seguinte expressão: uma fenomenologia semiótica aplicada na geografia da educação. Essa tradução, decisiva para encaminhar a combinação teórico-metodológica, à medida que posiciona a utilização prática de cada referência teórica adotada na pesquisa. Como resultado, não se pode entender esta síntese, na forma de método, em seu significado singular. Melhor será tomá-la como uma ótica, um *ponto de vista* que organiza a estratégia de estudo, tanto na pesquisa quanto no projeto de ensino aqui pretendido. Nestes termos, uma ótica representa um instrumental, composto de teorias diversas e capazes de decodificar o fenômeno pesquisado, o ensino de Geografia, compreendê-lo e recodificá-lo.

Tratando da organização didática dos conteúdos geográficos, no que equivaleria hoje à Educação básica, Mombeig comenta algo de muito singular a respeito:

Nesse grau de ensino, o papel do professor de geografia assemelha-se ao do professor de línguas, que ainda não pretende de seus alunos comentários literários, mas pede-lhes, sobretudo exercícios de redação elementares, descrição, narrativas. (MONBEIG, 1956, p. 17).

Ele nos transmite uma interessante analogia para o melhor entendimento desta ótica de estudo. Sua organização, em outras

palavras, é uma articulação de três momentos básicos da aquisição do conhecimento: *a leitura, a interpretação e a aplicação* do objeto pesquisado.

De certa maneira, poderíamos considerar esta sequência tão óbvia no procedimento de estudo científico, que não justificaria tomá-lo como um ponto de vista construído metodologicamente. Mas esta opinião não se sustenta porque cada momento desses, devidamente adjetivado por uma formulação teórica específica. Assim, quando lidamos com o momento da *leitura* do ensino de Geografia, não nos referimos a qualquer leitura; mas precisamente a uma dada *leitura fenomenológica*. Também quando nos referimos a interpretação deste mesmo ensino, descartamos a ideia de uma interpretação genérica. Buscamos realizar uma interpretação semiótica, ou seja, fundada pelo estudo dos signos que realizam este ensino. E por extensão, a aplicação mencionada é, necessariamente, uma prática pedagógica que nos permita recriar o que resgatamos da leitura e da interpretação.

Devemos agora, detalhar como cada momento dessa ótica foi construído e estabelecer o objeto sobre o qual será processada sua articulação. Só desta forma poderemos avaliar a qualificação do trabalho que desenvolvemos até agora.

### 1.2.3 Uma leitura fenomenológica...

O desafio teórico a partir daqui torna-se um pouco mais trabalhoso: trata-se de demonstrar e justificar como a Fenomenologia opera o primeiro momento dessa metodologia. Dizemos *trabalhoso* no sentido de *demonstrar com maior precisão*. E por que buscamos lidar com a precisão neste momento de preparação do trabalho? Porque estamos cientes de que para a maioria dos profissionais da ciência geográfica (sejam tradicionais ou

críticos) a Fenomenologia mantém-se, no máximo, como postura filosófica idealista; é, portanto, inútil à modificação mais concreta da realidade. Esta visão não é somente um preconceito infundado; sustenta-se na própria maneira como os fenomenólogos trabalharam mesmo no interior da pesquisa geográfica: reduzindo o mundo a uma consciência subjetiva, fragmentando-o sem recompô-lo mais.

Qual pode ser o significado desta ciência absolutamente subjetiva, que nunca vai dirigir-se à realidade efetiva e - cúmulo dos paradoxos - se apresenta como uma teoria do conhecimento no mesmo instante em que recusa a falar do conhecimento do mesmo mundo ao qual as ciências se dirigem? [...] Sem jamais retirar os parênteses postos na realidade, o fenomenólogo fala de um mundo *imaginário* quando o que interessa é o conhecimento do mundo efetivo, não retorna dos fenômenos aos objetos que aparecem através dos fenômenos, e destina a fenomenologia a ser uma ciência tão singular quanto supérflua. (MOURA, 1989, p. 249).

Esta incisiva crítica do filósofo Carlos Moura é apresentada na conclusão de seu trabalho sobre o projeto original da fenomenologia husserliana. Sua análise permitiu-nos a certificação de que o uso ortodoxo do método fenomenológico resultaria numa abstração da formação da espacialidade como sinônimo do mundo ideal (ou do mundo irreal). Segundo Moura, a:

[...] fenomenologia manter-se-á fiel ao princípio de uma ciência que se interessa apenas pelo subjetivo, sem jamais pretender insinuar qualquer conhecimento teórico sobre o mundo da atitude natural. (MOURA, 1989, p. 253).

Outros pesquisadores, porém, procurariam buscar dimensões complementares do projeto fenomenológico, com as quais esta filosofia pudesse responder ao estudo do mundo real, en-

quanto campo de *realização* dos sentidos intersubjetivos; tanto dos objetos quanto das ações humanas.

O único pressuposto não estranho à atitude fenomenológica é aquela em que toda compreensão torna-se uma relação vital do intérprete com a coisa mesma. Daí a complementaridade necessária entre fenomenologia e práxis (GADOTTI, 1987, p. 34).

Tratando de analisar o sentido da *Educação Permanente*, Moacir Gadotti trabalha com uma fenomenologia hermenêutica. O filósofo Andrea Bonomi resgata uma relação de influência mútua entre a Fenomenologia de diversos fenomenólogos e as análises estruturalistas (de linguistas e antropólogos). Contudo, na retomada crítica e autocrítica que Merleau-Ponty faz da obra de Edmund Husserl, em um artigo que propôs *resgatar a sombra impensada deste autor*, encontramos a melhor afirmação do quanto é pertinente desdobrar o projeto fenomenológico:

Se quisermos reencontrar o pensamento e a obra e se quisermos ser fiéis a eles, só nos resta um caminho: pensar de novo [...] A fenomenologia não é um materialismo nem uma filosofia do espírito. Sua operação própria consiste em revelar uma camada pré-teórica onde as duas idealizações encontram seus direitos relativos e podem ser ultrapassadas. (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 242 e 245).

O trecho, acima citado, pode indicar tanto um objetivo teórico inalcançável, quanto uma condenação da tentativa de entendimento do mundo, seja pela recusa total da fenomenologia, seja pelo seu manuseio de maneira exclusiva. Preferimos optar por um caminho intermediário, simplesmente porque sempre visualizamos as possibilidades do método fenomenológico como *porta de entrada* e meio de se aprofundar no conhecimento do conhecimento. E a realidade do ensino da Geografia é uma *realidade de conhecimentos*. A sala de aula e a escola, portanto,

são espaços reais de conhecimentos. Como poderíamos ler fenomenologicamente este espaço, e, por conseguinte seu primeiro sentido?

A preocupação da fenomenologia é dizer em que sentido há sentido, e mesmo em que sentido há sentidos. Mais ainda, nos fazer perceber que há sempre mais sentido além de tudo aquilo que podemos perceber. (REZENDE, 1990, p. 17).

A fenomenologia, portanto, encaminha a melhor justificativa possível do conceito de *sentido*, como uma forma de fazer o desvelamento contínuo do conhecimento geográfico no espaço escolar. O trecho traduz o método na forma de um permanente levantamento de ideias. Uma reflexão aberta e despojada da realidade existencial. E esta forma de investigar “o sentido”, na realidade educativa, delimita o que o próprio autor considera uma “fenomenologia existencial”. Delimita também uma postura de se absorver as informações resgatadas pela pesquisa de campo como dados existenciais, que devem ser submetidos a uma leitura sem pré-conceitos.

A leitura fenomenológica é uma descrição infinita do fenômeno, de maneira a contemplar seus mais diversos ângulos. A *descrição* é um procedimento por demais conhecido no universo dos estudos Geográficos. Mas, ao contrário da recomendação fenomenológica, ela costuma ser feita, exclusivamente, na direção objeto => sujeito, conforme a herança positivista.

Encaminhar tal leitura não é abandonar ou repudiar a descrição, por sua tradição positivista. É, ao contrário, situar-se nela, interrogando o fenômeno de forma muito mais intensa do que o positivismo tem feito e, em contrapartida, acreditar bem menos em suas respostas. Só assim *o sentido* pode multiplicar *sentidos*, deixando ao momento da interpretação o papel de selecioná-los.

Os aspectos advindos da leitura fenomenológica são flashes de abordagem do objeto que estão sendo submetidos ao conhecimento. Tomá-los como verdade resultante do objeto, inverter e inviabilizar o procedimento fenomenológico, dado que as imagens, recortadas por estes flashes, podem interromper o dinamismo desse mesmo objeto. Anne Buttimer assegura a manutenção desse dinamismo, entendendo o método fenomenológico, na Geografia, como uma maneira de estudar a identidade entre espaço e mundo vivido (CHRISTOFOLETTI, 1985, p.166). Tonino Bettanini acrescenta, sobre esse aspecto, o papel da linguagem enquanto manifestação do dinamismo espacial: “Os objetos que constituem o tecido de relações espaciais foram dotados, pelo homem, de significado: o espaço, portanto, fala.” (BETTANINI, 1982, p. 77).

Ora, se a experiência espacial do sujeito e o próprio espaço social do ensino de Geografia submetido à descrição manifestam tamanha expressividade, não cabe ainda estabelecermos uma relação com tais manifestações, classificando os flashes da leitura como verdades objetivas. Por outro lado, torna-se impossível desconsiderá-los. Questionários, observações de aula, entrevistas, são estas as formas de linguagem através das quais o espaço falou. Cabe à leitura fenomenológica decodificar os múltiplos sentidos dessa fala visando, particularmente, revelar os seguintes temas:

- a) Domínio Conceitual efetivo dos sujeitos envolvidos neste ensino.
- b) Articulações Manifestas entre os conceitos espaciais espontâneos e científicos.
- c) Valores atribuídos à Geografia, nas entrelinhas das falas.

### 1.2.4 Uma interpretação semiótica...

A Semiótica apresenta-se ora como: uma ciência, uma filosofia, uma lógica, uma sistemática de análise dos processos de **signação**. Sendo a *signação* uma maneira de nomear a atividade humana e estabelecer o conhecimento em signos, podemos tomar esta última idéia como ponto de partida para discutir a escolha dessa ótica de interpretação.

Um **signo** é para Ferdinand Saussure uma imagem acústica (significante) ligada a um conceito (significado) por meio de um laço arbitrário. Equivale, portanto, ao núcleo da linguagem verbal (linguística). Já para Charles S. Peirce, é algo que está para alguém em lugar de algo em algum aspecto. Portanto, corresponde à própria linguagem como um todo (EPSTEIN, 1986, p. 62 e 63). Essas duas concepções de signo, no fundo, expressam duas distintas teorias da linguagem. O trabalho de Saussure constituiu-se como teoria básica da ciência linguística; ou seja, tornou-se conhecimento sistemático da linguagem verbal. Ao conjunto de variações deste estudo, deu-se o nome de **semiologia** (ciência do signo linguístico). Tanto a Linguística quanto a Semiologia, fundam-se numa abordagem estruturalista da linguagem, em que esta possa ser estudada a partir de um sistema fechado e convencional: *a língua*, seja ela oral ou escrita.

O caminho de Peirce é notadamente filosófico e assentado numa ideia de que a linguagem permeia todas as formas de cognição humana. Entre estas formas, a codificação verbal está inclusa, mas não de maneira autônoma perante o meio e as outras formas. Por isso mesmo, ela não pode ser estudada independentemente da totalidade contextual que a envolve.

Enquanto a semiologia apresentava-se como um sistema fechado em si mesmo, puro, isento daquilo que Hjelmslev designava como *contaminações transcendentais*, a semiótica alimen-

tava-se de uma filosofia transcendentalista que vai procurar nos efeitos práticos, presentes ou futuros, o significado de uma proposição, ao invés de ir procurá-lo num jogo de relações internas do discurso (COELHO NETTO, 1980, p. 55).

A raiz transcendentalista ampara-se no profundo estudo das obras de Hegel e Kant feitas por esse autor, ao encaminhar de sua filiação ao Pragmatismo (PEIRCE, 1984). Em função desta raiz, a Semiótica de Peirce vai organizar-se como uma Lógica, um estudo do próprio raciocínio. O processo de signação, em Peirce, dá-se através de uma relação triádica que envolve, além do significante e do significado (a referência interpretante), o objeto referente. Esta doutrina formal dos signos (COELHO NETTO, 1980, p. 56) não só elabora um complexo sistema do pensamento em cognição – classificando os signos em função de sua natureza – como orienta a melhor organização diante do seu uso.

A princípio, acreditávamos alcançar maior rendimento se operássemos a interpretação do ensino como um signo linguístico, nos moldes da Semiologia. Mas tanto a qualidade das relações entre o significado e o objeto, quanto o grau de imaturidade verbal dos conceitos em formação no espaço escolar (VYGOTSKY, 1989, p. 63), contribuíram para nossa opção por uma teoria mais abrangente da interpretação semiótica.

Diante da opção, resta saber de que maneira se constrói uma operacionalidade para a interpretação semiótica da leitura fenomenológica? É preciso antes deixar bem claro que não duvidamos da capacidade interpretativa da fenomenologia existencial. Ocorre, contudo, que no plano específico da verificação da espacialidade enquanto hipótese do sentido educativo da Geografia convém, por tudo que já expomos na problematização, lidar com um conhecimento específico da linguagem. A utilização da Semiótica, portanto, visa permitir a seleção das

informações levantadas pela leitura fenomenológica, pondo em xeque a hipótese da pesquisa. Mediante a compreensão do que chamamos de *processo de signação* caracterizaremos a maneira de operar esta checagem.

Cabe, aqui, lembrarmos uma outra passagem em que a obra filosófica de Merleau-Ponty (mais especificamente sua *Fenomenologia da Linguagem*) aponta para a importância de se pensar sobre uma teoria dos signos, mais ampla que a estrutura dualista pensada por Saussure.

Segundo Merleau-Ponty, a questão da linguagem acede no pensamento de Husserl a uma posição central. Para Husserl, na linguagem evidencia-se um duplo aspecto do signo: enquanto índice e enquanto expressão[...] Merleau-Ponty insiste em frisar o sentido filosófico do retorno à palavra. (SCHALCHER, 1986)

O visível, o perfil efetivamente experimentado, não é algo de meramente positivo, assenta num outro de si mesmo, emerge de uma espessura invisível [...] o sentido não está nos signos, mas entre os signos [...] (BONOMI, 1973, p. 10 e 11).

Os dois autores citados convergem no entendimento de que Merleau-Ponty insiste na necessidade da teoria linguística ser resgatada, num patamar onde a palavra (o signo), mais do que um jogo de significante/significado, expresse a existência contextual do sujeito que a pronuncia. É neste patamar que a semiótica peirciana se propõe trabalhar, estabelecendo uma sequência lógica para os flashes manifestos pela leitura fenomenológica. Fluindo do plano existencial para o essencial, teríamos um encaminhamento seletivo das informações que expressam a realidade do Ensino de Geografia.

Da mesma forma que seria possível uma interpretação fenomenológica, também era possível lidar com uma *leitura semi-*

*ótica*, conforme fez a arquiteta Lucrecia Ferrara na organização metodológica de um estudo paisagístico do ambiente urbano.

De certa forma, a leitura é uma interpretação degenerada, em vista do caráter genuíno da interpretação propriamente dita, relacional e interdisciplinar. O juízo perceptivo, a manifestação de qualidade de um signo-pensamento: a leitura, sua relação diádica, situada e histórica; a interpretação, a manifestação da expectativa de sua terceiridade. Todo signo pensamento aspira ser um terceiro, o interpretante lógico de Peirce. (FERRARA, 1988, p.27 e 28).

A caracterização da leitura, como reação diádica, revaloriza nossa concepção de que a **intersubjetividade**, campo relacional a partir do qual o tratamento objetivo do ensino de Geografia vai constituir-se, contém e faz processar uma combinação sujeito-mundo. Na fenomenologia, esta combinação, além de binária, necessariamente direta. O que a teoria semiótica traz como novidade essencial ao entendimento, é esta noção de *interpretante* expressando a síntese do processo de signação. Entre os sujeitos do ensino (professor, aluno, aula) e o seu denso objeto – o Mundo tratado pela Geografia – interpõe-se como *algo* (aqui chamado de *espacialidade*), que corresponde ao nosso interpretante lógico.

O signo não apenas representa algo que não ele mesmo, ele faz isto para ter um terceiro (o interpretante)... Destituído de sua terceiridade, o signo volta para a ordem diádica, da mera existência ou, quem sabe, para a ordem monádica das meras possibilidades ou sonhos. (DEELY, 1990, p. 52 e 55)

O processo interpretativo que Deely resgata da obra de Peirce chama-se *semiose*: a ação dos signos que se torna objeto de operação analítica da semiótica. Entendemos que o exercício de ensino na recuperação de sua capacidade de “produzir

conhecimento”, através da pesquisa científica, repete o processo interpretativo da semiose e assume definitivamente sua raiz etimológica mais profunda: *ensigno*, saber em forma de signos, processo de signação (PAIN, 1984, p. 3).

Nesta investigação, o *ensigno* de Geografia passa a ser o processo/produto da interpretação semiótica. Diante do amplo leque de manifestações a respeito da realidade deste ensino, recolhidas das falas daqueles três sujeitos do espaço escolar, devem destacar onde se localizam os pontos correspondentes ao interpretante e, na sequência, estabelecer relações entre estes pontos e a hipótese.

As questões temáticas colocadas no final da leitura fenomenológica precisam agora funcionar como apoio para estes destaques e relações. Mas não podemos esquecer, durante toda interpretação, de que o processo de signação tem de necessariamente desembocar no momento seguinte, o aplicativo. Portanto, as questões postas como preocupação a ser considerada, na passagem da leitura para a interpretação, devem conter um conjunto de objetivos alcançáveis da melhor forma possível; sempre em função daquilo que a checagem da espacialidade nos disser.

### 1.2.5 Uma educação geográfica significativa

O processo de signação percorre uma compreensão interpretativa, mas também indica para este momento a possibilidade de uma compreensão interativa. Em outras palavras, podemos afirmar que a *signação* busca uma *significação*. Ou, para ser mais técnico, busca a profunda reflexão sobre o ensino que demonstra uma resposta às suas conclusões. Por isso entendemos que a base teórica desse terceiro momento tem de necessariamente ser pedagógica, para completar a coerência da metodologia dos momentos anteriores.

Com certeza, neste terceiro momento vamos acabar lidando com uma diversidade muito maior de teorias. O que nos faz reconhecer que a Educação Geográfica (pretendida como ampliação da GEN) se caracteriza por *uma pedagogia da rejeição ao ensino que não viabiliza a pesquisa*. Por uma pedagogia plural que comporte diversas correntes do pensamento educativo em torno da uma formação libertadora e impeça que o **ensigno** atingido, mantenha-se como um conhecimento *Em Si* (LEIF, 1983). O *ensino-pesquisa* reafirma que o Fazer Pedagógico da Geografia tem de possuir algum sentido, e este não pode permanecer oculto ou inconsciente. A contribuição deste momento configura exatamente um projeto, uma tentativa sistêmica de desvelar este sentido. Vejamos, no trecho abaixo, como se concebe pedagogicamente a articulação desse momento, para que, na sequência, comecemos a discutir sua operação.

[...] poderíamos acrescentar algumas palavras sobre a pesquisa em educação (e em ciências humanas). Elas deveriam apresentar somente três momentos correspondentes aos três sentidos da palavra sentido. Num primeiro momento a que chamamos de fase de **constatação**. Trata-se de constatar a realidade com um levantamento adequado dos dados, de sentido dado, em vista de uma descrição suficiente e significativa da situação de mundo que foi escolhida como objeto de pesquisa [...] Num segundo momento, correspondendo ao segundo sentido da palavra sentido, trata-se de considerar a realidade constatada, não apenas para explicá-la, mas com o intuito de compreendê-la. No terceiro momento de **projeção-prospectiva**, trata-se de evidenciar, à luz do projeto, como essas contradições e possibilidades podem ser exploradas, em vista de uma outra realidade, de uma outra situação histórica, julgada preferível e desejada pelos sujeitos e para eles. (REZENDE, 1990, p. 58).

Esses três momentos de pesquisa correspondem exatamente à fonte a partir da qual organizamos nossa metodologia.

*Concepção Fenomenológica da Educação* é o nome desta obra de Antonio Muniz Rezende. E a parte acima citada, aquela onde o autor sintetiza a potencialidade prática e operatória de uma filosofia da intersubjetividade no campo educacional. Nossa adaptação cuidou de enxergar no momento da constatação a possibilidade de uma leitura propriamente fenomenológica; e, no segundo momento, o que podemos chamar agora de releitura semiótica: a *Signação*. O último parágrafo do trecho, não deixa dúvidas de que a *projeção prospectiva* só pode ser viabilizada em função da aplicabilidade de uma elaboração que reorienta o objeto da pesquisa. Daí termos falado em *processo de significação*, em compreensão interativa. Consideramos este o momento em que o sentido de ensinar Geografia constitui os termos de uma práxis efetiva.

Trabalhemos com duas suposições em torno do resultado sobre a verificação da hipótese central. Considerando verdadeira a ideia de que a *GEN forme a espacialidade*, em função de sua atual cientificidade pedagógica, que significação poderia desenvolver neste terceiro momento? Duas direções, provavelmente, deveriam ser tomadas. A primeira no sentido de uma comparação entre as práticas levantadas no trabalho empírico e a nossa prática de sala de aula, visando o aperfeiçoamento de nosso planejamento pedagógico. Já a segunda estaria voltada para a continuidade do trabalho acadêmico. Se a *GEN forma a espacialidade*, é possível que participe da formação (ou da deformação) de outros aspectos que merecem permanecer como pauta de estudo. Afinal, como nos lembra Antonio Rezende, “há sempre mais sentido além de tudo aquilo que podemos dizer”.

Numa segunda suposição, que corresponderia à negação do sentido estabelecido pela hipótese, enfrentaríamos a necessidade de trabalhar o projeto em uma só direção. Se o sentido da *GEN não estiver na formação da espacialidade*, qualquer questão

que continuemos problematizando dirigir-se-á para uma resposta, antes de tudo, interna a nossa própria prática. Não podemos esquecer que toda essa construção metodológica, envolvendo o amadurecimento da ideia de espacialidade, já é uma resultante do estudo proposto. Por isso, diante de *uma fenomenologia semi-ótica*, aqui construída, e mesmo com negação da hipótese a pesquisa sobre a espacialidade deve prosseguir. Um projeto pedagógico pode ser constituído, visando o alcance do ensino-pesquisa como prática efetiva. Seja para manter a busca pela resposta ao Sentido da Geografia Escolar, seja para levar este sentido à formação da espacialidade.

O momento da aplicação significativa dos resultados requer, pelo que já expomos um estudo participativo. Se não lidamos propriamente com todos os requisitos e etapas de uma *pesquisa participante*, acabamos por reconhecer que a participação só se estabelece quando o intercâmbio pedagógico determina a reordenação das metodologias de trabalho. Portanto, a participação, em perspectiva intersubjetiva, requer o aprofundamento maior do conhecimento, só garantido pela interação.

Mais diretamente que outras dimensões do espaço, a profundidade nos ajuda a rejeitar o preconceito do mundo e a re-encontrar a experiência primordial onde ela surge: ela , por assim dizer, de todas as dimensões a mais existencial [...] porque [...] ela pertence, com toda evidência, à perspectiva e não às coisas. (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 262).

A concepção de *profundidade*, aqui sintetizada, nos conduz a admitir que o terceiro momento em nossa ótica nos faz retomar ao existencial, em um patamar de conhecimento muito mais consistente e consciente. Este caminho de participação intersubjetiva corresponde também ao Projeto Pedagógico que vivenciamos na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São

Paulo entre 1989 e 1992: *Projeto Interdisciplinaridade via Tema Gerador*. A construção desse tema, a partir de um estudo da realidade, seguida por sua signação nos conteúdos das disciplinas envolvidas, acaba desembocando em um terceiro momento, chamado de aplicação do conhecimento (FREIRE, 1983). Nele, o conhecimento dos sujeitos escolares deve atingir um novo grau de compreensão, desde que o existencial desses sujeitos tenha sido alcançado em profundidade. E assim como no sentido de sentido, há sempre mais profundidade para se alcançar.

Entendemos, também pela participação neste projeto, que o alcance de uma Pedagogia significativa, fazendo operar o sentido do ensino da Geografia, pode até ocorrer em momentos pedagógicos, independentemente de organização científica. Mas a significação só estará garantida mediante uma metodologia realizadora desta cientificidade. Se nossa hipótese for confirmada, convém reordenar os conteúdos do ensino visando o aperfeiçoamento desta formação. Mas se for negada, torna-se urgente pensar uma ordenação metodológica da pesquisa no ensino; aplicando-a na prática da sala de aula. Nos dois casos, acreditamos poder operar a significação de concepção fenomenológica da Educação e pedagógica da Geografia.

### 1.2.6 Efetivando uma leitura fenomenológica da amostragem de escolas

As atividades de leitura, e posterior interpretação e aplicação, que iremos operacionalizar, têm, por objeto amostral, informações coletadas a partir de uma seleção de 33 escolas da rede estadual de São Paulo, localizadas na capital, e demarcadas divisão administrativa, denominada a época por *Delegacia de Ensino*. Tais informações são genericamente classificadas de acordo com as três manifestações do fenômeno geográfico:

declarações docentes, observação das aulas, questionários discentes. Contudo, somente de um conjunto mais restrito de escolas (23 escolas, no total) obtivemos o levantamento completo, isto é, contendo os dados das três manifestações. Como a distribuição cartográfica da amostragem pelo município de São Paulo já estava minimamente considerada, não houve a necessidade de retornar àquelas escolas cujos dados estavam incompletos.

No decorrer de cinco meses (agosto a dezembro de 1992), realizamos uma peregrinação pela cidade, com o propósito de obter uma *fotografia* da GEN. Além do tempo mencionado, alguns aspectos que caracterizaram a realização da pesquisa comprovam a amplitude desse trabalho.

Durante as duas primeiras semanas de agosto de 1992, os contatos telefônicos só garantiram 20% de acertos confirmados com professores. Como a seleção inicial fora feita por sorteio, em lista telefônica, foi preciso insistir no contato com aquelas as escolas sorteadas; mesmo após o relativo insucesso dos telefonemas. Já na fase do primeiro contato pessoal, algumas escolas requeriam a confiança burocrática da pesquisa (entrevista com o diretor ou solicitação oficial do Departamento de Geografia da USP). Ou simplesmente descumpriam o acerto, seja pela ausência do professor ou por causa de uma ocorrência extraordinária no dia do levantamento. Como eram três manifestações para resgatar, o número de visitas em cada escola totalizava quatro incursões em média. Havia dias em que de quatro escolas percorridas, uma ou duas forneceram informações. O que não que não aliviava o esforço da pesquisa de campo empregada.

Por outro lado, não é o extensivo volume, aqui indicado, que nos certifica a qualidade da fotografia obtida. Esta certificação aparece na diversidade de informações que conseguimos resgatar dos professores, das aulas e dos alunos. Vários aspectos

contextuais e/ou específicos foram abordados no levantamento, permitindo, ao mesmo tempo, a construção e a definição de uma imagem contemporânea para a GEN na Escola Pública. A preocupação maior, no ato de fotografar essas manifestações, foi tentar uma configuração básica do papel desempenhado em cada manifestação no transcorrer do ensino.

Conforme podemos verificar nos modelos apresentados abaixo, as declarações do professor deveriam voltar-se para o processo de estruturação do ensino (planejamento e avaliação); as observações de uma aula, na classe, buscavam ver um recorte da realização dessa estrutura; e as questões respondidas pelos alunos daquela classe, apontavam ou deveriam apontar algum resultado dessa estruturação. A diversidade, portanto, foi o que permitiu um mosaico de dados, sobre os quais asseguramos a operacionalização da *fotografia*.

Antes, porém de iniciarmos a operacionalização, vamos apresentar a relação de Escolas consultadas e os Modelos utilizados nos levantamentos feitos em cada uma delas.

### Relação das Escolas Consultadas

<b>Escolas pesquisadas de forma completa</b>	<b>Professor</b>	<b>Período</b>	<b>Classe</b>
EEEE Prof. José Altenfelder Silva	Neuza	Manhã	6ºB
EEEE Prof. Narbal Fontes	Maria Lobo	Manhã	7ºB
EEEE Prof. Henrique Jorge Guedes	Vaneide	Manhã	7ºB
EEEE Maestro Souza Lima	Solange	Manhã	6ºA
EEEFM Frei Paulo Luig	Noeli	Tarde	7ºB
EEEFM Prof. Clemente Qu glio	Vergínia	Tarde	7ºB
EEEE Prof. Salvador Rocco	Genny	Tarde	6ºB
EEEE João Teodoro	Helena	Tarde	6ºA
EEEE Oswaldo Aranha B. de Mello	Antonio	Manhã	6ºA
EEEFM Padre José de Carvalho	Nicola	Manhã	6ºC
EEEFM Barão de Souza Queiroz	Rosangela	Tarde	6ºB
EEEFM Prof. Dario de Queiroz	Marlene	Manhã	6ºB
EEEFM Força Aérea Brasileira	Carlos	Tarde	7ºA

EEEF	Alfredo Machado Pedrosa	Clayton	Tarde	6ºB
EEEF	Anísio Teixeira	Marcio	Tarde	7ºA
EEEF	Brigadeiro Faria Lima	Cleusa	Manhã	6ºB
EEEF	Ludovina Credídio Peixoto	Lavínia	Manhã	6ºB
EEEFM	Antonio Alcantara Machado	Duzolina	Manhã	6ºA
EEEFM	Prof <sup>a</sup> .Maria Ribeiro G.Bueno	Josefa	Manhã	7ºB
EEEF	Prof <sup>a</sup> .Joana Abraão	Aparecido	Tarde	6ºE
EEEFM	Prof. José Vieira de Moraes	Leica	Tarde	7ºB
EEEF	Prof. Hilton Reis Santos	João	Manhã	7ºA
EEEF	Eugênio Maris de Oliveira	José Carlos	Manhã	7ºA
<b>Escolas descartadas por ausência de dados</b>				
<p>EEEFM Zenaide Vivalva de Araújo (ELZA); EEEFM Prof. Colombo de Almeida (DILIA); EEEFM Dep. Joaquim Gouveia Franco Jr. (LAURINDA); EEEFM Dona Amélia de Araújo (ELIAS); EEEFM Governador Paulo Salazarte (ADILSON); EEEFM Anhanguera (ETELVINA); EEEFM Prof. Emigdio de Barros (MARIA ELISA); EEEFM Preseidente Roosevelt (MARIA MARCIA); EEEFM Prof<sup>a</sup>.Maria Petronila L. M. Monteiro (PAULO); EEEF Moacir Castro Ferraz (AUDA)</p>				

OBS.: Estas duas relações correspondem ao total de escolas onde o levantamento chegou a ser acertado com professor e autorizado pela direção da escola (Escolas Consultadas). Porém a segunda listagem relaciona o conjunto de escolas onde o levantamento não chegou a ser completado, basicamente pela não entrega de Dados Docentes. Sendo assim, cadastramos como Escolas Pesquisadas apenas essas 23 escolas mencionadas na primeira listagem.

## MODELO A (Questões para entrevista escrita com professores)

### 1) Sobre o PLANEJAMENTO de Geografia para 1989, declarar:

- a) Linha Pedagógica
- b) Objetivos traçados para o ano, com esta série
- c) Didática e dinâmica das aulas
- d) Conteúdo a ser tratado (em tópicos principais)
- e) Materiais e Recursos didáticos utilizados
- f) Atividades ou trabalhos interdisciplinares
- g) Critérios para Avaliação

## 2) Sobre a AVALIAÇÃO do trabalho de Geografia realizado:

Para que esta avaliação atenda, da melhor forma, aos seus fins, sugere-se que o professor:

- Avalie a relação entre seu Planejamento e o trabalho efetivamente realizado
- Discorra sobre as condições escolares e educacionais, voltadas especificamente para o Ensino da Geografia
- Fale sobre o aproveitamento e a aprendizagem de seus alunos, tentando colocar-se no lugar deles. Como você veria a importância da Geografia na formação do aluno e o que teria representado o curso nesse ano

Os professores preencheram estes modelos também em duas etapas. A série de perguntas sobre o *planejamento* anual foi respondida, em geral, no primeiro contato que estabelecíamos na escola, após o acerto do levantamento. Já o texto de *avaliação* costumava ser feito no dia em que a classe respondia o questionário discente. Porém, alguns professores preferiram ficar com estes modelos para responder em momento mais adequado. Foi assim que a maioria desses, não tendo devolvido o material, acabou tornando incompleto nosso levantamento.

## Registro das Observações de Aula

### Parâmetros para descrição dos fatos observados:

- 1) Verificação orgânica do ambiente escolar, de maneira a perceber a sintonia entre a aula e seu entorno (ANOTAR: arquitetura funcional; presença e convivência dos alunos e professores na escola; a produção educativa fora da classe; posição da escola na comunidade local)
- 2) Verificação da ocupação da sala de aula pela classe (ANOTAR: arranjo estrutural e momentâneo; disciplina das posições; inter-relação dos alunos e o aproveitamento da aula)
- 3) Verificação do desenvolvimento da aula (ANOTAR: didática e dinâmica da aula; participação da classe; sintonia entre forma e conteúdo da aula; aspectos da relação professor/aluno)

O Registro foi utilizado em todas as 33 escolas consultadas, tendo sido preenchido exclusivamente por nós, no decorrer de uma aula padrão de 45 minutos. Cada item indicado para anotação era manuscrito na forma de tópicos, procurando evitar possíveis discrepâncias entre as descrições de aulas em escolas diferentes.

(Questionários discentes, do 6º e 7º anos)

1. Conte o que você vê no caminho entre sua casa e sua escola.
2. Você já fez algum trabalho sobre seu bairro? SIM (  ) NÃO (  )  
Se fez, diga como era: \_\_\_\_\_
3. Cite três coisas marcantes que existem nestes dois lugares:  
São Paulo: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_  
Brasil: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_
4. Em Geografia, você já teve alguma aula falando desses assuntos que você acabou de citar?  
Quais? \_\_\_\_\_
5. De que forma você consegue ter melhores informações sobre os países do mundo? Através dos (as):  
(  ) Jornais e Revistas (  ) Livros (  ) Programas de TV.  
(  ) Aulas de Geografia (  ) Amigos (  ) Nenhuma delas
6. O que é Geografia na sua opinião? \_\_\_\_\_
7. Você acha importante ter Geografia como matéria escolar?  
SIM (  ) Nenhuma delas NÃO (  ) Nenhuma delas; Por quê? \_\_\_\_\_
8. Você utiliza no dia a dia algum conhecimento aprendido em Geografia?  
SIM (  ) Nenhuma delas NÃO (  ) Nenhuma delas;  
Se utiliza, dê exemplo: \_\_\_\_\_
9. Na sua opinião, teria algum jeito melhor de se aprender Geografia?  
SIM (  ) Nenhuma delas NÃO (  ) Nenhuma delas;  
Qual seria? \_\_\_\_\_
10. Faça, no verso da folha, um desenho simples que represente a sua idéia de Geografia.

O número de questionários respondidos, entre as 33 classes que foram observadas, corresponde a 864 no total. Porém, para efeito de compatibilidade com o estudo dos dois outros modelos, os gráficos e destaques elaborados a partir da pesqui-

sa com os alunos, irão incorporar apenas os dados referentes às 23 escolas consultadas por completo; ou seja, um total de 611 questionários.<sup>7</sup>

### 1.3 A Signação

A interpretação do fenômeno requer um caminho analítico que possa lidar com a hipótese levantada. Conforme exposto no capítulo da Organização Metodológica, o processo de *signação*, ou seja, de composição das ideias essenciais em signos específicos, vem traduzir agora o perfil deste caminho escolhido. Trata-se, portanto, de um meio de abstrair quais aspectos da realidade podem indicar a resposta correta para a questão central (a Formação da Espacialidade é o Sentido!). Um meio seletivo de releitura, em que o *objeto fotografado* adquire uma sequência de movimentos em direção a um resultado coerente. Como se as três manifestações passassem a contracenar com uma quarta manifestação, de configuração ainda frágil, porém já considerável...

A pergunta que se coloca de início é: que informações extraídas da leitura fenomenológica podem gerar ideias essenciais para esta interpretação semiótica? Pensamos ser este o momento mais adequado de sintetizar a justificativa de uma opção metodológica. As ideias essenciais as quais nos referimos, não

---

<sup>7</sup> O Capítulo correspondente a continuidade desse item, no original da dissertação de mestrado, contém 43 páginas (p. 88-131) e apresenta para análise os 44 gráficos que foram compostos com os resultados dos três modelos de itens investigados. Entretanto, entendemos que para efeito da discussão metodológica e conceitual deste livro, deveríamos passar diretamente a interpretação resultante nos capítulos subsequentes. A íntegra do trabalho encontra-se hoje disponível no site: <http://www.lege.ufc.br>, página oficial do Laboratório de Estudos Geoeeducacionais do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará.

precisam ser geradas. Elas já estão presentes na leitura. Mas em virtude de sua fragmentação excessiva, não conseguimos interpretá-las como tal. Falta atingir um formato adequado; e fazer uma signação de seu conteúdo. Este é o papel de uma interpretação dita Semiótica, não só porque parte da consciente necessidade de trabalhar a forma, mas também por mediar os conteúdos pesquisados com os propostos

### 1.3.1 Interpretando o fenômeno geográfico

O trabalho de interpretação ser feito a partir da análise de uma coletânea de excertos, incorporando falas de professores e alunos a respeito da Geografia, seu ensino. Procuramos organizar tais falas a fim de reproduzir as respostas do Planejamento docente e do Questionário discente em um *perfil padrão*. Em outras palavras: tentou-se reconstruir o universo de respostas através de uma seleção bastante representativa, para fazer operar a referida signação das informações tratadas pela leitura fenomenológica.

A ausência de excertos sobre o perfil padrão das aulas assistidas deve-se, apenas em parte, ao fato de que as anotações recolhidas são produto de nossa observação. Mas, além disso, podemos reconhecer que a própria aula já é, por si, um interpretante semiótico do fenômeno geográfico (objeto); seja para o planejamento do professor, seja para a aprendizagem do aluno. Um interpretante, segundo Charles S. Peirce age, na mente do sujeito, como uma referência viva do objeto representado pelo signo. Diante de uma interpretação semiótica do ensino, o signo passa a corresponder aos próprios sujeitos, personificando diretamente o sentido essencial do conhecimento em questão.

A interpretação semiótica recodifica o signo até alcançar sua estrutura de funcionamento. Mas tal estrutura não corresponde a

uma única forma; nem se esconde por de três das falas manifestas. Ela participa do corpo desta fala, manifestando uma aparente desconexão. Cabe ao intérprete resgatá-la reconstruindo sua expressão, de forma coerente ao propósito de seu trabalho.

Estamos investigando o *sentido de ensinar geografia*. Portanto, o propósito da produção desses excertos foi reorganizar as falas, como se os sujeitos do ensino em questão pudessem responder diretamente sobre este sentido.

Os Quadros 1 e 2 expressam com apoio dos destaques da leitura fenomenológica, as respostas que padronizam o pensamento manifesto de professores e alunos. Para entendermos estes padrões não basta, porém, lermos a sequência ordenada dos excertos. É preciso estabelecer um diálogo, em que os propósitos da leitura – verificação do domínio conceitual, das articulações espaciais e da valoração da Geografia - sejam transformados em caminhos para compreensão do fenômeno. Só assim, o processo de *signação* pode construir um terceiro excerto, que se dirija à checagem da hipótese central do estudo.

A observação do domínio conceitual, a primeira forma que estabelecemos para interpretar a participação de professores e alunos na execução deste Ensino. Um domínio conceitual elevado indicaria uma coerência de opiniões, denotando o grau de firmeza usado pelo sujeito para relacionar-se com as questões. O Planejamento do professor, padronizado nos Excertos 01, nos remete a ideia de que este domínio é insuficiente. A insegurança na concepção e realização do trabalho em curso já transparecem nos dois primeiros itens, por sinal os mais teóricos. O professor se propõe a reproduzir o papel do aluno, à medida que fala em aprender a aprender e terminar o ano com uma noção... Mas, em contrapartida, delimita sua didática, seu conteúdo e sua avaliação em propostas que mecanicamente identificamos como discurso docente.

## Quadro 1 – Perfil Padrão de Planejamento

### **Linha Pedagógica**

– A nova geografia exige o autoconhecimento, a descoberta, a tentativa, erro e acerto. Aprender a aprender e aprender

### **Objetivos**

– “Terminar o ano com uma noção da Economia Geral do Brasil, enfatizando os aspectos industriais”.

### **Didática /Dinâmica**

“Aula expositiva; leitura e interpretação de textos; utilização de Atlas Geográfico, Seminários”.

### **Conteúdo**

“Relacionar clima, vegetação, relevo, e hidrografia com atividades humanas”.

### **Recursos didáticos**

“Livro, Atlas, mapas”.

### **Interdisciplinaridade**

“Atividade: Visita ao planetário”; “Não houve atividades interdisciplinares”.

### **Avaliação (Critérios)**

“Provas mensais, bimestrais, exercícios de verificação, chamada oral, presença, disciplina”.

Porém, é na resposta a interdisciplinaridade que a fraqueza conceitual do Planejamento fica mais nítida. Levando-nos a afirmar que o seu grau de domínio tende a ser inferior àquele apresentado pelo Perfil Padrão dos Questionários. Trabalho interdisciplinar, inicialmente sinônimo de fazer junto. A atividade citada como Visita ao Planetário, assim como outras tantas que ocorrem no cotidiano escolar, não são consideradas interdisciplinaridade por não buscarem esse objetivo. Mas se a ação educativa não se caracterizar por um fazer junto, ela não pode ser chamada de educativa.

Os professores só reconhecem interdisciplinaridade enquanto um Projeto de trabalho; na forma de resultados ou produtos da aprendizagem, ela é ignorada. Isto ajuda-nos a explicar porque o perfil padrão do planejamento traz uma configuração tão genérica e evasiva. O professor, quando planeja, o faz buro-

craticamente, isto é, com a perspectiva de que a funcionalidade do planejamento é oficial e não real. Na leitura, chegamos a admitir que as citações dos recursos didáticos, por exemplo, apresentavam formas possíveis de trabalho.

Mas o que elas realmente indicam é uma enorme limitação conceitual: livros, Atlas, mapas representam respostas condicionadas para um item a ser preenchido sem reflexão.

## Quadro 2

	PERGUNTAS	RESPOSTAS
1	Conte o que você vê no caminho entre sua casa e a escola.	“Eu vejo mato, casas diferentes de todas as cores e também bares, a granja e o açougue”.
2	Você já fez algum trabalho escolar sobre seu bairro?	( ) Sim ( x ) Não
3	Cite 3 coisas marcantes de São Paulo e do Brasil	Ibirapuera, Poluição, Ruas, Florestas, Desmatamento, Inflação.
4	Em Geografia você já teve alguma aula falando sobre esses assuntos?	( x ) Sim – Desmatamento, Floresta. ( ) Não
5	De que forma você consegue melhores informações sobre os países?	( x ) pela TV.
6	O que é a Geografia em sua opinião?	“É o estudo dos mapas, das cidades, dos estados, e de tudo sobre o mundo; é aprender a se orientar”.
7	Você acha importante ter Geografia como matéria escolar?	( x ) Sim – “Porque se aprende onde estamos e podemos ter uma ideia do mundo” ( ) Não
8	Você utiliza, no seu dia a dia, algum conhecimento em Geografia?	( ) Sim ( x ) Não
9	.... Teria algum jeito de melhor aprender Geografia?	( ) Sim ( x ) Não

Vale lembrar aqui dois aspectos relacionados ao preenchimento deste plano. Fora a definição da linha pedagógica, nenhum professor pediu esclarecimento sobre qualquer outro quesito. Ademais somente dois professores tentaram estabelecer na avaliação um diálogo com as respostas desse planejamento. Justamente aqueles que conseguem definir-se em uma linha pedagógica.

O domínio conceitual dos alunos, avaliado através do perfil padrão dos questionários, apresenta-se com maior consistência; pelo menos até começar a lidar com perguntas menos objetivas (da 6ª questão em diante). O aluno padrão vai demonstrando maior segurança nas respostas de 1 a 5, porque elas permitem que ele traduza sua experiência de mundo na vida cotidiana, inclusive dentro da escola. Mas após a exposição do conceito e da importância da Geografia, ambos de forma muito ampliada, o aluno constata a inutilidade desse conhecimento na vida cotidiana. Apesar de citar o papel de orientação deste estudo, que não possui jeito melhor de se aprender (segundo ele).

Tal sequência nos indica a preservação de um domínio conceitual mais relacionado à expectativa de aprendizagem do que ao resgate daquilo que ele aprendeu através do ensino. Sendo um perfil de alunos do 6º/7º ano, podíamos esperar uma relação mais direta entre suas respostas para as questões 6 e 7 e os conteúdos planejados e desenvolvidos por seus professores. Mas, tanto isso não ocorreu que raras foram as consultas a livros ou cadernos da matéria, para auxiliar nas respostas. E quase todas as vezes que eles consultavam, era para procurar imagens que os auxiliassem na décima pergunta. Logo aquela em que o trabalho simbólico parecia exigir-lhe mais tempo e menos naturalidade na elaboração. Apesar de ter sido formulada com o propósito contrário.

Cientes de que a insegurança caracteriza o domínio conceitual do professor e a experiência o domínio discente; podemos avançar na interpretação do fenômeno, considerando as relações entre a conceituação científica e a não científica do espaço, diante desses dois aspectos.

O Quadro 1 manifesta um nível de articulação para os docentes que poderíamos chamar de pré-científico. Ou seja, ao mesmo tempo em que se reconhece, pela linha pedagógica, uma busca elementar do conhecimento espacial, é feita uma acomodação para responder as demais questões, segundo uma espécie de senso comum da atividade docente. O professor padrão, ao contrário do aluno, ignora sua experiência. Consequentemente passa a lidar com um discurso científico, que por não ser o seu, acaba se tornando automático, pré-científico ou mesmo pseudo-científico, à medida que se transferiu da elaboração sistemática para a estagnação também sistemática.

Já os problemas dessa articulação no Quadro 2 são de natureza bem diferente. Os alunos são cada vez mais chamados a colocar sua realidade espacial vivida no discurso da sala de aula. Mas não conseguem entender a sistemática que relaciona este chamado com suas expectativas de ensino. Como resultado, a expectativa vai se mantendo até transformar-se em frustração. Não podemos nos esquecer que boa parte dos que dizem utilizar Geografia em seu cotidiano justifica este uso com razões exclusivamente escolares. À medida que a escola vai deixando de representar uma perspectiva de vida e crescimento, os alunos acabam sendo convencidos de que os conceitos espaciais científicos não são tão importantes. Obviamente esta conclusão não se dá de forma consciente, mas se dá. O que faz com que a dita evasão escolar possa ser questionada também no sentido inverso: a escola abandonando o aluno, mesmo formando uma utilização inconsciente para os conceitos científicos.

Fizemos esta última direção fundada nos estudos de Vygotsky (1989) para sustentar a interpretação de que as mudanças no ensino da Geografia não melhoraram as articulações conceituais do espaço. O professor estabelece uma relação com o plano de curso que não projeta seu trabalho de fato; o aluno, por sua vez, requer um curso que, de fato, esteja em seus planos. Diante destes rumos opostos a Geografia se apresenta como um conhecimento rico, importante, mas aparentemente indiscutível, não fosse as desarticulações conceituais manifestas por ambos os lados. Um conhecimento indiscutível seria, na mesma medida, estagnado. E, por extensão, impermeável às tentativas de se aprimorar as relações entre conceitos científicos e espontâneos.

Tanto a fragilidade das articulações quanto a insuficiência dos domínios conceituais nos conduz a interpretar uma superestimação do conhecimento geográfico pelos sujeitos envolvidos. Os dois grupos de excertos demonstram, em suas entrelinhas, uma valorização celestial da Geografia: relacionar clima, vegetação, relevo e hidrografia com atividades humanas para que os alunos possam ter uma ideia do mundo.

Quando um saber é tão valorizado pelas pessoas e estas mesmas apresentam superficialmente suas relações com ele, deduzimos duas possibilidades de explicação: ou professores e alunos só conseguem reproduzir chavões do senso comum a respeito desse saber; ou na verdade estão convencidos (cada qual em seus limites) de que a Geografia Escolar não possui nenhuma responsabilidade pelos problemas pedagógicos da Formação da Espacialidade. Os professores iniciam seus discursos reconhecendo que existe uma nova Geografia chegando. Mas enquanto eles não conseguem defini-la, permanecem realizando aquilo que este saber em sua forma clássica consagrou. Depois, na hora de avaliar a realização do plano, o saber geográfico é isentado de qualquer influência nos desvios ocorridos.

Situação relativamente semelhante ocorre com os alunos. A sequência de resposta sobre seu espaço de vida é quebrada na segunda metade do questionário, com o aparecimento de respostas científicas e menos espontâneas. A Geografia torna-se tão valorizada quanto desconexa da realidade espacial apresentada por eles acima. Não é à toa que a grande maioria dos alunos afirma não ter feito nenhum trabalho escolar sobre seu bairro (questão 2), indicando o quanto a descontinuidade dos ensinamentos tem sido uma tônica do Ensino Fundamental

O estudo local, independentemente da forma como é feito, faz parte de qualquer currículo de Estudos Sociais. A própria menção dos poucos alunos que lembraram desses trabalhos, confirma esta presença. Contudo, fica a expressão de nosso segundo perfil: os espaços da Geografia não são os mesmos dos sujeitos concretos; por isso mesmo eles podem ser estudados de maneira desconexa, sujeita ao esquecimento. Afinal, professores e alunos são mortais *que não alcançam o planeta do Geógrafo*.

Concluindo esta interpretação, podemos dizer que:

- a) Os alunos possuem um domínio considerável de conceitos espontâneos, não articulados aos científicos, mas suficientes para fazê-los acreditar na aprendizagem da Geografia *clássica* (tradicional).
- b) Os professores possuem um domínio superficial e pouco articulado dos conceitos, ao mesmo tempo em que não reconhecem a dicotomia entre suas intenções e suas práticas como resultante da forma estagnada que utilizam para pensar a Geografia.
- c) Os sujeitos do ensino, padronizados nestes excertos, supervalorizam a Geografia, impedindo a operacionalidade de sua crítica e fazendo aumentar o confronto pedagógico entre duas expectativas de estudo: uma

docente, que persegue objetivos representativos da realidade social; outra discente, cuja busca distancia-se deste real à medida que aponta para espaços simbolicamente longínquos.

### 1.3.2 Checando a hipótese

Recolocamos as ideias de alunos e professores a respeito da Geografia no Ensino, em um terceiro conjunto de excertos. Desta vez estabelecendo um paralelo que assinale o perfil de respostas para nossa questão básica: *QUAL O SENTIDO DE ENSINAR GEOGRAFIA?* Entretanto, o paralelo resultante desta última signação foi construído em função das interpretações traçadas há pouco. Sendo assim, devemos esclarecer que os excertos 3, mais do que selecionar um padrão de respostas expressivas, resume a justificativa central para o diagnóstico ao qual chegamos a respeito de nossa Hipótese.

Conforme observamos, de forma generalizada nas aulas assistidas e delimitada nas falas de seus sujeitos, o ensino de Geografia tem-se manifestado, quase que exclusivamente, como um enunciado de boas intenções. Diferentemente do livro do geógrafo de *O Pequeno Príncipe*, o ideário dos sujeitos em questão não está vazio. O que não existe é uma metodologia compatível que permita ao processo de ensino fazer com que as experiências espaciais do aluno interajam continuamente com os espaços tratados pelo professor.

Neste sentido podemos dizer, por intermédio desta signação, que nossa hipótese não corresponde à realidade do ensino público de Geografia. Ou seja: o sentido de ensinar Geografia não tem sido desenvolver a formação da Espacialidade do aluno.

### Quadro 3 – Qual o sentido de ensinar geografia?

PROFESSORES		ALUNOS
1	“A geografia é essencial na vida do homem e temos caminhado para esta conscientização”.	“Significa erosões, montes, planaltos, etc..” ( Que saco, meu!)
2	“Torna-se importante na medida em que a criança começa a notar a Natureza: relacionar ao ambiente com as atividades; saber se localizar no mundo”.	“Representa a formação da Terra; o homem destruindo matas, uma esperança para nosso mundo” ( Eu fiz isso porque não queria fazer).
3	“Na forma como é dada hoje acaba sendo muito teórica”. Deveria haver mais praticidade.	“ Estudar o sol, o céu e mar( Vamos preservar gente!).”
4	“A geografia faz parte da vida do ser humano”	(“Para onde vou???”)

Ao planejar o terceiro momento da Organização Metodológica, consideramos a possibilidade da negação dessa hipótese como o patamar para o encaminhamento de um projeto em que o sentido do Ensino viabilizasse esta formação. Mas somente através da interpretação semiótica podemos resgatar a pertinência de se investir neste encaminhamento. Se a análise do ensino de Geografia nos permite afirmar que sua organização não está voltada a formação da espacialidade, por que deveríamos insistir neste projeto? Por que não lidar apenas com o sentido encontrado na realidade manifesta? Lendo os depoimentos do Quadro 3, com a intenção de construir mentalmente uma resposta única, chegamos conclusão de que o sentido real nada tem a ver com o *fazer pedagógico*. Em outras palavras, o sentido não é nem formar a espacialidade nem formar coisa alguma (!).

Afirmações deste tipo podem causar um mal-estar em qualquer professor de Geografia. Principalmente naqueles que

investem mais na preparação do que na execução de seu trabalho. Todos nós, entretanto, podemos nos reconhecer no conjunto de falas docentes, organizadas para responder a pergunta central. Basicamente todas as menções a este conhecimento reforçam a ideia de que a Geografia é essencial à vida do homem e que a consciência dessa importância tem crescido. Mas se isto é ponto passivo, por que se reclama tanto da existência de um ensino mais teórico do que prático? Se a Geografia compõe a vida humana na prática, por que o ensino deve ser mais prático ainda? Porque se acredita que o caminho da conscientização, de natureza prática e desprovida de uma teoria real. Um caminho aberto é desprovido de sentido, portanto cada vez mais intransitável.

As falas discentes contrastam de forma irônica e categórica esta tendência reinante da ação e do pensamento docente. Nos excertos sem parênteses, fica evidente que o discurso geográfico é absorvido em volumes consideráveis. Tanto que podemos achar, mesmo ironicamente, uma resposta discente que corresponda às sínteses docentes. Mas as expressões realmente categóricas são aquelas que, nas mesmas salas de aula, não escondem a sensibilidade prática do ser humano – sensibilidade esta que, na pré-adolescência está tão à flor da pele. Se os professores terminam por definir a Geografia (e o sentido de seu Ensino) como parte da vida humana, os alunos (sabidamente) mantêm a questão para reconhecerem que é a própria vida existencial, acima de tudo, que está sem sentido! *Para onde eu vou?* lemos em uma cena desenhada para a 10ª questão, conforme descrevemos no item anterior.

O perfil padrão das respostas aponta de uma só vez, que os professores possuem a intenção de buscar este sentido, mas quando iniciam esta busca a esmagam numa atividade inversa. Aquela que nega a prática teórica por uma desesperada teoria da

prática. Ao mesmo tempo em que os alunos, adquirindo consciência da insuficiência teórica da escola (e da Geografia) vão desafiando, na prática, suas atividades educativas. Seja para no futuro, acomodarem-se a esta insuficiência, e continuar os estudos em graus superiores; seja para acumularem razões que os façam afastar-se da formação escolar.

Desta feita, além da negação da hipótese, o que encontramos na análise foi uma situação que nega qualquer formação no Fazer Pedagógico da Geografia. A Ciência Geográfica mais “ocupa espaço” à mercê de outros interesses, do que trata da “ocupação do espaço” em um ato direcionado e educativo. Nestes termos, interpretamos a ausência de um papel formativo no ensino público da Geografia. Não descartamos, porém seu sentido disciplinar, informativo ou cultural. Simplesmente porque este plano genérico do papel formativo não foi o objeto de nossa investigação. É sobre o sentido específico de *ensinar* que a Geografia ainda não responde. Afinal, nossa hipótese foi negada, mas a *espacialidade* não!

Antes de concluirmos esta checagem, é preciso reiterar que a análise feita não invalida nem desmerece nenhum dos 23 trabalhos escolares que tivemos a oportunidade de acompanhar. Ao contrário, esta análise, a nosso ver, conclama a necessidade de enveredarmos por um caminho que existe potencialmente, e que, portanto não é intransitável. Um caminho que pode ser multiplicado em tantos outros, desde que se reconheça que o sentido de Ensinar Geografia passa, em função dessa releitura, por um Projeto Teórico. O que requer do educador uma relação nada preconceituosa tanto com a pesquisa como com a teoria. Ambas são colunas de apoio ao que entendemos por Espacialidade em formação.

O aluno (um dos sujeitos do conhecimento) pode atingir esta sistematização de conceitos espaciais por meios espontâ-

neos, autodidatas ou assistemáticos. Em qualquer situação, a participação do *fazer pedagógico* da Geografia seria tida como descartável. Se o ato educativo-escolar é necessariamente sistêmico, o Ensino de Geografia deve estabelecer-se em função de uma prática-teórica; de uma metodologia teoricamente definida; ou, pelo menos, em cima de um projeto direcionado a esta sistematização.

#### 1.4 Significação: Aplicando o Fenômeno Interpretado

De acordo com uma *concepção fenomenológica da educação* (REZENDE, 1990) chegamos agora ao momento da realização de um trabalho prospectivo, que caracterize a intersubjetividade do método de estudo. Desta feita quem se expõe à análise e, conseqüentemente, a autoanálise de seu fazer geográfico é o próprio pesquisador. Afinal, um projeto pedagógico sustentado nas premissas fenomenológicas de um ensino-pesquisa, não pode apenas voltar-se para a realidade exterior, aguardando outros determinantes para ser praticado. Enquanto sujeito do ensino, é nossa primeira responsabilidade torná-lo exequível e apresentá-lo, num só tempo, como desfecho da pesquisa e início de uma experiência de ensino.

Em ambas as apresentações, pretendemos alcançar uma pedagogia significativa, concebida para dar resposta a inconsistência teórica da produção geográfica na sala de aula Sem, entretanto, perder de vista o diagnóstico do processo de *Signação*.

Desenvolver a *significação* não é simplesmente listar uma série de conclusões formais relacionadas ao objeto de estudo. É fundamental reconstruir o objeto, assumir a dimensão do sujeito e comprovar o potencial científico do fazer geográfico na escola. Essas três linhas de ação nos fornecem mais do que uma caracterização do final deste trabalho. Após operar os momentos

anteriores, podemos compreendê-las como mecanismo básico de ligação entre o ensino e a pesquisa da Geografia Escolar. Chegamos, assim, a um *paradigma* (BARUFI, 1988) perfeitamente aplicável à organização metodológica da GEN. Em seu aperfeiçoamento como projeto é que acreditamos poder levar tal organização à real formação da espacialidade. Ao mesmo tempo em que continuemos a pesquisar esta espacialidade no exercício de ensino.

Trabalhemos agora em cima de uma melhor exposição desse paradigma. Para, em seguida, resumir nossa experiência pedagógica como uma 4ª manifestação do fenômeno Geográfico. Manifestação esta cuja leitura e interpretação foram concentradas numa mesma prática de aplicação do que temos estudado.

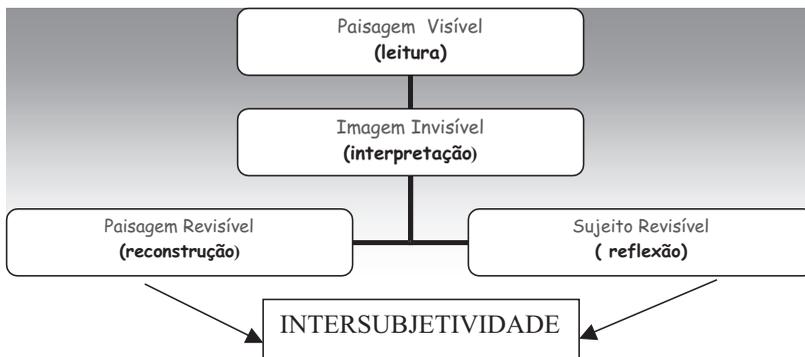
### 1.4.1 O Paradigma da visibilidade

*A leitura fenomenológica, a interpretação semiótica e a aplicação pedagógica* formam uma tríade de procedimentos fundamentais para a operação científica do ensino de Geografia. Mas sua funcionalidade pode ser mais bem demonstrada se transformarmos estes procedimentos em um paradigma, facilmente compreensível no fazer geográfico. Chamamos esta adaptação didática de *paradigma da revisibilidade*: uma paisagem vista por um observador, é compreendida pela imagem invisível que este sujeito lhe atribui e reconstruída no momento em que podemos revê-la como produto de uma aprendizagem significativa.

Detalhando melhor esta concepção, podemos tomar as paisagens terrestres como objetos de estudo da Geografia, cuja visibilidade é indiscutível. Aliás, os objetos clássicos de estudo desta ciência prezam-se por características concretas e visíveis. Por isso, a partir deles, entendemos ser possível a Lei-

tura fenomenológica. Desde que em sua realização estejamos preparados para lidar, em seguida, com a dimensão invisível do mesmo fenômeno.

Mas se a visibilidade está na primeira (re)construção do objeto é a invisibilidade só pode aflorar como ação subjetiva. A ideia, positivista ou antipositivista de algumas correntes, de que é objeto quem carrega um conhecimento oculto, a nosso ver não se coaduna com este método. Uma paisagem é uma totalidade visível. Porém, a compreensão de sua visibilidade requer a formação de uma imagem invisível, como produto da ação consciente do sujeito que a interpreta; e, portanto, antítese da visibilidade em uma relação bidimensional entre o objeto e o sujeito do conhecimento.



Até aqui o estudo de uma paisagem terrestre cuidaria de transformar o visível em invisível e, nesta ação, atingir o entendimento geográfico básico. Foi o que realizamos entre a operacionalização da leitura e a signação requerida para interpretá-la. E é o que tem sido feito, de forma pouco estruturada, nos estudos escolares, por alunos e professores.

A questão que permanece colocada nesta relação, a do significado. Se a paisagem torna-se uma imagem e, portanto, invisível além dos signos com os quais a compreendemos, o que

justifica a ação inicial de torná-la objeto cientificamente visível? Por que não descartamos os objetos empíricos em troca de uma exclusiva investigação teórica dos problemas geográficos? Porque esta ação original da busca do conhecimento a partir do fenômeno visível, equivale a natureza pretendida para a forma final deste conhecimento. Em outras palavras, a paisagem que precede ao meu estudo deve ser tão concreta quanta aquela que resultar de sua compreensão. Do contrário, fica impossível viabilizar um conhecimento intersubjetivo, conforme os postulados filosóficos de Merleau-Ponty e Rezende.

Sendo assim, a tríade se completa com a transformação da imagem invisível em uma nova paisagem, que chamamos de *re-visível*. Esta pode ser considerada uma paisagem propriamente geográfica, por reincorporar, de forma significativa e científica, a concretude da paisagem inicial e as abstrações de sua imagem. Ambas num mesmo esforço consciente.

O paradigma da visibilidade nos permite estabelecer um paralelo didático entre os momentos da pesquisa e as diferentes formas de ver o mundo dos fenômenos. O organograma apresentado a seguir facilita a compreensão desse Paradigma, à medida que organizam, em etapas, os três momentos do processo de pesquisa.

A aplicação pedagógica do fazer geográfico começa nas experiências que o pesquisador, enquanto sujeito do ensino, foi fazendo no decorrer da construção desse paradigma. As salas de aula em que lecionamos nos anos de 1990/91/92 – na EMEF Engenheiro Jose Amadei, localizada na zona sul da capital paulista – foram os campos mais informais de nosso trabalho empírico. Porém, foram deles que obtivemos a retaguarda necessária para formalizar os aspectos mais elementares de um projeto metodológico.

Chamamos esta experiência de quarta manifestação porque, ao longo desses três anos, estabelecemos uma interlocução

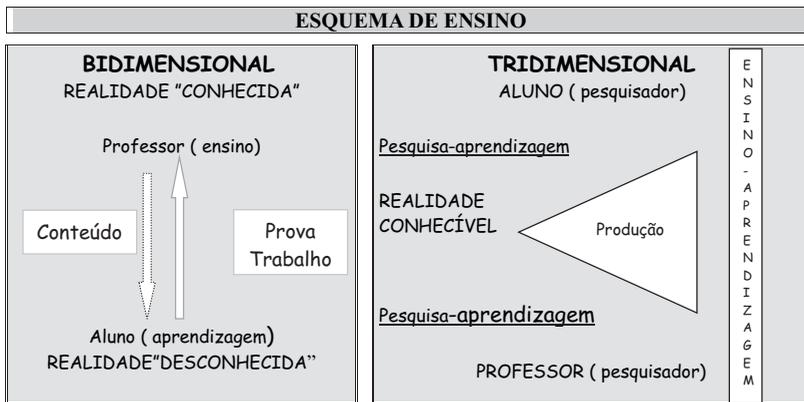
cada vez mais efetiva entre Ensino e Pesquisa. As manifestações do fenômeno geográfico que lemos e interpretamos, alcançaram aqui sua primeira dimensão significativa. Esperamos ampliar esse alcance mediante a aplicação do projeto e a consequente resposta da superação à hipótese negada.

Mas quais experiências de ensino permitiram viabilizar este paradigma como aplicação do fenômeno interpretado? Foram, basicamente, duas propostas de Planejamento Curricular, reformulando os pontos de partida e chegada dos conteúdos de Geografia: Questões-temáticas e Publicação dos resultados. As programações partiam agora de uma questão-temática, reorientando os conteúdos de desafiando os alunos à pesquisa. Mas todo trabalho de ensino-aprendizagem também estava sendo desafiado: o processo de estudo terminava registrado e pronto para apresentação pública em eventos de exposição de trabalhos escolares (Mostras Culturais).

Assim, fomos conseguindo justificar a importância da pesquisa no estudo da Geografia. Primeiro estabelecendo uma pergunta que, para ser respondida, demandava esforço de investigação orientado pelo professor. Depois, criando condições para que os resultados desse esforço fossem devidamente registrados e publicados em uma Exposição (Mostra Cultural), aberta a comunidade escolar e local. Em síntese, o que estávamos experimentando era a adoção de uma relação pedagógica tridimensional, compatível com o paradigma da visibilidade. Ao invés do aluno fazer pesquisa como uma das alternativas de ensino do professor, ele a realiza como uma fonte essencial de sua aprendizagem. A aula com professor e a investigação do tema são igualmente insubstituíveis no desenvolvimento da matéria.

Isto provoca, por conseguinte, uma reestruturação do trabalho do professor e da concepção pedagógica do que vem a ser a aula. O professor deve preocupar-se igualmente com as aulas

formais, com a pesquisa do aluno e com sua própria pesquisa de replanejamento do curso. Afinal, é importante deixar claro que, no estabelecimento do tema, nem mesmo o professor deve ter respostas prontas para a questão norteadora. O que seu plano precisa conter é a trajetória básica de como a pesquisa pode caminhar.



Por outro lado, a aula de Geografia passa a ser outros encontros além daqueles rotineiros 45 minutos. Também são transformados em aulas os espaços da investigação temática e o espaço da realização do produto da pesquisa: a grande aula da Mostra Cultural. Essa denominação para as exposições, na escola citada, está ligada a participação de outras disciplinas no mesmo evento.

O que permitiria o intercâmbio dos processos de estudo, se as relações bidimensionais fossem paulatinamente substituídas pela perspectiva triádica (mais complexa e profunda). Contudo, continuam sendo raros os professores sensibilizados e dispostos a adotar o ensino-pesquisa em seu *fazer pedagógico*, especificamente geográfico.

<b>Questões – Tema</b>		
<b>Listagens de temas desenvolvidos</b>		
<b>Sexto e Sétimo anos</b>	<b>Oitavo ano</b>	<b>Nono ano</b>
1990- Cidadania e Território Brasileiro: Há relação	1990 – “Da tecnologia à Miséria: extremos da América”.	1990 – “Vida na Terra: realidade ou ficção?”.
	1991 – “Colonização de Interlagos x Colonização na América”.	1991 – “Oriente Médio: Guerra Santa ou Paz armada?”.
1992 – (a alfabetização geográfica da quinta série) temas livres		1992 – “O que são mudanças globais no mundo de hoje?” Dê um exemplo.
Em todos os anos, os Temas aparecem em Mostras Culturais.		

Conforme apresentamos, os temas das programações também poderiam ser pesquisados em um esquema bidimensional. E o foram, nos momentos em que tivemos que nos desviar do planejamento para reduzir as dificuldades enfrentadas pelos alunos. Afinal, boa parte delas lidava com estas dificuldades (de achar informações, de fazer reuniões, de expressar os resultados momentâneos) de maneira aversiva, entendendo que elas não faziam parte do processo de conhecimento. Em consequência, uma preocupação maior de nossa parte com o conteúdo mínimo, as avaliações burocráticas e os problemas disciplinares foi servindo de reforço a permanência desses desvios, por um tempo ainda maior.

Mas de ano para ano, temos aprendido a reduzir tais problemas e preocupações a um papel cada vez mais secundário no ensino-pesquisa. E esta aprendizagem, que mereceria outro espaço de texto para ser relatada, tem aqui um único desdobramento conclusivo: quanto mais as questões burocráticas e disci-

plinares forem consideradas ou exaltadas, menos se pode ousar uma experiência paradigmática de ensino-pesquisa.

Apresentada a concepção tridimensional (*triádica*) do experimento, resta-nos exemplificar a fluência do paradigma em uma das séries citadas na listagem dos temas.

Escolhemos entre elas, a nono ano de 1992 que trabalhou com o tema: *O que são mudanças globais no Mundo de hoje? Dê um exemplo*. Os alunos das duas classes que participaram desse trabalho vinham sendo orientados no ensino-pesquisa desde 1990, quando ainda cursavam a sexta série. O tema foi montado a partir de uma discussão sobre as rápidas mudanças na cartografia do planisfério. Sua duração temporal foi planejada para ocupar praticamente todo o ano letivo.

Durante a investigação, os alunos estudavam os conceitos básicos que deveriam ser pesquisados com etapas da elaboração de um livro: o produto resultante da pesquisa. E, a cada etapa vencida, eles entregavam relatórios individuais, contando o desenvolvimento (dificuldades e avanços) da elaboração da pesquisa, em função dos conceitos trabalhados. Relacionamos, a seguir, os oito conceitos que serviram como sub-temas para o conteúdo das aulas e os tipos de mudanças a serem investigadas: *centro/periferia, migração, divisão do trabalho, divisão da produção, crise ambiental, modernização tecnológica, geopolítica e globalização (imagem cultural projetada pelos países)*.

O exemplo pedido na questão-tema levou cada aluno a escolher, de forma justificada, um país para a investigação específica das mudanças globais. Contudo, no desdobramento do trabalho, esta escolha prejudicou a pesquisa de alguns alunos. Boa parte deles passou a acreditar, pela maneira de buscarem as informações, que o objeto da pesquisa era o país e não o tema central. Resultado: as dificuldades aumentavam de maneira não proporcional ao tempo que o professor dispunha para auxiliá-los.

Aqueles que conseguiram manter-se na proposta original demonstravam, desde o início, um amadurecimento considerável de sua organização de estudos. O que não ocorria com a quase totalidade dos que tomaram o país escolhido como tema da pesquisa. Conseqüentemente, a produção de livros dos alunos sem dificuldades de sistematização correspondeu a um exercício quase natural de tornar público a aprendizagem adquirida. As orientações a respeito do formato desse trabalho final eram acatadas e aprimoradas em uma única iniciativa.

Já os alunos que acumularam as dificuldades de organização com dicotomia entre a pesquisa e a aula, voltaram a estudar numa relação, nitidamente, bidimensional. Fizeram o livro como se fosse uma prova obrigatória, cuja preparação tornou-se um esforço desesperado de última hora. Sinal de que a ideia de pesquisa-cópia está extremamente incorporada nos procedimentos da aprendizagem discente. E não seriam três anos de livre experiência com a relação tridimensional suficientes para exorcizá-la. Falta-nos, isto sim, uma ação projetada de forma fundamentada e intensa.

A quarta manifestação do fenômeno geográfico foi, portanto, um ensaio de auto-investigação. Seus resultados são complementares ao diagnóstico atingido na Signação das outras manifestações. De todas elas, resgatamos a necessidade de aprimoramento teórico para reconstrução do sentido de ensinar. Mas nessa última, em especial, é que se deu a vivência concreta do paradigma. As *mudanças globais*, exemplificadas em cada país, apresentaram-se como uma paisagem visível. As aulas, conceitos, relatórios e demais atividades operadas pelos sujeitos dessas oitavas, expressaram a formação da imagem invisível deste mesmo tema. E o livro elaborado, como uma publicação da aprendizagem, significou a construção da revisi-

bilidade dessa paisagem inicial. Agora condensando intersubjetivamente aluno/mundo e transformando o fazer geográfico em uma produção paulatinamente significativa. Afinal, a metodologia adequada à superação dos problemas citados ainda não fora devidamente testada. Precisávamos antes da presente dissertação para, em função de um projeto fundamentado, recolocar as dificuldades em novos rumos.

### 1.5 Redação do Contexto – (Projeto e Perspectiva)

Severino A. Barbosa afirma no subtítulo de sua obra sobre redação, que escrever é desvendar o mundo (BARBOSA, 1989). Pensamos agora, no momento de iniciarmos a redação desse Projeto, que o ato de escrever pode ser traduzido em muitos outros verbos além de desvendar. Descobrir, demonstrar, recriar, pesquisar, conceber ou mesmo reinventar o mundo são valiosas propriedades da escrita. Principalmente quando os temas dessa escrita se delimitam, previamente, pelas coisas e espaços do mundo. Como é o caso da escrita que denominamos Geografia.

Ocorre que um texto já escrito é também um mundo a ser desvendado. Trata-se de um princípio básico do conhecimento em processo. Os objetivos de estudo devem adquirir uma forma representativa: a forma de um texto. Mas esta forma deve servir como ponto de partida para outros objetivos. Ou, do contrário, ela é congelada como textos doutrinários ou meramente ideológicos. Por isso, mesmo impossíveis de serem reescritos já que não se abrem ao movimento de renovação da ciência. Compondo tantos livros cheios para leitura do mesmo, mas em branco para uma releitura criativa.

Uma profunda reflexão sobre esta obra do professor Severino Barbosa, permitiu-nos chegar a decisivas considerações

na constituição desse projeto metodológico. Enumeremos cada uma delas:

- 1) Se a Geografia é etimologicamente um conhecimento-linguagem – escrita da Geografia da Terra/Mundo – por que não ensiná-la como uma forma de redação? Afinal, os procedimentos para o ensino desta técnica costumam tratar seus conteúdos como um aspecto metodológico; o que não tem ocorrido com a Geografia Escolar.
- 2) Se nossa preocupação maior está em achar um caminho para desenvolver a formação da espacialidade, por que não adaptar as categorias de redação (Descrição, Narração, Dissertação) como etapas para se alcançar esse objetivo? Pois sendo a Espacialidade uma articulação conceito-vivência, haveria forma mais sistemática de expressá-la do que a qualificação progressiva da escrita?
- 3) Se o espaço é uma categoria fundamental da ciência geográfica, por que não chamá-lo de contexto, reconhecendo que sua transformação em texto pode ser concomitante ao fazer geográfico? Assim, os diferentes espaços que a aula de geografia pretenderia escrever continuariam sendo reconhecidos como a realidade que nos envolve, independentemente de sua forma de expressão.
- 4) E, finalmente, se o paradigma da visibilidade tem comparado estas aulas de Geografia a estudos de uma paisagem terrestre, por que não trabalhar escritas não-verbais no sistema de redação desta ciência, já que a preocupação com o contexto dinâmico é maior do que aquela voltada ao texto formal?

Diante destas considerações, idealizamos a **Redação do Contexto** como um projeto metodológico em sua forma bruta. Passamos a lapidá-lo, a partir do momento em que fomos experimentando novos avanços no reconhecimento do paradigma da visibilidade. Os momentos de manuseio do visível, do invisível e do revisível, dentro de um curso anual de Geografia, representam amadurecimentos dos processos de estudo e investigação. Mas uma redação lida diretamente com produtos que, aqui, podemos chamar de registros do contexto estudado. A possibilidade de classificá-los em etapas adequadas àquelas categorias clássicas da redação foi o que nos levou a estabelecer esses produtos *como níveis de compreensão do espaço*.

#### **NÍVEL PERCEPTIVO**

*“Paisagem do livre olhar”*

**DEFINIÇÃO** – Espaço construído pela diferenciação mais imediata entre o sujeito e o objeto. Produto de uma compreensão sensível e emocional; este primeiro nível se define pela especulação que antecede a cientificidade da investigação em si.

#### **PROPRIEDADES**

- Sensibilização
- Desorganização
- Identificação
- Reconhecimento Inicial
- Especulação
- Expressividade Emocional

**LINGUAGENS** – Todas aquelas que demandam espontaneidade com mínima elaboração (desenhos, frases, dobradura, colagens, imagens improvisadas).

**NÍVEL DESCRITIVO***“Paisagem de atenta observação”*

DEFINIÇÃO – Espaço desenvolvido a partir de um rigoroso “mapeamento” do objeto de estudo. Produto de sucessivas observações, este segundo nível busca detalhamento objetivo do estudo para caracterizá-lo.

**PROPRIEDADES**

- Objetividade
- Adjetivação Técnica
- Individualização
- Diversificação de Ângulos
- Precisão
- Localização

LINGUAGENS – Todas aquelas que manifestam o objeto de forma estática

**NÍVEL INTERPRETATIVO***“Paisagem de relações e movimentos”*

DEFINIÇÃO – Espaço concebido em função de uma rede de relações envolvendo outros espaços em um amplo “enredo”. Produto de uma análise encadeada, este nível propõe uma série de abstrações que expliquem o objeto inicial.

**PROPRIEDADES**

- Inter-relação
- Abstração
- Historicidade
- Combinação de elementos
- Análise
- Contextualização

LINGUAGENS – Todas que manifestam o objeto de forma narrativa e dinâmica (vídeos, cinema, músicas, contos, histórias em quadrinhos, teatro)

**NÍVEL INTERATIVO***“Paisagem da visão intersubjetiva”*

**DEFINIÇÃO** – Espaço reconstruído a partir do engajamento significativo entre o sujeito e o objeto. Produto de uma reflexão que, no nível de maior complexidade, sintetiza o diálogo dessas duas partes.

**PROPRIEDADES**

- Significação
- Envolvimento
- Dissertação e Argumentação
- Demonstração
- Síntese produtiva
- Autorreflexão

**LINGUAGENS** – aquelas que expressarem da maneira mais organizada e criativa a engajada compreensão do sujeito (o que corresponde a todas elas).

Esses níveis, que totalizam quatro formas de compreensão da Geografia – em sua dinâmica perceptiva, descritiva, interpretativa e interativa – representam os andares por onde os momentos do processo paradigmático comprovam seu desenvolvimento. Inicialmente pensávamos que cada nível poderia corresponder aos objetivos específicos das quatro séries finais do Ensino Fundamental II. O 6º ano, por exemplo, poderia até avançar os estudos temáticos para outros níveis. Mas nosso parâmetro para ela seria exclusivamente o domínio do perceptivo. Respectivamente para as demais, o mesmo ocorreria.

Mas através da prática que fomos tendo com as pesquisas temáticas, esta ideia foi reformulada. Da mesma forma que as categorias de redação são acessíveis a todas as pessoas alfabetizadas, os Níveis de Compreensão do Espaço não devem ser alcançados dentro desta segmentação. O que precisa estar constan-

temente em jogo é a significativa transformação do espaço em **espaço geográfico**. Afinal espaço mesmo como contexto só se torna uma categoria específica da Geografia quando operado em uma representação cientificamente estabelecida. O espaço construído natural ou socialmente, centro do discurso desta ciência, é potencialmente geográfico; contexto que pode ser ou não ser reconstruído por uma redação aplicada pedagogicamente.

Para isso o ensino-pesquisa deve objetivar isto é projetar em seus objetivos educativos, a máxima compreensão possível do espaço temático em estudo. Desta maneira, a aprendizagem resulta em uma geografia significativa; uma redação do contexto que faça a Interação de sujeito e objeto do conhecimento. E, na perspectiva de nosso próprio estudo, permitindo a formação sistemática da especialidade deste sujeito. Até, quem sabe, sua autonomia científica no domínio de conceitos espaciais.

Esta **objetivação** aparece tanto no produto quanto no processo de encadeamento dos quatro Níveis. Daí considerarmos a máxima compreensão e não a total. O nível perceptivo situa-se na fronteira entre a vivência inconsciente e a consciência do fazer científico. Responde por um conhecimento primordial de *livre olhar* sem o qual não é possível alcançar uma atenta observação. Chega-se ao nível descritivo, entretanto, tão consciente do fazer científico que muitas vezes se mergulha no objeto (fenômeno) como se dentro dele estivesse todo conhecimento buscado. Somente com o auxílio do Nível Interpretativo, que o papel dialógico da ciência transforma o objeto estudado em **contexto**.

Mas falta inserir o sujeito no objeto ou vice-versa. Como faria o conhecimento intuitivo ou não-sistemático que, cotidianamente nos transporta da compreensão perceptiva do espaço para a *ação intersubjetiva*, sem intermediários. Esta intersubjetividade científica produz-se no 4º e último nível. Nível este que

pode transformar-se em objeto de um novo ciclo de estudos, mediante novas percepções.

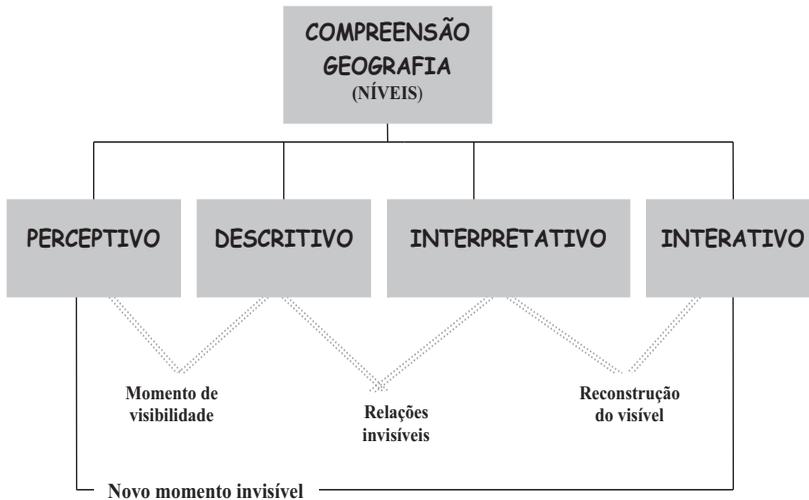
Por isso a ciência geográfica é uma prática teórica, e como tal deve ser estudada para ser vivida; mesmo que tão-somente num exercício de metalinguagem cultural. Aquilo que fazem as Escolas de Samba ao desfilarem uma representação do mundo (enredo) tornando visível o quanto aprenderam em termos de samba (linguagem).<sup>8</sup>

Assim, os níveis de compreensão da Realidade Espacial, em estudo, expressam diferentes formas de espaço geográfico em diferentes linguagens da complexidade científica. Conforme podemos conferir no esquema geral e nas caracterizações resumidas nas páginas seguintes, o encadeamento de cada nível com os demais é proporcionado pelo paradigma. Cada momento de visibilidade representa um elo para o alcance do nível seguinte.

O Nível interativo, aquele que representa a compreensão mais profunda, vai requerer um novo momento de invisibilidade para que outro estudo se desenvolva a partir do perceptivo. Por este ciclo, a máxima do escrever é desvendar o mundo fica assegurada como uma definição constante. Afinal, mesmo o nível mais complexo não consegue impedir a continuidade de novos desvendamentos da investigação. Apenas delimita, momentaneamente, uma maior consciência da inserção do sujeito na realidade espacial. Se a Geografia Escolar não ensinar este sujeito (mesmo sendo ele um professor) a construir estes momentos, resta ainda a esperança de que ele faça isto por si mesmo. É diante desta incômoda possibilidade que entendemos ser mais do que urgente, na escola fundamental, o surgimento de projetos metodológicos como este.

---

<sup>8</sup> Para o reconhecimento da dinâmica pedagógica das Escolas de Samba, consultar o trabalho de TRAMONTE, Cristiana. *O samba pede passagem: as estratégias e a ação educativa das escolas de samba*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.



Podemos questionar agora: quais elementos comprovam ser a objetivação destes níveis uma metodologia viável ao universo de escolas fundamentais, do tipo daquelas que foram pesquisadas? É preciso destacar os aspectos do projeto que o tornam exequível, independentemente da presença ou ausência (como, mais comum) de projetos pedagógicos válidos para toda Escola.

### 1.5.1 Caracterização dos níveis

O primeiro elemento talvez seja a mais óbvia resposta a uma característica do planejamento docente: a própria objetivação do processo como espelho funcional do trabalho. Ora a escola pública (mesmo muitas das não estatais) não só permite essa objetivação pela ausência de padronizações didáticas, com também carece de sua constituição. Estes padrões podem contribuir e muito para o resgate das referências de organização de estudo, cuja aprendizagem acaba sendo um desdobramento do grau de organização, expresso pela disciplina estudada.

A avaliação diagnóstica dos avanços e recuos da compreensão discente é um outro elemento proporcionado pela utilização dessa metodologia. Em um esquema dito tradicional a ruptura entre os aspectos objetivos e subjetivos faz com que os avanços sejam interpretados através de fatores inconscientes. Como resultado deste descontrolo, nos critérios de avaliação, quanto mais os trabalhos forem reproduções da matéria ensinada, traduzíveis por números-notas, mais coerentes eles se mostram. Diante do aperfeiçoamento qualitativo na produção dos níveis, a ação diagnóstica passa a ser a única forma de avaliação, capaz de lidar com critérios mais complexos. Tal como é apontado pelos Regimentos de Escolas Municipais e Estaduais da capital de São Paulo. Muito embora sejam permanentemente descumpridos, neste aspecto.

Um terceiro elemento de comprovação da viabilidade é a aliança estabelecida entre o rigor e a criatividade, necessários ao Ensino de Geografia. Quando, na Educação, se clama pela melhoria da qualidade de ensino, ora se manifesta uma queixa pela falta de rigor no trabalho disciplinar, ora se reclama da mesmice pela falta de criatividade. A Redação do Contexto pretende se desenvolver num equilíbrio permanente desses dois aspectos. Por isso, investe numa atividade científica cujos padrões sejam menos acadêmicos e mais pedagógicos. Atividades estas que resultem em trabalhos publicáveis em exposições, como a Mostra Cultural.

Porém, o aspecto decisivo para a ampla viabilidade desse projeto é sua fácil adaptação metodológica na forma de Cursos de Aperfeiçoamento para o Magistério. Tivemos, conforme relato anterior, a oportunidade de fazer estas adaptações para minicursos (como aquele realizado no II Encontro Nacional de Ensino de Geografia, ocorrido em São Paulo, em julho de 1991) ou Cursos em Módulos (feitos na 17<sup>a</sup> Delegacia de En-

sino da capital, em 1990, e na Associação dos Geógrafos Brasileiros, em 1992).

Nestas oportunidades, pudemos certificar a disposição do professorado em renovar a qualidade de sua metodologia de ensino. Nos cursos em módulos, para cada participante foi proposto um pequeno ensaio de produção geográfica, utilizando os 4 níveis da Redação do Contexto em uma de suas classes. Mas, a maioria deles, motivados por uma vivência concreta do Ensino-Pesquisa, passava a multiplicar estes ensaios em outras classes, mantendo e redirecionando o conteúdo que haviam planejado.

Os professores participantes reconheceram, na experiência proporcionada pelo curso, a validade deste projeto, tanto prática quanto teórica. No envolvimento que demonstraram, assim como nas autoavaliações finais, praticamente todos acabaram certificando sua viabilidade extensiva. Reproduzimos, a seguir, uma dessas autoavaliações para exemplificar tais certificações:

Como avaliação final desses dias de reflexão, compreendo quanto falta para atingirmos algo próximo do ideal. A metodologia proposta vai de encontro a nova visão pedagógica que chega à escola trazendo renovação e dinamismo. Quanto às etapas sugeridas, confesso ter sentido dificuldades de assumilas de imediato, porém, ao exercitá-las compreendi o quanto é importante para o melhor aproveitamento do conteúdo a ser desenvolvido. O mais importante é o fato de estarmos buscando não somente técnicas que colaborem com a assimilação do conteúdo, mas a vontade de despertar no aluno o interesse pelo conhecimento, além da compreensão da realidade que o cerca. (Professora ADRIANA - Rede estadual de ensino/SP). (Informação verbal).

Um projeto de Redação do Contexto no ensino fundamental de Geografia não é uma resposta definitiva à questão sobre qual o Sentido deste Ensino. É tão-somente uma proposta de

se tentar respondê-la sistematicamente em uma vivência real de Ensino-Pesquisa.

Tornamos a reiterar as afirmações acima para concluir esta etapa primitiva e primordial do estudo da Espacialidade. A partir de agora, podemos também afirmar que tal estudo ainda não ultrapassou o nível Descritivo do entendimento da questão à qual se propôs. Contudo, já visualizamos, no Projeto, os instrumentos e princípios necessários para continuar avançando.

Continuar escrevendo e desvendando mundos; continuar explorando este planeta de infinitos exploradores; continuar reinventando a Geografia que, numa paródia ao planeta visitado pelo Pequeno Príncipe, permanece gozando de muita reputação...

## 1.6 Projeção Inversa (o Geógrafo Visita o Planeta do Pequeno Príncipe...)

*O sexto planeta era do tamanho de uma sala de aula. O velho sábio logo o reconheceu como o mundo do principezinho.*

*– Puxa! eis o amigo geógrafo! exclamou ele, logo ao rever o sábio.*

*Este, por sua vez retribuiu-lhe o cumprimento com um terno sorriso. Passando, em seguida a admirar aquele pequeno planeta.*

*– A que devo esta surpresa? perguntou-lhe o principezinho.*

*– Então este é o planeta que me descreveste? foi a primeira fala do velho.*

*– Mas a que devo esta honra? insistiu, como sempre o principezinho, um tanto desconfiado. Não me diga que só veio para comprovar meu relato?*

*– Não, de modo algum, meu rapaz - respondeu o velho. Não tenho mais o que comprovar a não ser meus próprios conhecimentos. Vim apenas...*

– Mas como? interrompeu o príncipezinho, muito surpreso. O senhor não escreve livros enormes, chamados de geografia, que são as provas dos relatos dos exploradores?

– Escrevo sim, é verdade. Só que passei a ter dúvidas a respeito dos meus livros.

– Dúvidas? Que dúvidas?

– Eu explico.

Prontamente, o velho sentou-se ao lado do vulcão extinto, tentando esclarecer.

– Como hei de saber se os livros que escrevo podem ser lidos ou se servem para estudos? perguntou o geógrafo, devolvendo a dúvida para o príncipezinho.

– Ora, os rios, as cidades e as montanhas são lugares reais! respondeu o príncipezinho.

– Sim, mas como hei de saber se os redigi corretamente?

– Fácil! Basta que alguém leia seu livro de geografia.

– Quem??? disse o velho

– Como hei de saber?

– Esta é a minha dúvida? Mais que isso; É o meu maior problema – completou o velho..

Dizendo isto, fixou os olhos, mergulhando em seus pensamentos.

– Mas o senhor é geógrafo!

– Sim, mas não sei explorar e, muito menos, ler e compreender minha própria geografia... No fundo, o geógrafo é bem menos importante do que eu imaginava. Seu planeta parece bem maior do que a minha escrivadinha.

O príncipezinho ouvia atento, mas não aceitava aquela mudança. Pensou nas dúvidas que tivera e resolveu interrogá-lo.

– E se o leitor tivesse dificuldades para ler, se ele estivesse bêbado, por exemplo? A sua Geografia não seria reprovada!

O geógrafo não tardou a retrucar.

– Sim, nem mesmo seria aprovada.

– Mas por que preciso aprovar o que já é o resultado de provas? Depois do inquerito, um explorador não deve fornecê-las? o príncipezinho estava no auge de inconformação.

– De nada valem as provas de algo que não tem sentido. Respondeu o velho, quase soletrando.

– Sentido? indagou o príncipezinho.

– Isto mesmo: sentido. Algo que esteja além daquilo que percebemos. Este vulcão extinto, por exemplo, ele tem um sentido...

– Mas a gente nunca sabe...

– E é por saber que nunca se sabe que ficamos sempre atentos, atribuímos valor; buscamos o seu sentido.

– Minha flor efêmera não tem sentido, não é mesmo? Mas apesar disto, voltei para cuidar dela.

– Desculpe meu rapaz, discordou o velho novamente.. Sua flor é efêmera para mim tanto quanto é eterna para você. O sentido dela está em florir, apesar da ameaça de desaparecimento.

– Jura! exclamou animado.

– Juro. E você também; afinal não foi por isso que voltou?

– Mas ela não é a mesma que eu deixei quando parti. retrucou o príncipezinho.

– De fato, você mudou tanto que voltou. Você também floresceu para sua flor. Encontrou o sentido de existir. Eu não...

O príncipezinho lembrou agora de seu remorso ao ver a tristeza nos olhos do velho geógrafo. Numa súbita explosão ele gritou:

– Mas você também achou o seu sentido!!!

O geógrafo apenas olhou admirado.

– Claro! O seu livro de geografia também floresceu. Você agora é um explorador dos lugares, um escritor de fatos e um leitor dos seus próprios registros. Eis um sentido, não?

– Será, Meu Deus!

– Tanto é que eu aprendi o que me ensinaste e compreendi o que buscava.

– *Então poderei seguir viagem rumo a Terra, antes de fazer florir o meu livro.*

*O príncipe deu risada.*

– *Meu velho, seu livro já está florindo desde que partiu e seu planeta é a sua Terra. Muitos viajantes o aguardam em sua sala de aula - brincou o príncipezinho.*

– *Como sabes que eu pensei em uma sala quando cheguei aqui?*

– *Não sabia, presumi. Você não parou de me ensinar, durante todo esse tempo!*

– *Nem você!*

*E o velho geógrafo se foi, pensando em sua geografia.*



# SENTIDO DE SUSTENTAÇÃO: O PALADAR

## Ensino de Geografia e Ciências da Comunicação: *Por uma Geografia Mundana*

A educação é assim interiormente dividida, dilacerada. De um lado, sempre significou que o homem não se torna sozinho, que não existe homem fora da comunidade humana. E a educação permanente, à sua maneira, inscreve-se nessa linha, retomando por sua conta o humanismo de ontem. A Educação Permanente significa que não terminamos jamais de nos tornar homens e que não terminamos de ser, de nos tornar juntos, a caminho, ao longo das relações com o outro. De outro lado, contudo, o outro do qual tenho necessidade, para quem, face a face, em me torno, me aparece cada vez mais como a pior das ameaças. Eis porque num tempo em que tanto se fala em educação, onde se investe tanto nela, onde ela torna-se permanente, a educação se esvazia, se esgota, e a questão a seu respeito cai no esquecimento. (GADOTTI, 1985, p. 168)

O presente ensaio retoma o curso da dissertação de mestrado do autor, pautando-se no embate autocrítico dos *sentidos externos* do conhecimento geográfico.

Via de regra é possível reconhecer o esforço retórico dos grandes mestres na justificação sobre a importância do saber espacial. Pautados pela meta de formação da plena cidadania, diriam eles (e nós a repeti-los): uma escola básica que não ensina a geografia da cidade, do poder, do ambiente natural, da produção, distribuição e consumo, não educa, só aliena, só reproduz condições perversas de subordinação social e ignorância.

Não há como discordar desse princípio formal. Que de sã consciência vai pôr em dúvida a tendência de promoção do desenvolvimento social por intermédio de um ostensivo processo educacional da sociedade (alvo desse desenvolvimento)? As divergências ficam concentradas no campo dos procedimentos pedagógicos e políticos; jamais no plano ontológico. A premissa é toda Educação educa para melhor. Logo... todo ensino de Geografia qualificado e efetivo é uma contribuição socioeducativa.

Daí a necessidade de fazer uma “apelação acadêmica” ao convidar o pensamento de um educador do porte de Moacir Gadotti para introduzir essa árida discussão. Como nos lembra o autor, o enfrentamento da Educação de consenso – que há três décadas se estigmatiza como educação permanente – tende a ser um profundo exercício de negação. Ou *a educação contra a Educação*, conforme o título da obra citada. Exercício que não teme o reconhecimento epistemológico de que o saber acumulado na estrutura educacional brasileira é substancialmente um *lixo*; carente de tecnologia e política capaz de reciclá-lo em *luxo*, em algo especial, em efetivo valor. Não será a ação “profissional” dos pedagogos e educadores, como afirma Gadotti, que garantirá esse valor. Mesmo porque a Educação permanente é uma tendência histórica real que depende muito pouco desses profissionais. Eis o nó que precisa ser reconhecido e desatado neste ensaio.

Para iniciá-lo, a primeira parte do texto cuidará da prática setorial do delimita, em um movimento imediato, as relações

entre a Ciência Geográfica e seu Ensino Escolar; e por extensão dificulta a mudança dos estereótipos (prós e contras) a permanência desta disciplina no interior da Escola básica. Esse exercício inicial do texto visa atacar um dos ranços mais subordinadores da educação do ser pelo ter: a ideia de que o **conhecimento científico** corresponde a uma **disciplina**.

Por continuação a esse enfrentamento inicial, o que se pretende é chamar o leitor aos exemplos dos processos geográfico-educativos, de caráter não formal (extraescolar), costumemente ignorado da perspectiva de formação do cidadão contemporâneo. Com certeza não há nem haverá indicadores aritméticos – a não ser nos delírios matemáticos dos que veem os números como signos da Verdade – que sirvam para mensurar a espacialidade do sujeito pelo grau de envolvimento com os conhecimentos geográficos. Isso permite a discussão de uma instigante na formação dos “professores” de geografia. Em que medida sua caracterização de educadores lhes permite uma atuação qualificada em espaços não escolares? Tradicionalmente essa resposta sempre veio com a alternância da ideia de que se não for um docente, o geógrafo formado atuaria como técnico empregado de uma empresa pública ou particular. Portanto não haveria espaço para essa atuação externa. Será mesmo?

Já no encerramento desse breve exercício de provocação é apontado um direcionamento para a recomposição do diálogo pertinente – ou significativo na perspectiva ausubeliana (FARIA, 1989) - entre o Ensino de Geografia e o Mundo Cotidiano. Tal recomposição dependeria, acima de tudo, da crescente interlocução entre a Ciência Geográfica e as Ciências e Tecnologia da Comunicação. Trabalha-se aqui, neste tão pouco amadurecido, dois grandes eixos de modificação da postura interdisciplinar da Geografia. Um no interior da relação entre os conhecimentos geofísicos e o noticiário sobre o tempo climático. A intenção é

verificar os limites de uma comunicação midiática devastando os conhecimentos científicos.

O outro eixo escolhido transparece na demarcação específica de paisagens geográficas como paisagens turísticas. Ao contrário do primeiro eixo que visa esclarecer e termina por tumultuar, a perspectiva turística é geralmente reconhecida como maneira de maquiar (negativamente falando) localidades suplantando seus contextos regionais. Mas podem promover (no sentido de *sensibilizar para*) esses mesmos ambientes geográficos aos seus cidadãos.

Independentemente do caminho que essas interfaces externas da Geografia paraescolar operem no Mundo Cotidiano, é preciso propor um fórum de discussões mais diretas com as Ciências Aplicadas da Comunicação. Algo que durante mais de um século praticamente se estagnou nos limites da compreensão das técnicas da linguagem cartográfica. Agora já poderia ousar as seguintes construções: um filme, uma canção, uma escultura podem não ser mais geográficos do que um mapa; mas podem comunicar muito mais espacialidade os sujeitos sociais. De que maneira?

## 2.1 A Geografia e as Amarras de uma Mera Disciplina

A perspectiva de interpretação das mudanças contemporâneas no Ensino da Geografia passa pela discussão – muitas vezes ingenuamente evitada de suas permanências. E há duas maneiras comuns de evitar tais permanências, dentro de uma postura de “dispensa de questões menores”. A primeira toma como óbvio a ideia de que um *bom* ensino de geografia trata sempre da identificação de lugares (em diversas escalas) e fatores ambientais referendados em âmbito cartográfico. Já a segunda maneira, ao contrário aponta como problemático (portanto, um mau ensi-

no) aquele discurso geográfico que fala do mundo, mas não cria autonomia diante dos demais discursos das ciências humanas ou naturais.

Essas duas maneiras podem ser tomadas, neste trabalho, como um tributo do Senso Comum ao Conhecimento Científico. Sua representatividade é tanta e tão arraigada que a permanente adaptação do professor de geografia à Escola básica – em constante distanciamento acadêmico – proporciona-lhe um porto mais seguro para a sobrevivência profissional. A ideia de que existe uma *disciplina*, um conjunto de saberes articulados em uma ordem subordinada, garante a estabilidade de sua atuação. Assim como enquanto houver sapato haverá lugar para o sapateiro, a permanência da Geografia como disciplina perpetua a necessidade de alguém que responda por ela. Responda bem a medida que sua resposta seja inconfundível diante das demais disciplinas e atenda, de forma consensual, as diferentes demandas que justificam sua execução.

Entretanto, raramente se considera que a dita *con-tribuição* senso comum => conhecimento científico mantém-se como um processo linear ou natural. Fosse mais e melhor percebida, poderia causar o incômodo manifesto neste texto. Entendendo que a Geografia Brasileira vem, há mais de duas décadas, imprimindo reflexões críticas sobre diversas áreas e posturas do conhecimento territorial, era de se esperar que o tributo tivesse uma direção predominantemente invertida. E coerentemente à predominância das metodologias advindas da Geografia Crítica, a maioria dos professores de Geografia estaria pautando seu trabalho pelo vínculo aos projetos temáticos, com abertura para os estudos espaciais. A quantidade de aulas específicas de Geografia, deveria ser uma parte bem menor de seu cotidiano profissional.

Mas a realidade que organiza o cotidiano escolar dos conhecimentos geográficos permanece pautada pela lógica disci-

plinar de controle do tempo, dos conteúdos e suas técnicas padronizadas. Segue, portanto, a caracterização feita por Michel Foucault (1987) em *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões* para a ideia de **disciplina**: aquele elemento instrumental cuja primeira função é responder pela distribuição dos indivíduos no espaço de forma dócil, controlada e eficiente. Diz o pensador francês, na terceira parte de seu estudo

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares”, e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos[...] A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões, confusas inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. A constituição de “quadros” foi um dos grandes problemas da tecnologia científica, política e econômica do século XVIII. (FOUCAULT, 1987, p. 137)

Não se trata de condenar como ultrapassada a operacionalização do conhecimento geográfico na forma de “saber disciplinar”. Essa construção industrial do controle dos corpos e das condutas está na visão foucaultiana, instalada na raiz da modernidade. O século XIX, seguinte ao período analisado por Foucault, recebeu a sistematização de várias ciências como a própria Geografia, dentro de uma lógica disciplinar hegemonicamente insubstituível. Mas os anos seguintes – e a complexidade da relação escola-mundo – criaram um latente desafio a esse empobrecimento funcional dos saberes como disciplinar. A geografia é (e continuará sendo) muito interessante, mas enquanto “matéria”, “unidade curricular”, “disciplina escolar”, *Deus me livre!* Diria uma maioria em coro.

Teria esse sentimento de repulsa algo a ver com a expectativa de que os saberes de localização espacial, por tão óbvios e naturais, não deveriam fazer parte de um ordenamento disciplinar fixo? Seriam as informações veiculadas e cobradas pelas aulas de Geografia um conjunto de dados amarrado demais ao mundo acadêmico e desconectado das realidades externas?

O fato é que não se alterou substancialmente o estado da Arte: a geografia ensinada continua sendo, no final das contas, um discurso “estranho” às geografias vivenciadas. Como fazer para desamarrar esse estranhamento?

Estudos, que se multiplicaram nos anos noventa do século XX e possibilitaram o desdobramento de mestrados e doutorados em significativa quantidade<sup>a</sup>, aparecem como uma forte referência das possibilidades de diálogo entre a geografia escolar e o espaço cotidiano dos educandos. Contudo, a operacionalidade efetiva desse diálogo, com muita frequência, demanda fatores extracurriculares da ação docente. Além de um salto qualitativo na quebra de protocolo sobre a representatividade política da escola no espaço social e comunitário.

Qualquer trabalho docente de visitação às áreas e equipamentos públicos (ou particulares), no entorno escolar, desdobra um *esforço de mobilização* todo especial. As saídas programadas pelo professor de geografia, mesmo com ampla anuência das coordenações pedagógicas e administrativas, vão requerer uma *gestão de projetos*, cuja elaboração, realização e avaliação, não serão remunerados profissionalmente na absoluta maioria das vezes.

Da mesma forma que as lutas, reivindicações, protestos, mutirões e trabalhos voluntários (de cunho assistencialista ou transformador) não acrescentam uma gota de renda no patrimônio pessoal do cidadão que deles participa. Entretanto, ambas as iniciativas (mesmo reconhecidas como “trabalho extra”), advindas do professor e/ou do cidadão que vivenciam a geografia além das

amarras disciplinares, podem constituir único movimento efetivo de *diálogo-ação* pela qualificação social do espaço geográfico.

Entende-se aqui que somente em um *diálogo-ação*, pautado pelas teorias críticas dos estudos culturais – na linha político-metodológica que Douglas Kellner (2005) chama de *multiperspectívica* – conduziria a uma libertação do conhecimento geográfico daqueles vícios disciplinares construídos há duzentos anos: ordenamento rigoroso das informações, temas encaixados no espaço-tempo da hora-aula, conhecimento veiculado em séries padronizadas. Enfim, tudo que molecagem de quaisquer idades reconhecerá sabidamente como chato e ultrapassado.

O processo disciplinar dos conhecimentos deveria, sim, frequentar a escolarização; porém nos níveis posteriores de ensino (final do médio e cursos de nível superior). Mas a massificação das forças de “modernidade”, de uma revolução industrial quase eterna anuncia em alto e bom som: *lugar de criança é na escola* (da pré-escola à pós-graduação), isto é, a escola das disciplinas, da reprodução social, da construção de consumidores desempregados.

Neste sentido, um conhecimento geográfico passando a ver sua *roupagem disciplinar* como um momento apenas do processo ensino-aprendizagem, ajuda a pôr em evidência (dentro e fora da escola) que o *lugar da escola é no mundo*. A Escola não é e nem pode ser o centro do sistema social de Educação. Seu papel é fundamental enquanto espaço de mediação cultural. E sua crise, na escala global, dá-se justamente pela ampliação das falhas dessa mediação. Seja pela manutenção de um formato conservador (leia-se, disciplinador) e demonstração de provas imediatas da eficiência nos resultados; seja pela opção discursiva por processos liberais (tidos como *inter-multi-trans* disciplinares). Em qualquer um desses extremos o diálogo-ação no mundo não se sustenta. Pela simples razão de se inferiorizar o papel midiático da escola frente a sua função pedagógica.

Uma geografia que opere às margens desse moto-contínuo de *técnicas em prol da eficiência* e não se restrinja ao *cumprir deveres*, poderá constituir-se em uma Geografia Mundana: profana, rebelde, inovadora, dialógica. Uma geografia *quase indisciplinada*. Capaz de manter-se na Escola, frequentar o Mundo e abrir-se para sistematização de seus conhecimentos científicos com a agilidade similar aos grandes veículos de comunicação. Até mesmo para a geografia estritamente disciplinada (e superior na hierarquia escolar) continuar tendo voz e vez entre na constelação das Ciências.

## 2.2 Exemplos da Geografia Mundana ou Quase Indisciplinada

Enquanto ensaio, o presente texto pode ser incluído dentro de uma zona de risco. Risco da ousadia de construção de um *novo espírito científico*; risco também de fornecer argumentos preciosos aos que se opõem ao trabalho crítico e construtivo da Geografia em sala de aula. O que representaria posteriormente a fala de um *educador de plantão* dizendo: *li um artigo de geógrafo que defendeu por A mais B o desaparecimento da disciplina Geografia propondo sua substituição por um projeto de estudos mundanos. Não entendi, mas gostei!*

Esse exercício de brincar de *advogado do diabo*, para demonstrar que a construção pode ser aos olhos dos outros vista como ruínas, é essencial. Ainda mais quando a pretensão é justamente jogar lenha na fogueira das ideologias que se fantasiam de conhecimento científico acumulado.

Saber que a geografia ensinada na escola é fundamental para o desenvolvimento da plena cidadania é tão fundamental quanto saber que muitos cidadãos plenos atuam com desenvoltura política e social sem qualquer contribuição pedagógica da geografia ensinada. Isso não tem de ser absorvido como *frase*

*de efeito*; mas como uma contradição latente da relação escola-mundo que justifica a observação atenta do que aqui é chamado de Geografia Mundana. Essa quase indisciplinada atividade de construção e difusão dos conhecimentos espaciais, que não entende o plano de ensino, a hora-aula e a repartição estrutural das responsabilidades disciplinares como os elementos mais definidores do ensino de qualidade.

A geografia mundana é uma postura política (contra-hegemonica, em termos de Antonio Gramsci) tanto do professor de Geografia que ensina além da disciplina quanto do cidadão que ensina além da prática cotidiana. Tais ensinamentos de geografia, dentro e fora da escola, são forjados de maneira *quase indisciplinar* porque tendem a explicitar seus fins e não se limitam às suas condicionantes técnicas. Começa-se aqui a trabalhar com as ações que serviriam de exemplificação dessa geografia mundana.

Os condicionantes são fatores de limitação e empobrecimento da ação política, pedagógica e comunicacional. Reparem os exemplos:

**Discurso após o sinal de uma troca de aula:** *eu não tenho nada a ver com o que se passa, com os alunos, fora da minha aula.*

**Fala do líder comunitário em reunião fora do horário letivo:** *ninguém precisa sentar em fileiras para os trabalhos; a sala agora já não é de professor e alunos, gente!*

**Resposta da Coordenação a um pedido de visita:** *estamos em período de avaliação, professores; não dá para ficar perdendo tempo com palestras, exposições e blabláblá com a turma do bairro, nessa altura do semestre.*

**Uma mãe de aluno, na mercearia, comentando com o balconista:** *toda vez que a escola quer prendas para festa junina, nos chamam de Comunidade; mas quando precisamos da direção para encaminhar os abaixo-assinados por luz, asfalto e segurança, sempre tem uma fulana para esclarecer que ali não é a prefeitura para atender reclamações.*

**Um senhor aposentado atendendo um grupo de estudantes:** *já não basta a algazarra de vocês, a semana inteira, na saída do colégio e agora ainda querem fazer pesquisa com meus livros. Ora, ora, tenho mais o que fazer!*

A multiplicação de situações, que mantém a barreira entre a *escola* e o *mundo* ao redor, não inviabiliza exercícios experimentais de inversão dessa dicotomia. Para tanto, exemplos de dialogicidade costumam superar essas “conversas parciais” desqualificadoras de ambos os ambiente (a *escola* e o *mundo*). Que exercícios são estes?

Em primeiro lugar, uma prática constante de *tornar externa* a aula de geografia. Assim como as disciplinas de Educação Física e Educação Artística acabam condenadas por ocuparem o limbo entre um maior envolvimento discente e um menor reconhecimento acadêmico, a Geografia Escolar, para se tornar mundana, precisa importar esses mecanismos de contágio público fora dos limites escolares. Um expediente de ampliação radical das saídas, visitas e atividades externas é cada vez mais fundamental. E vários são os motivos para essa urgência premente. O mito da segurança em lugares fechados e monitorados; a ostensiva presença da informação global “dispensando” os fatos locais; a mudança acelerada dos lugares tornando as referências urbanas (principalmente) algo muito transitório; entre outros. Além disso, por que um professor de geografia ainda acha que vai contar uma novidade sobre o Brasil e o Planeta, de forma mais cativante do que os meios eletrônicos e digitais de comunicação. Cativante seria sua postura, quando levasse o aluno, direta ou indiretamente, a ver no cotidiano espacial, elementos que confrontam ou enriquecem tais saberes.

Por outro lado, há um mundo de demandas socioambientais e políticas, também externas a escola – nas ruas, nos bares, no comércio local, nas moradias populares, nas práticas de lazer – que reivindicam justamente a escola como espaço de sistematização e encaminhamento de tais demandas. Como e onde se denuncia que o poder público está sendo omissos na conservação de uma área verde ou no atendimento à saúde e seguridade?

A visão de democracia passiva responderia: *na escola pública (ou mesmo privada) pode-se ter um espaço concedido de discussão das reivindicações*. Mas o problema não é o onde-palco; mas o onde-teatro. Ou seja, que agente escolar tem condições reais de canalizar as questões espaciais dos agentes comunitários, de maneira estratégica? O professor de geografia, afinado com esta postura quase indisciplinada. E por que *indisciplinada*? Porque não há plano de ensino que possa cercar o movimento dessa interação geográfica dentro e fora da sala de aula.

Os elementos exemplares, portanto, pautam-se pelo envolvimento interior no compromisso exterior. É por isso, acima de tudo que as condições de formação e remuneração do profissional de ensino devem melhorar sempre. Mas nunca à altura, nem de forma suficiente a importância de seu trabalho. Pois o trabalho político de diálogo-ação ultrapassa toda teoria econômica do valor. Não haverá quem pague.

### 2.3 O Geográfico no Ensino Jornalístico e Turístico

A perspectiva de enquadramento do ensino como *processo comunicacional* renova os horizontes de análise da própria Geografia. Permite também uma aceleração do intercâmbio entre os centros de pesquisa universitários e a imensa rede de ensino básico, distanciada dos espaços de produção científica. Ensinar e aprender são, portanto, dois fluxos interdependentes de uma mesma dinâmica comunicativa. Tal reconhecimento aponta para a capacidade de aprendizagem interativa como o principal indicador de qualificação do trabalho docente. Quanto mais o professor de Geografia opera a relação dos conhecimentos locais com o conteúdo disciplinar, melhor seria sua desenvoltura profissional, no parâmetro do diálogo-ação.

Acontece que esse movimento interativo não é originário da sala de aula. Muito menos dos procedimentos acadêmicos de difusão do conhecimento acumulado. Sua raiz deve ser investigada na complexidade de transformações culturais do pós-guerra que dinamizaram a cultura de massa e preparou terreno para as fases mais avançadas da comunicação virtual e digital. Alguns estudiosos da interação cultural e comunicação vão denominar como *ciberespaço* e/ ou *cibercultura*.

Hoje, “ciberespaço” sedimentou-se como um nome genérico para se referir a um conjunto de tecnologias, algumas familiares, outras só recentemente disponíveis, algumas sendo desenvolvidas e outras ainda ficcionais. Todas têm em comum a habilidade para simular ambientes, dentro dos quais os humanos podem interagir. Alguns usam ‘comunicação mediada por computador’ para designar o mesmo conjunto de fenômenos[...] O telefone celular, o fax portátil, o computador *notepad* e várias outras formas eletrônicas de extensão humanas se tornam essenciais à vida social e se constituem nas condições para a criação da cibercultura. Esta vai se estabelecendo firmemente na medida em que usamos formas mediadas de comunicação digital. (SANTAELLA, 2004, p. 99 e 105).

Esse processo de expansão da cultura virtual se faz com inovações das estruturas midiáticas, que não dispensa, segundo a própria Lucia Santaella, as inserções na lógica de desenvolvimento do capitalismo contemporâneo. O que descarta, por princípio, uma leitura extremista das possíveis direções dessa aceleração da cultura tecnológica. Tanto a visão otimista de um novo mundo democratizado pela informação total quanto o pessimismo da desvalorização absoluta do homem frente à máquina devem ser descartadas.

Santaella trabalha o aperfeiçoamento de uma ***cultura da mídia*** como a era de transição entre a *cultura de massa* e a *ciber-*

*cultura*. Enquanto a cultura de massa e essencialmente produzida por poucos e consumida por um amplo universo de espectadores sem poder de interferência nos produtos simbólicos,

[...] a cultura das mídias inaugura uma dinâmica que, tecendo-se e se alastrando nas relações das mídias entre si, começava a possibilitar aos seus consumidores a escolha entre produtos simbólicos alternativos. (SANTAELLA, 2004, p. 53).

Fez-se essa incursão às distinções na dinâmica das mídias para introduzir a ideia de que o discurso/conteúdo geográfico encontra-se latente em duas áreas mundanas (não escolares). Existe uma geografia popularizada pelo jornalismo (impresso e televisivo), desenvolvida como ambientação cotidiana de mais variados lugares do espaço mundial, dentro de uma hierarquia de fatores, reconhecidos como *atualidades*. Dos nomes de grandes veículos e programas de imprensa – *Le Monde*, O Globo, O Estado de São Paulo, Jornal Nacional etc. – até as editorias (política, economia, cidades) tem-se um apelo constante a noção de lugar. O “onde” acontece o fato noticiado ou o contexto regional de uma ampla cobertura jornalística, formam uma ideia geográfica de mundo, mais permanente do que a geografia escolar.

Mais recentemente uma geografia proporcionada pelas paisagens (e estereótipos) turísticas vem gerenciando a construção de uma imagem mais “positiva” (no sentido de atraente) desse de lugares jornalisticamente “ensinados”

Jornalismo e Turismo, portanto, são práticas comunicativas na cultura das mídias. Ambas vêm forjando um universo de reconhecimento e valores espaciais que, na sala de aula têm sido considerados apenas como um *ponto de partida* para o recolhimento de impressões, no plano informativo. Parte significativa do trabalho docente é encaminhada a partir do recolhimento do que os alunos sabem sobre tal coisa ou lugar; sobre a imagem

que fazem de seus contextos. Contudo, atingido o propósito da sensibilização pelo conhecimento prévio, perpetua-se numa programação curricular (disciplinar) de voo autônomo. Termina assim a interação.

Em programas mais completos, é feita uma retomada dessas práticas a partir de estratégias de modelação dos instrumentos de avaliação. A elaboração de trabalhos finais para verificação dos conteúdos (cognitivos, procedimentais e atitudinais) podem ser feitos com a criação de jornais, revistas, folhetos e roteiros de visita. Nessa perspectiva que a pesquisa de mestrado realizada no Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo (em 1993), sob orientação do Professor Dr. José Willian Vesentini, sistematizou o projeto *Redação do Contexto*. Travava-se de uma estratégia de objetivação da convergência ensino/meios de comunicação, no momento em que o processo de aprendizagem se torna um produto didático concretamente acessível.

O que se percebe, uma década depois dessa pesquisa, é que o envolvimento da Geografia escolar com o geográfico das mídias, apenas nas extremidades do processo educativo, banaliza a potencialidade as interações e não efetiva o pretendido diálogo-ação. Mas por que razão? Fundamentalmente porque se ignora o peso formativo (verdadeiramente *permanente*, conforme Gadotti) proporcionado ao cidadão pela cultura midiática. Ainda se acredita que os agentes de mídia (e seus veículos massivos) informam e deformam os consumidores. Para essa vertente majoritária de intelectuais e educadores: a mídia vive de mito e preconceitos. Só a educação intraescolar tem legitimidade para romper com esse ciclo de deformação! Na geografia, esse é o caminho para efetivar uma política educacional insana; bem distante da proposta mundana feita acima. Considerando que no início do século XIX, um jovem dedica muito mais tempo, em média, à televisão, ao rádio e aos jogos eletrônicos do que à

escola (e leitura de impressos) parece que essa ruptura não passa de uma utopia de tempos de outrora.

Propõem-se aqui, duas maneiras de se observar o peso dessa formação midiática extra-escolar. Caminhos opostos para tornar evidente a fragilidade de muitos dos esforços de nossos educadores geógrafos.

De um lado o geográfico jornalístico dos mapas climáticos veiculados pelos telejornais, em rede nacional. Reparem aquela estratégia permanente de apresenta o mapa do território brasileiro, geralmente agrupado pelas cinco macrorregiões e representado em três temáticas principais: dinâmica das massas de ar, tempo climático predominante para o restante das 24 horas e médias termiais (de mínimas e máximas) válidas para a capital dos estados.

Embora toda essa dinâmica climática esteja associada a escala continental (Antártida, América do Sul e Costa Atlântica), raramente é veiculada qualquer informação sobre a previsão do tempo nos países vizinhos. Se não houvesse qualquer capacidade de crítica à visibilidade do noticiário meteorológico, ter-se-ia certeza de que: a) as massas de ar seguem as fronteiras interestaduais; b) os climas podem ser generalizados na escala oficial das regiões do IBGE, c) toda Amazônia é igual, o ano inteiro e só tem uma repetitiva lógica de *calor e chuvas torrenciais ao fim da tarde*; d) as temperaturas de um estado federativo podem seguir, hierarquicamente, as mínimas e máximas da capital!

Sendo assim o geográfico (climático) no jornalismo acaba formando a hilariante certeza de que *há um clima para cada lugar* e duas possibilidades: confirmar esse vínculo, certificando-se que as coisas estão normais ou perceber que a previsão (tão generalizada quanto mística) se transformou num jogo de azar. Para a grande maioria das pessoas, não há qualquer distinção

científica entre o serviço meteorológico e o horóscopo de seu dia-a-dia.

Um trabalho sistemático de programação da geografia escolar dialogando, confrontando, reproduzindo e re-trabalhando formas de apresentação de serviços meteorológicos modificaria o conjunto de preconceitos que o ensino convencional (e as técnicas não midiáticas) simplesmente não subvertem.

No lado oposto tem-se o exercício midiático do turismo. Que também pode ser feito em cima de uma série de preconceitos desabonadores dos ambientes naturais e culturais.

Contudo, na escala local, o turismo se torna um processo sistemático de visitação. E essa capacidade de observar detalhes da vizinhança, aspectos desapercibidos ou repulsivos inclusive como *atrativos* e uma predominante valorização da *diversidade* como fator que submete a *identidade*, alimenta a dimensão positiva do turismo como mídia do lugar.

Um exemplo bastante significativo dessa promoção do turismo local, no enriquecimento da visibilidade geográfica, dá-se nos programas de visitas de entrecruzadas: No estado de São Paulo, colégios do interior visitam as praias de municípios litorâneos enquanto estudantes do litoral visitam cidades e fazendas interioranas. A perspectiva de troca – em fluxo de ida e volta – corrobora com a ruptura da visão limitada de que um atrativo turístico é atrativo para todos! Os atrativos são variáveis geográficas submetidas a condições históricas; podem se reduzir ou multiplicar conforme os interesses que se reinventam. O olhar mais detalhado de quem faz turismo em estratégias não convencionais (não economicistas) auxilia a viabilidade da geografia mundana; principalmente nas parcerias com outros agentes educacionais não escolares.

## 2.4 Riscos Pela Ousadia

Para não prolongar mais esse movimento inicial de diálogo-ação – correndo riscos desnecessários de re-disciplinar o que precisa se manter mundano – o encerramento do texto deve apenas fornecer lembranças.

A educação permanente, com a maior competência, já é feita pelos processos comunicacionais massivos ou interativos.

Enquanto o modelo disciplinar der as cartas na condução do “mínimo múltiplo comum” da escolarização geográfica, ter-se-á a reprodução do “máximo divisor comum”: a matéria continuará tendo muito pouco a ver com a materialidade do mundo.

As maneiras sistemáticas e não sistemáticas de formação do geográfico pela cultura da mídia precisa tornar-se pauta central de investigações escolares e acadêmicas. A construção de estratégias dialógicas na escola e de metodológicas nos centros de pesquisa (sobre as práticas e teorias do ensino da Geografia) corresponde, esta sim, a uma reeducação permanente das posturas docentes.

Para terminar, outra lembrança. Dessa vez de uma geógrafa – Maria Lúcia de Amorim Soares – que ousou registrar, em sua tese de doutoramento, os trinta anos de tentativas de renovação da geografia por dentro da escola. Aberta para a interação constante com a arte e a filosofia, outra postura mundana, a pesquisadora diz:

O essencial é que a escola/aula/professor/aluno permaneça sempre em estado de apetite. A atitude científica resulta de uma conquista ao longo de experiências e para tanto faz-se necessária uma metodologia de ensino que propicie oportunidades para serem desenvolvidas as qualidades de curiosidade, objetividade, dúvida metódica e análise crítica. Fazer da oração do filósofo/educador Gaston Bachelard uma propos-

ta diária: Fome nossa de cada dia nos dai hoje e transformai carteira, mesa, cadeira, lousa, apagador, caneta, caderno, lápis, borracha em transatlântico[...] (SOARES, 2001, p.147/48)

As ciências da Comunicação podem e deve servir como as principais interlocutoras para a transformação inversa. Afinal, os transatlânticos de nossas geografias mundanas também contem semelhante apetite por sistematização.



# SENTIDO CONTEMPLATIVO: O OLFATO

## Educação Geográfica, Patrimônio e Turismo: em busca de novos santuários

### 3.1 Parâmetros

Caminhos para consolidar práticas de Educação Patrimonial permanecem raros. No Brasil, tais práticas sofrem de uma carência quase absoluta. Seguindo os pressupostos de uma educação ambiental, em sentido mais específico (GUIMARÃES, 1999), a concepção de “patrimônio” como herança a ser potencializada no presente-futuro, tem permanecido restrita às preocupações com um conjunto muito limitado de bens edificados. Neste sentido, o valor patrimonial dos ambientes, na formação escolar, refere-se exclusivamente a um domínio da educação informal. Pode até ser reconhecido como um tópico dos temas transversais, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais promovidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Nº 9394/96). Mas um tópico não se confunde com uma disciplina. O que se traduz em um tema não prioritário em termos de educação formal.

Quando se propõe então observar a trajetória dessa educação patrimonial, pelos parâmetros da informalidade – no sentido específico de processos educacionais externos aos currículos escolares oficiais – depara-se com uma nova contradição. Ao contrário da informalidade econômica, que sugere uma atividade social de subversão e enfrentamento aos limites da economia legal, o estudo do valor patrimonial vem sendo consolidado em situação inversa. Trata-se de uma educação informal que tende a um distanciamento “sagrado”: sujeito educando X objeto a ser preservado. A concepção política que rege a gestão dos bens patrimoniais – e suas respectivas políticas de tombamento – é a da *preservação* a todo e qualquer custo. Seu núcleo ideológico se instala na assertiva radical de que *um bem preservado* é necessariamente *um bem minimamente utilizado*. Nesses termos, quanto maior e mais diversificada a utilização social do bem, menor será sua condição de preservação.

Antes de se avançar na discussão que introduz este ensaio, é preciso reconhecer que a universalização da educação básica, enquanto direito humano universal, corresponde a uma “guerra” contra a visão elitista do saber científico como um *dom* a ser preservado. A consolidação da modernidade, entre outras marcantes virtudes sociais, tende a generalizar essa cultura da “escola para todos” e da educação universal. Cabe aqui um alerta: o pensamento preservacionista sobre a educação patrimonial tende a forjar mais tensões do que soluções. Como se não fosse o bastante, começar este texto lembrando a zona de risco da ideia mais fechada de patrimônio, convoca-se de imediato uma outra fonte de atritos temáticos contemporâneos: o papel do turismo nesta valorização do patrimônio.

Alardeado como uma das atividades de serviços mais estratégicas para o desenvolvimento econômico sustentável, o turismo tem exercido grande fascinação política, empresarial e

comunitária. Só não conseguiu mesmo foi consolidar um mínimo espaço dentro do grupo de discussões acaloradas que impulsionam a universalização do conhecimento escolar. Por que será que uma atividade sistêmica e promissora como o turismo – mobilizando 52 setores da economia (BENI, 2004) mantém-se alheia de seus comprometimentos educacionais? Talvez fosse melhor reconstruir a questão direcionando-a para o próprio sistema educacional. Por essa via, qual a dificuldade imperativa capaz de alienar o crescimento turístico do conjunto de preocupações com a realidade escolar?

Mudou-se o eixo da discussão iniciada pela educação patrimonial para o desafio educacional do turismo por uma simples razão. Embora pareça arriscado, na maioria das vezes, o enfrentamento simultâneo de duas forças sugere resultados mais promissores do que o combate a uma só. Motivo: o problema não está nos campos temáticos (do patrimônio e do turismo) aparentemente situados como alienados do processo educacional escolar. O problema é sim a **alienação** do ensino escolar – com destaque para o ensino de Geografia – frente à necessidade de se priorizar tais dimensões temáticas na formação de seus educandos.

Tal alienação implica sobremaneira na reprodução contemporânea de resultados clássicos que referendam o sujeito escolarizado como um “templo grego”; um totem ou ícone da integridade civilizada, com crescentes e irrecuperáveis condições de interação com a complexidade social. O homem íntegro (sagrado, santo) que a escolarização permanece objetivando em seus resultados é um homem celestial. Mas a sociedade profana e mundana das tensões cotidianas necessita de uma humanidade também mundana, conforme já discutimos em outro artigo (OLIVEIRA, 2004). E aí, ao contrário do senso comum – travestido de língua pedagógica atualizada – que fica alarde-

ando bandeiras insustentáveis como *lugar de criança é na escola* ou *a criança dos 0 aos 18 anos deve estudar em período integral*, o bom senso educacional deveria simplesmente observar o que as questões do patrimônio e do turismo estão colocando em pauta na geografia de nossas ruas. Há todo um ambiente, uma cidade, um conjunto de localidades clamando por **visitação**. Como fazer para comprometer a escola básica na sintonia deste clamor socioambiental moderno e latente?

Eis o desafio que este breve ensaio se propõe discutir, trazendo à tona, após as exposições iniciais a respeito da Educação patrimonial e do Turismo escolar, uma interlocução com os exemplos (e contraexemplos) observados na cidade de Fortaleza-CE. No encerramento do texto será feita ainda uma provocação; na perspectiva de que os dois tópicos da educação informal redimensionam a constituição contemporânea da tradicional ideia de “santuários”, tão cara ao pensamento religioso ocidental.

### 3.2 Turismo: um Saber Aplicado da Comunicação Espacial

Iniciar uma discussão a respeito do turismo contemporâneo significa, indiretamente, anunciar uma opção pelo discurso positivo. Aquele pensamento caracterizado pela força estimulante das atividades que crescem prometendo uma série de vantagens materiais e simbólicas a uma infinidade de pessoas. O turismo, no senso comum, tem aparecido como esse tipo de atividade naturalmente promissora. E sua “aura santificada” é tanta que qualquer crise nos sistemas de câmbio, de tributação, de segurança ou de transporte retroalimenta uma série de preocupações pontuadas de ameaças: *se continuar assim, teremos menos turistas nessa temporada*. Há sempre um representante do poder público ou dos grupos empresariais envolvidos predispostos a denunciar essa situação como criminosa.

Quando recuperamos os episódios jornalísticos de 2006, evidenciamos a clareza dessa desvirtuada preocupação com o receptivo turístico. As rebeliões nos espaços públicos de São Paulo (em maio, julho e agosto), atribuídas ao PCC e os atrasos ou cancelamentos nos voos das aeronaves nacionais, a partir da crise dos aeroportos são exemplos clássicos dessa trajetória do discurso simplista. Agentes governamentais, empresários ou consumidores diante das câmeras, corroborando com a ideia mecânica de que a primeira (e grande) resultante dessas crises e no fluxo de visitantes pela construção de uma imagem negativa do lugar de destino. Eis uma construção delicadamente ingênuas que não encontra no turismo – e em sua complexidade socioterritorial – qualquer embasamento. O discurso positivo anuncia a construção do imaginário turístico; mas não lhe dá sustento nem permite suas múltiplas articulações.

Em a *Imagem do Brasil no Turismo*, Regina Begnani trabalha muito bem essa questão da responsabilidade que se atribui à mídia jornalística como um elemento desabonador das localidades. A pesquisadora relevou que a informação de uma ocorrência catastrófica ou criminosas a respeito de uma localidade, no primeiro momento pode reter certos fluxos de grupos mais específicos de visitantes; mas em médio e longo prazos esta “imagem caótica” do lugar amplia a densidade de seus atrativos e a integração das mídias que lhe dão acesso. Ocorre uma sugestiva realização da máxima popular: *falem mal, mas falem de mim*. Exemplos internacionais na retomada da visibilidade turística apenas reforçam essa tendência aparentemente contraditória: nunca se viu tantos visitantes em Nova York a partir dos atentados do 11 de setembro de 2001; também a mentalidade ingênuas não imaginava tantos visitantes na Indonésia alguns meses após a *tsunami* de 26 de dezembro de 2004. É preciso construir toda uma interpretação do lugar turístico a partir do papel espetacular

das catástrofes. Neste sentido, é preciso reconhecer que a pouca reflexão sobre a força simbólica do Turismo na contemporaneidade (MORIN, 2005) e no período *técnico-científico-informacional* (SANTOS, 1996) tem perpetuado uma dupla ignorância. Não se compreende o lugar turístico como mediação territorial das regiões nem como recurso pedagógico para ação educativa mais comprometida com a formação das redes.

Um Turismo limitado aos desígnios da indústria desenvolvimentista fica à mercê dos discursos que temem os fatos negativos como *fenômenos repulsivos* (antituristicos). É aquele que se traduz em alvo fácil das metas dos planejadores e neoeconomistas capazes de repetir incansavelmente: *sem planejamento administrativo e governamental não há turismo sustentável*. Mas, questionados sobre a política de turismo para a Educação, a Saúde, a Segurança, entre outros setores essenciais, tais planejadores só conseguem uma resposta: *Isso é um outro problema que os governos precisam resolver*. São estratégias de isolamento que vitimam a máfia da tecnocracia; afinal, por ironia, ninguém está preparado para resolver tudo de uma só vez.

Enquanto que se cai nas armadilhas desse falso dilema – priorizar o turismo para gerar renda ou resolver os problemas “essenciais” da população para depois receber o turista – vai sendo prorrogada a competente estratégia de amadurecer o conhecimento do turismo como uma ciência da comunicação espacial, embasada por paradigmas dos sistemas abertos, da complexidade e da teoria do caos. O processo de turistificação dos lugares e dos conhecimentos a respeito deste precisa ser abstraído de uma visão ordenada e linear dos espaços naturais. A natureza geográfica, no turismo, é uma construção espetacular; uma desordem caótica; aleatória, cuja origem deve ser investigada pelas complexas relações entre o imaginário dos lugares de destino e as vivências nos lugares de origem. Nesse sentido se pode

questionar muito mais substantivamente. Por que a natureza da Amazônia é procurada em São Paulo pelo turista ibérico? Ou por que razão Fortaleza capitaliza uma representação urbana de capital do semiárido, em prol da valorização de suas praias?

Para impulsionar uma resposta alternativa à imediata atribuição de que os turistas são consumidores iludidos pelas maquiavélicas manobras da publicidade, optou-se por trabalhar o conhecimento turístico sob a égide da perspectiva comunicacional e educativa sugerida por Antoni Colom (2005) em *A (des) construção do conhecimento pedagógico*. Nesse trabalho o autor espanhol estabelece toda uma fundamentação para o aprisionamento do sistema educativo moderno diante das concepções de ordem, linearidade, simplificação, experimentalismo e disciplina. Reporta-se a Edgar Morin, David Bhom e Joël de Rosnay para reconhecer o papel desencadeado pelo pensamento complexo em sua criativa capacidade de demolir a sacralidade do método científico clássico. Todos esse autores, por diferentes caminhos construíram as bases para a elaboração de uma teoria do caos na busca da compreensão da realidade contemporânea para além dos esquemas limitadores das teorias dogmáticas.

A teoria do caos, além de se assentar na diferenciação dos sistemas em seu ponto de partida ou em seus estados iniciais, tem uma segunda qualidade que não deve ser deixada de lado: sempre centra-se em proporcionar uma visão dinâmica dos processos não-lineares que descreve, ou seja, o comportamento do sistema através do tempo. Portanto, a teoria do caos se envolve no mundo dos sistemas de tal maneira que podemos afirmar que tem seu contexto natural nas teorias dos sistemas complexos [...] A teoria do caos nos permite reconquistar o tempo e incluí-lo como elemento constatável no estudo dos sistemas dinâmicos, sem despojá-los de seus processos evolutivos temporais no momento de estudá-los. (COLOM, 2005, p. 100-104).

Antoni Colom avança na reflexão sobre as múltiplas potencialidades dos *determinantes caóticos* contemporâneos viabilizarem a procedimentos que re-associem as práticas educativas e científicas. Já que a experiência do fracasso escolar em diversas frentes mostrou a incompetência geral das teorias educacionais modernas.

A construção do conhecimento e a realização da prática educativa devem obedecer a uma mesma proposta, ou seja, devem assentar-se sobre algumas mesmas bases, como única possibilidade de alcançar o encaixe entre teoria e prática. Em nosso caso particular, tudo isso seria traduzido dizendo que o enfoque caótico – complexo – do comportamento educativo requer, e deve exigir, uma prática caótica –complexa – da educação, e ao contrário, uma prática caótica da educação deve corresponder, a um constructo caótico da teoria educativa, de tal maneira que pensamento e ação, teoria e prática, sejam conseqüência um do outro. O conhecimento deve ser extraído da prática, e a prática, por sua vez, deve ser fonte de conhecimento. (COLOM, 2005, p. 133-134)

Entre as práticas educativas que o educador sinaliza como realizadoras dessa construção caótica está o uso da criatividade como fim e a *aprendizagem em labirinto* em que a criança ou o educando não deve aprender conteúdos culturais já manifestos ou sistematizados. Deve-se ensinar a reconstrução permanente da cultura. Nessa educação *caótica*, o professor deve apresentar sempre situações *desconstrutoras*, para fugir das simplificações da Paidéia. Justamente porque a Paidéia sempre foi vista como um projeto moral (COLOM, 2005, 158). Neste sentido, o autor nos lembra que a substituição da moral não deve ser feita pela não moral, a partir da moral do desejo e da vontade dos sujeitos individuais e coletivos. Guiando o conhecimento emancipador e construindo a sociedade que se projeta.

Até que ponto a leitura comunicacional do fazer turístico coincide com a perspectiva caótica da educação contemporânea? Não coincide, de fato, posto não haver um programa pedagógico capaz de abarcar na atualidade brasileira um compromisso educacional para o planejamento turismo. A pauta é quase exclusivamente mercadológica; centrada na ideia de que mesmo em *mão única*, isto é, sem organizar as práticas emissivas da sociedade, é possível sustentar o turismo como um empreendimento geográfico de geração de emprego e renda. Por que então aproximá-lo de uma teorização educativa, tão contra-hegemônica e sujeita a polêmicas de difícil convencimento?

Porque a qualificação do saber geográfico, na escola do século XXI, em um país como o Brasil e, mais especificamente, em uma realidade periférica como a do território cearense, requer saídas *labirínticas*, originais e capazes de remodelar as expectativas de que o sistema educativo tenha – pelos meios convencionais – alguma chance de superar seus *insuperáveis* atrasos. Para tanto é imprescindível fazer emergir a dimensão do turismo como **necessidade política de promoção cultural das comunidades envolvidas**. Não será possível promover a sensibilização das coletividades para um projeto de dinamização turística, com bases locais e articulação regional, se esse projeto estiver centrado no prazer e no consumo dos visitantes. Os mediadores da visita turística formam, via de regra, um mercado restritivo e desigual. Nas áreas litorâneas do estado do Ceará, assim como em outros balneários nordestinos, as vilas de pescadores são “privatizadas” por um *trade* turístico “selvagem” e apartado dos interesses políticos dos mais diversos grupos locais. O espaço de socialização dos ganhos, nesse modelo dominante, é mínimo. Reduz-se ainda mais mediante a baixíssima qualificação profissional e cultural dos atores envolvidos.

A contrapartida para tal confinamento e reclusão encontra-se no investimento direcionado às práticas comunitárias em prol da experiência turística dos habitantes locais. Nessa ótica, o turismo emissivo, mesmo em curtas distâncias e com esquemas menos convencionais de transporte e hospedagem pode fornecer as bases para vários modelos de turismo social. E assim atender a demanda social pelo lazer extraordinário, dispersando e diversificando com maior eficácia os roteiros e as destinações turísticas.

Os eventos promovidos pelos mais diversos ramos do chamado terceiro setor, ampliando o leque de intercâmbio entre agentes de organizações não governamentais tem sido o alvo preferencial desse trabalho da constituição indireta de um turismo como necessidade social. Muito embora tais manifestações, eventos, encontros e campanhas de mobilização popular não se reconheçam como praticantes de turismo são capazes de mobilizar todo um conjunto de serviços similares ao *trade* do setor. O melhor exemplo para esse reconhecimento é compreender como o *Plano Piloto* do Distrito Federal tem sido um palco privilegiado para uma infinidade de manifestantes, sem perder o glamour de atrativo turístico do urbanismo moderno.

Entretanto, o modelo mais bem estruturado dessa prática comunitária turística como uma necessidade social transparece no exercício da peregrinação religiosa, sistematizado dentro da cultura católica popular brasileira como “romarias” aos santuários tradicionais. Estudamos este fenômeno mais detalhadamente no maior centro de captação de fluxos de romarias no Brasil – o Santuário de Aparecida em São Paulo (OLIVEIRA, 2001) e tivemos a possibilidade de generalizar tal fenômeno como uma marca de estruturação contemporânea – e complexa – do turismo religioso. Neste campo, denso de significações

históricas, simbólicas e espirituais, a comunicação espacial, tão caracterizadora do turismo contemporâneo, transparece de forma exemplar. Seguindo de maneira mais didática o que evidenciaria essa força exemplar, podemos dizer que no turismo religioso:

- 1) A visita ao lugar sagrado ou ao festejar sacro-profano consolida a realização de uma **necessidade simbólica**, muito superior às necessidades materiais e biológicas. Portanto, o saber turístico consolida-se numa **prática social fundamental**;
- 2) O “Ir” e “Vir” formam espaços invertidos, como lócus referencial de origem e de destino. Isto porque, para o praticante desse turismo, ir ao lugar sagrado é **retornar ao seu verdadeiro lugar**. Neste sentido, demonstra-se a importância estratégica do turismo na garantia técnica para assegurar a volta dos grupos sociais aos seus lugares de origem;
- 3) Seja como necessidade simbólica ou como retorno às origens, a construção de uma realidade é subproduto dinâmico do imaginário. Isto significa que não há natureza ou condição turística em si. Há sim uma “construção” da beleza, turística cuja matéria prima é a **imaginação geográfica**.

Em permanente dinâmica é que essa imaginação geográfica cria identidade e alteridade; ambas tão perigosas quanto promissoras. De que maneira esse turismo em estágio bruto pode, também materializar um processo educacional para além do foco religioso?

### 3.3 Educação Patrimonial: Estratégia Cultural de Formação Geográfica

Quando nos deparamos com os bombardeios midiáticos contemporâneos, eficientes gestores do pensamento único para todas as questões ditas relevantes, vivenciamos o cotidiano perverso dessa imaginação geográfica. A impressão (ou a certeza) constituída nos noticiários de rádios, tv e jornais é de que o Apocalipse bíblico é o único livro factual da história e que os “especialistas” de plantão só podem fazer com que a Ciência ache um caminho para cumprir as profecias da religião (a cristã popular, no caso brasileiro). Nesse contexto hegemônico, a educação como “saída real” para milhares de crises, funciona de maneira tão substantiva quanto a democracia, a consciência ambiental e a paz. Ou seja, servem para preencher o discurso das centenas de opiniões públicas que, na falta de consistência científica, dizem “só a educação é capaz de transformar esse país e esse planeta”. Perguntar, qual, como, por que, onde, já traduz uma *falta de educação* do próprio telespectador. O que diante desse aprisionamento de ideias pode ser interpretado como um excelente sinal de bom senso.

O sistema educacional, tal qual o conhecemos no Brasil, está regulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e por uma série de decretos e portarias complementares estabelecidos desde o início da sua vigência, em 20 de dezembro de 1996. A LDB não estabelece um direcionamento específico para uma pedagogia que priorize o processo de educação ambiental (em sentido amplo) ou patrimonial (em termos mais específicos). Entretanto, reitera o compromisso de todos os níveis e modalidade de ensino com uma formação integral dos indivíduos e comunidades em sintonia com a diversidade cultural de nossa sociedade. Seja como ponto de partida ou como

meta de desenvolvimento. Projeta-se na lei e para além desta, uma concepção de que patrimônio histórico-artístico-cultural, da maior parte do Brasil, mais do que um fato traduz uma potencialidade re-educativa. Não adianta trabalhar pela demonstração de sua importância pontual. É preciso desenvolver mecanismos originais para sua expansão e generalização.

As formas de instrumentalização do patrimônio histórico são trabalhadas na escola básica com características absolutamente elitistas. O advento de seus pressupostos está na valorização do pensamento burguês, dinamizado a partir das Revoluções Francesa e Industrial (CAMARGO, 2003) e no paradigma da hierarquia natural como forma de traduzir a ordem natural (sinônimo da ordem divina). Partir de um pressuposto caótico e abrir os conteúdos disciplinares para um pensamento complexo é favorecer um raciocínio não convencional para o conceito de patrimônio. Todavia, tal expediente, encontra no dia-a-dia dos cidadãos brasileiros (em diferentes e concretas condições existenciais) uma vivência patrimonial nada burguesa nem elitista. Nesse sentido, o patrimônio (tal qual a cidadania e a emancipação social) corresponde a um vir a ser. E não a um dado congelado pelo tempo e espaço, das tradições inacessíveis.

Uma educação patrimonial constitui assim, um reordenamento transdisciplinar na maneira de desenvolver os valores culturais sobre o meio ambiente. Compreende o conjunto de habilidades e competências a ser desenvolvidas na formação de um novo tema transversal do ensino básico. Tema este que não pode limitar o cuidado patrimonial à conservação sagrada dos bens tombados ou em vias de tombamento. Para efeito de política pública, tais bens representam tão somente a ponta do iceberg dessa perspectiva educacional. A essência, no entanto, encontra-se nos fazeres culturais, prioritariamente marcados por sua imaterialidade. Há uma tendência paradoxal, nesta

educação, em reconhecer que a imaterialidade dos valores patrimoniais antecede e conduz a escolha dos bens que devem ser conservados e modificados. Se na lógica dos tombamentos convencionais, as construções fixas determinam a hierarquia das escolhas, um processo capaz de interagir com a imaginação geográfica precisa trabalhar no sentido inverso. Do contrário a própria racionalidade que sistematiza as políticas de proteção aos bens públicos fica refém de uma valorização absolutamente insustentável. Por que é que o centro de cada uma das capitais brasileira deve ser considerado um “bem patrimonial” se a maior parte de suas periferias não são sequer consideradas como espaços urbanos? Para que tratar uma escola do séc. XIX como um altar santificado se a quase totalidade das escolas públicas do séc XX têm a cara (e a vitalidade) de um presídio?

A construção de uma multiplicidade de respostas para essas questões não tem sido sistematizada pelos estudiosos da educação. Talvez porque tal problema da incongruência social, entre o que se diz fazer e o que faz, é facilmente interpretado como “um processo”. Na Educação contemporânea tudo virou “um processo” como defesa da impossibilidade de avaliação das políticas implementadas. Seria mais sincero admitir que as medidas educacionais, tal qual um *remédio*, em condições normais e variadas, pode muito bem funcionar como uma *droga*, com delicadíssimos efeitos colaterais.

Cabe então verificar, no campo mais restrito da Ciência Geográfica, se uma postura menos otimista – mais incisiva e realista, portanto – pode consolidar outra forma de enfrentamento das incongruências expostas. Trata-se de vincular a compreensão do espaço geográfico planejado (inclusive em sua materialização turística) com o fazer espontâneo das localidades que desenham o entorno escolar. *A geografia mundana* (OLIVEI-

RA, 2004b), que interage de forma franca, fértil e sustentável o cotidiano de nossos alunos, raríssimas vezes adentra os muros escolares; quiçá a sala de aula. Entretanto, é essa geografia viva que contém os valores patrimoniais a serem educados. É ela que, em seus fluxos e fixos, em sua materialidade e simbologia, pode reduzir a abstração inoperante do discurso irresponsável sobre o ambiente e o patrimônio e consolidar vínculos a ações educativas de conteúdo comunicacional. Aí sim, é possível perceber que o trabalho mediador do turismo educativo resulta em “produtos paisagísticos”, em mudanças imagéticas do lugar, em construções patrimoniais efetivas.

Para favorecer exemplificações desse raciocínio, não basta metodologicamente trabalhar com um, dois ou dez exemplos bem-sucedidos. Essa postura metodológica do “convencimento” pelo êxito dos casos escolhidos está mais coadunada com uma compreensão centrada no paradigma da ordem e ligada às ciências experimentais. Não se trata de romper com isso em nome de um formalismo teórico ou afirmar que o raciocínio aqui exposto nunca foi experimentado. Trata-se de seguir um procedimento arriscado de, na linha das transposições de conceitos, pleitear a transposição de ações.

O cotidiano escolar das diversas comunidades de uma cidade metropolitana como Fortaleza, é regido pelo signo do conflito e da luta árdua pela sobrevivência. A escola contemporânea é uma praça de guerra, uma zona de riscos, um campo de batalha fechado, gestor das desesperanças humanas. A sua versão majoritária (seja no plano estatal ou na rede particular periférica) não corresponde a nenhuma garantia de ascensão social que o discurso hegemônico gosta de fazer crer. O educador Paulo Freire, como referencial maior do pensamento pedagógico contemporâneo, já dizia que nenhuma *escola transforma a sociedade que não se transforma estruturalmente*.

A escolarização básica no Brasil só canaliza o poder transformador dos atores sociais para formar indivíduos livres e passivos. Se antes dialogava com o mundo do trabalho do trabalho explorador, hoje não consegue diálogo nem com os terrenos baldios nos seus arredores. E por quê? Porque na divisão das responsabilidades o sistema educacional de fato – não o indicado em LDB – fica paulatinamente mais limitado às atividades reprodutivas. A transformação é um discurso (de crise ou processo). Ou um fato, operado nas irregularidades do cotidiano escolar periférico. São estas que exigem uma educação patrimonial e um turismo educativo como estratégia de suas disciplinas, particularmente do ensino de Geografia. Justamente porque podem e precisam criar novos contextos para gerações de jovens. Contextos estes muito diferentes da realidade moribunda em que vivem com seus pais, parentes ou responsáveis.

A Prefeitura de Fortaleza, na gestão 2005-2008, criou um emblema para a ação paisagística e a valorização da autoestima social chamado “Fortaleza Bela”. Sua rede de ensino municipal, composta de cerca de 400 escolas – consolidando-se como a terceira rede municipal do país – vem sendo reequipada de forma a reduzir a defasagem técnica (em equipamentos, estrutura física e recursos humanos). Em dois anos de gestão, formou-se certo consenso em reconhecer que o trabalho da prefeita Luizianne Lins – e de sua equipe na Secretaria de Educação e Assistência Social (SEDAS) – correspondeu às expectativas gerais de atualização da rede aos indicadores mínimos de “qualidade” pedagógica.

Mas o trabalho competente, além de responsável e eficaz, na gestão pública da educação municipal, preenche as lacunas de um projeto político e pedagógico mínimo. E o mínimo é a pauta dos direitos republicanos brasileiros do final do séc. XIX. Todas as conquistas clássicas por uma cidadania escolar, no Bra-

sil, são historicamente compensatórias. O que se pauta aqui corresponde a um processo de transformação da cultura escolar *não subordinado* à redução das defasagens técnicas. Por melhores que fossem as escolas que a Administração Pública da Capital cearense oferecesse aos seus cidadãos, jamais seria possível uma transformação substantiva das mentalidades e comportamentos subservientes da cidadania nacional. Nunca se escolarizou tanto a população brasileira como neste início de milênio. Em contrapartida, nunca se viu tanta inoperância política frente às demandas do movimento social. O acesso da Sociedade Civil ao Estado Brasileiro, em média, não vai além da consulta e da negociação pela sobrevivência. A melhor tradução dessa crise política generalizada – compactuada pelo saber escolar – encontra-se na multiplicação de leis cada vez mais inexequíveis.

E onde o sistema educativo coopera com essa tendência à estagnação generalizada? A principal hipótese – que demanda rigorosa e ampla pesquisa – direciona-se para uma dupla ausência do Sistema Educacional brasileiro. Na dimensão externa, nenhum dos outros setores da vida social faz da LDB um instrumento para seu desenvolvimento setorial. Sistemas de Transporte, Segurança Pública, Saúde, Comunicação, Indústria e Comércio etc. são regulados por diretrizes absurdamente distantes das pautas formativas do sistema educacional. Os tais “mecanismos originais”, anteriormente indicados para generalização desta Lei, são absolutamente ignorados por outros setores. Com exceção do Meio Ambiente, o diálogo regular com a Educação formal é insignificante.

A segunda ausência, interna ao sistema, diz respeito diretamente ao campo da Educação Patrimonial. A regulação do sistema, tecnicamente fechado e debilitado, não permite a aprendizagem nas práticas de educação sem escola (informais ou não formais). Isto significa que a maior parte da vivência de crianças

e jovens – só para mencionar a escola básica regular – permanece desconectada de toda sua experiência escolar. Ou reduzida a um rol de justificativas para “explicar o mau desempenho” do aluno em sala de aula. Por exemplo: o trabalho infantil vem sendo cada vez mais condenado por todos os discursos midiáticos como um mal a ser extirpado da sociedade contemporânea. Mas não há um só “homem de sucesso”, nas diversas esferas sociais, que não se orgulhe de ter começado a trabalhar cedo e, por isso, ter conhecido o sucesso. Mais uma incongruência ou simples sinal de que a efetiva educação não se materializa em títulos? Uma educação patrimonial, em suas estratégias subversivas, demonstra que as duas respostas são válidas.

O “patrimônio” requerido, nesse processo geoeducacional, não é um bem material seletivo. Este só serve às elites hegemônicas. É um valor comunicacional, geograficamente expresso na complexidade do ambiente cotidiano. Está tanto nos arredores da escola quanto nas interações dos educando com o mundo. Trata-se de um patrimônio necessariamente imaterial, capaz de coligar às representações da tradição pré-moderna (os saberes) e a criação do devir (a imaginação). Portanto, a questão que se coloca para o desafio escolar de uma Educação Patrimonial consistente e geograficamente comprometida é: “Que saberes imagináveis utilizar, aqui e agora, na prática de transformadora do Mundo lá fora?”

A construção da resposta para a indagação é o mais educativo dos processos que o que a geografia ensinada pode oferecer. Posto que é essa construção, vivenciada pelos grupos, organizações e movimentos de cultura popular a força motriz de consolidação dos mais autênticos ambientes patrimoniais da nossa sociedade. Por isso, o Carnaval brasileiro, como reinvenção das folias mundiais, promoveu a constituição de um espaço pedagógico marginal e alternativo, ainda pouco explorado na com-

preensão das incongruências no sistema educacional: a Escola de Samba. Essa forma de agremiação comunitária, desenvolvida a partir da implantação carnaval popular (QUEIROZ, 1999) e das inversões simbólicas de gestão do poder social (DA MATTA, 1990), expressa um modelo de educação patrimonial quase inexplorado em nosso sistema de ensino. E por que essa barreira aparentemente intransponível, mesmo quando agremiações de outro tipo apontam caminhos? Por que o sistema educacional não consegue ler o código educativo da sociedade em sua diversidade. Quer apenas impor um modelo dogmático ou religioso; acessível apenas a poucos, desarticulado e individualista. A escolarização, comumente, forma “deuses” (os especialistas) para conduzir o destino de uma massa de pobres mortais. Já movimentos como a escola de samba ridiculariza esse processo e dá o troco.

O caráter pedagógico da escola de samba se desdobra em múltiplos processos que se inter-relacionam e se combinam representando uma oportunidade formidável de formação das classes populares, as quais, muitas vezes não tem acesso a outros espaços educativos [...] (elas) indicam que existe na sociedade uma energia de dimensões político – pedagógicas que possibilita às classes populares educarem-se entre si nas relações, tornarem-se conscientes, viverem conflitos e contradições e construir cultura. O objetivo que congrega este universo e o desfile, o rito carnavalesco principal. Este exprime as relações sociais que o engendram e geram as estruturas necessárias à sua realização, como as instâncias organizativas da escola de samba. Uma das formas de ensinamento é a pedagogia da ação social. Este aspecto desenvolve-se sobre dois eixos: viver em comunidade e relacionar-se com o “exterior”. O aprendizado gesta-se com o igual e com o diferente, nos pequenos grupos e no coletivo. (TRAMONTE, 2001, p. 153).

A pesquisadora Cristiana Tramonte abre, nessa passagem, o caminho para que a festa carnavalesca demonstre o dialógico processo que falta à escola formal: (*des*) construir deuses para forjar uma multidão de homens e mulheres infinitamente criativos. Internamente, no convívio entre os iguais; externamente, na prática turística dos intercâmbios sociais. Neste sentido, a agremiação carnavalesca, enquanto força de resistência cultural, pode até fantasiar a criação de deuses. Mas opera, de fato, a realização de seres humanos integrais e contextualizados. Esse é o patrimônio universal mais valioso e menos cultuado. Isto porque, até mesmo no mundo do samba, a força reprodutiva das hierarquias e desigualdades faz parecer que certos carnavais e certas escolas de samba sejam “muito mais importantes” que todas as outras. Tratar-se-á desse aspecto aprofundando a manutenção do viés religioso que contamina, não só o espírito científico, mas toda a espacialidade cultural contemporânea.

### 3.4 Santuários Profanos: Variados Patrimônios em Busca de Turistificação

Turismo e Patrimônio são dimensões latentes da modernidade dos lugares, embora não constituíam necessidades urgentes no cômputo das prioridades sociais. Sabe-se que, diante do universo de problemas típicos do subdesenvolvimento, tais dimensões acabam condenadas como “um luxo”; um valor para poucos. A síndrome dos enquadramentos imediatos faz dos dois campos discutidos até aqui alvos fáceis para o desprezo político. É muito comum ver professores – para falar de uma categoria bastante diversificada – tachando o turismo e o patrimônio de “privilégio” para poucos. Uma espécie de setor da cultura ilustrada; distante e oposta às culturas massivas e / ou populares (MORIN, 2003).

O que mais interessa, entretanto, é observar a convergência dos dois campos em uma mesma prática cultural, cada vez mais disseminada, na lógica de descentralização da Cultura de massas. Prática essa que perpetua uma religiosidade absolutamente ambígua. Tanto perante as bases religiosas institucionais que lhe dão origem (no caso o Catolicismo) quanto na capacidade de perpetuar ritos devocionais nas esferas mais laicas da vida social.

A construção de valores (positivos e negativos) na comunicação espacial contemporânea estabeleceu um “natural” privilégio para a arquitetura sagrada dos templos cristãos. Nas paisagens interioranas das diversas regiões brasileiras e cearenses, a identificação habitual da localidade dá-se pelo registro imagético da praça da matriz e seus arredores. Algo semelhante se desdobra na caracterização tanto de distritos mais distantes da sede municipal quanto nos bairros da grande Fortaleza. Neste processo é que se reconhece a necessidade de investigação sistemática de uma “geografia dos santuários” como instrumento teórico de compreensão das dinâmicas do simbólico no espaço; especialmente no espaço metropolitano, lugar onde a cultura religiosa mais proporciona interações e novidades.

Pode-se discutir a força da religiosidade sob um prisma exclusivo da resistência cultural, considerando o conceito de “resistência” como preservação de costumes arcaicos. Para tanto, tem-se a requisição do termo *santuário* coligado ao adjetivo *tradicional* na definição dos equipamentos católicos – e algumas vezes até de outras confissões religiosas – que se transformaram em ícones turísticos. O território cearense demonstra sua fertilidade em exibir a força devocional de seu povo; não só pelo elevado índice de católicos na comparação dos estados brasileiros.

Em um sintético artigo para a *Revista de Estudos da Religião*, o pesquisador Alberto Antoniazzi afirma ser esperado que nos estados nordestinos do semiárido, onde a pobreza e a dependência perpetuam as estruturas tradicionais, o catolicismo mantenha tamanha relevância percentual. São católicos, segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2000, 91,4 % dos piauienses, 84,6% dos cearenses e 81,7 % dos potiguares, frente a 57% dos fluminenses e a média brasileira na faixa dos 76%. O autor lembra, entretanto, que o “imperativo herético” - expressão cunhada por Peter Berger para indicar a escolha religiosa que o fenômeno da urbanização acelerada proporcionava – deve forçar significativas mudanças para a cultura religiosa brasileira e nordestina nos próximos anos.

Isso ajuda a explicar a grande mobilização da instituição católica nas diversas regiões do país, com a promoção de eventos que retroalitem os santuários tradicionais e consolidem espaços não religiosos centros massivos de espetáculos da fé católica. A vinda do Papa Bento XIV ao país (maio de 2007) e a Campanha da Fraternidade da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), enfatizando povos amazônicos e sua territorialidade, são exemplos relevantes. Seguem, é verdade, uma tendência já explorada, faz décadas, pelas Igrejas e organizações Protestantes e Pentecostais, no Brasil e em outros países.



Foto 1 – *Show-missa* “Queremos Deus” no Estádio Castelão, em Fortaleza-CE

O registro fotográfico – efetuado pelo autor – denota um espetáculo massivo de fé e festa proporcionado pelo aniversário da Renovação Católica Carismática, comemorando seus 40 anos de existência, junto a Arquidiocese de Fortaleza. Foi amplamente divulgado pelos meios de imprensa (escrita e eletrônica), nessa que é a 4ª maior cidade brasileira em população. Não se tratava, contudo de um evento “artificial”, no sentido de um acontecimento estranho aos hábitos católicos contemporâneos. Tratava-se, isto sim, de evidenciar a força adaptativa das práticas devocionais pré-modernas na reconstituição de um equipamento profano – um estádio de futebol – constituição de um megaevento religioso. Portanto, um santuário ritual; *sagrado*, no momento de culto, sem deixar de ser *profano*, por sua capacidade de modelar religiosamente, o que “nada” tem a ver com religião em princípio.

Retornando ao desafio central deste ensaio, pode-se indagar: Por que o catolicismo tem imensa facilidade de conciliar as práticas turísticas e patrimoniais, inclusive em espaços profanos, e o sistema educacional brasileiro não proporciona uma ação sequer semelhante? Relacionaram-se aqui, algumas respostas que mereceriam sistemática investigação:

- a) A única atividade do sistema educacional capaz de ombrear os espetáculos de fé e festa do cristianismo hegemônico seriam os megashows de música pop, forjados pelos veículos de comunicação, mas quase incomunicáveis com a escola formal.
- b) A arquitetura das escolas públicas, nos diversos bairros e povoados brasileiros, permanece indicando um valor *negativo* (profano) na paisagem local. Faz lembrar a fragilidade do Estado, diante das comunidades. Ao passo que o mais rústico dos templos cristãos é imediatamente considerado em sua positividade sagrada.
- c) A identidade nominal de cada paróquia traz em destaque a filiação mítica de uma figura santificada do catolicismo, forjando um equilíbrio sistêmico entre as dimensões locais e globais da igreja. As escolas da rede pública – via democratização retórica do ensino – perdem sistematicamente essa diferenciação e o equilíbrio que ela proporcionaria.

Na confluência dessas três respostas pode-se afirmar: a incorporação de processos rituais (de ampla participação comunitária e simbólica) à educação contemporânea abriria espaço para a transformação das escolas em verdadeiros *santuários profanos*. A não materialização desse processo – com uma política agressiva e onerosa de soluções generalistas, in-

clusiva no ensino disciplinar de Geografia – em contrapartida, apenas prorroga a incompatibilidade da escola como vetor de desenvolvimento social. A quase totalidade das metodologias propostas permanece investindo nos instrumentos didáticos internos.

É aí que a educação patrimonial rompe com os muros tecnicistas da escola, para encontrar lá fora (nos seus arredores e nos lugares distantes concomitantemente) os caminhos de sua turistificação.

A reforma das mentalidades no ensino formal demanda, urgentemente, o encontro do informal. Encontro da “formalidade ritual” que, diante da racionalidade mundana, contém uma informalidade de saberes dando sentido as ações. A dramática e perversa situação vivida pela esmagadora maioria de profissionais das redes municipais, estaduais e particulares de ensino é *não proporcionar sentido aos conteúdos ensinados*. As matérias escolares indicam apenas um caminho (fechado e árido): acessar o vestibular das universidades ou dos concursos públicos. Até uma geração passada – década de 80 do séc. XX – estudar sinalizava ascensão ao emprego intelectual e ampliação da renda. Hoje isso desapareceu. Tudo depende do esforço e da sorte dos indivíduos em vender sua imagem. E a pergunta das novas gerações, frente ao caos, ganha densidade profética e apocalíptica: *estudar para quê? Para continuar estudando... quer dizer... para a morte!?*

É no enfrentamento dramático dessas inoperâncias que a religiosidade (católica ou carnavalesca) sugere a estratégia de expansão dos santuários profanos e sua lógica patrimonial. Não como uma coletânea de bens simbólicos, monumentais e tangíveis, a serviço da elitista estagnação de roteiros fixos. Mas como uma profusão de valores capazes de re-orientar a percepção cotidiana em os olhares turísticos; e estes, no exercício de

um ver geoeeducativo, transformador da cidade e dos lugares em material didático concreto. Menos por seus equipamentos permanentes – dado que a Fortaleza “não bela” e “não turística” (no sentido convencional) continua surpreendentemente repulsiva e funcional. Muito mais pelos sus fluxos de vitalidade, contingência e acontecimentos. Àquela exceção que Edgar Morin se referia há mais de 30 anos ter-se tornado o maior desafio da ciência complexa. Dos acontecimentos extraordinários nascem os ritos. Por isso é preciso fazer da educação patrimonial um rito de turistificação, a fim de que nossos educandos exercitem o olhar do outro para ressignificar seus novos e velhos espaços.

### 3.5 Finalização para Considerar a Escola – Santuário e suas Rivals

Uma reflexão na forma de ensaio científico não se obriga ao diálogo com o empírico. Parte do pressuposto de que a prática do Turismo, como didática da Educação Patrimonial, no ensino disciplinar e transversal da Geografia, *pode ser feita*; independentemente de *estar sendo feita* de fato. Isso não significa descomprometimento com a avaliação do processo; indica sim vínculo com a necessidade de fundamentação teórica, ao menos nesse momento. Até meados do séc. XX, a história da ciência moderna consistiu em responder o que as religiões e as artes não respondiam. Ambos os saberes ouviram o recado e se municiaram de conhecimentos científicos para dinamizar suas ações. A escola brasileira, entretanto, sacramentou tardiamente essa conquista científica, quando deveria dialogar em sintonia com uma revolução geográfica em curso: a urbanização da sociedade. Tanto a religiosidade popular quanto os entretenimentos da cultura de massas tem respeitado esse diálogo, de maneira mais promissora. Vide os sucessivos projetos artísticos e eclesiais que veiculam maior produtividade em suas ações.

Na democratização escolar a resultante foi o silêncio ou a omissão. Por extensão deu-se o nascimento das duas filhas diletas da *senhora* Urbanização Acelerada: consumista e arrogante *Qualidade de Vida* e a perversa e onipresente *Violência Urbana*. Tratam-se de duas sedutoras irmãs, filhas do mesmo modelo de gestão econômica e desenvolvimentista dos espaços, sem consulta nem critério contextual. A primeira – a *Qualidade de Vida* – atrai como uma Sereia; quando se avança para alcançá-la percebe-se que os critérios se distanciaram. Uma família de 6 pessoas, quatro menores, com geladeira, antena parabólica, cartão de crédito e carro usado é um exemplo dessa sedução. Se eles não conseguirem um forno micro-ondas ou um computador, não terão “qualidade de vida”. Já a segunda aparece como se fosse um fantasma, com dons de multiplicação. Vem nos conflitos internos, no convívio social, na agitação tumultuada das ruas e serviços, nos espaços de lazer ou pelo discurso do noticiário. Agride e faz agredir. Ocupa mentalidade e comportamentos; nos fecha em territórios do *apartheid* social (condomínios, shoppings, bancos, hotéis de lazer). Lá dentro é ficar na companhia da primeira irmã. Cansar, reagir ou desobedecer é ser convidado ao amparo maldito da segunda irmã. A escolha da sobrevivência é brincar de pega-pega com as duas. E enquanto uma não se apropria de vez de nosso bom senso, pode-se pensar alternativas e discutir possibilidades originais de fazer outros filhos dessa *Mãe urbanização* reivindicarem seu espaço nesse jogo.

Mesmo diante da leitura metafórica, pode-se finalizar afirmando que a construção planejada de futuros planos de trabalho (e diálogo) seja um processo difuso. Nessas futuras escolas-santuário, a abertura turística por uma educação patrimonial, não passa de uma filha recém-nascida também da mesma mãe terrível, a urbanização. Trabalhem, portanto, para que os educadores (em geral) e os professores de geografia (em particular) consigam os meios (a imaginação geográfica mais original) para criá-la de forma efetiva e graciosa.



# SENTIDO DA ALTERIDADE E IDENTIDADE: A AUDIÇÃO

## Travessias da Aula em Campo na Geografia Escolar: A necessidade convertida para além da fábula

*Christian Dennys Monteiro de Oliveira  
Raimundo Jucier Sousa de Assis*

*Um ponto de partida é exatamente a possibilidade de criar as coisas do início e não temer chegar nos lugares inatingíveis.”*

*Para Pensar um Tema, Manoel Fernandes*

### 4.1 Algumas “Palavras” nos Levam ao Início...

O bojo da discussão aqui proposta forma um conjunto multifacetado de temas aparentemente díspares: Educação Formal (escolar) e Cotidiana (que produzimos e somos produzi-

dos), Educação Geográfica e o Espaço Geográfico, Aula em Campo e Barreiras (que podem ser móveis) do Mundo Capitalista. Acreditamos ser estes temas desafiantes para nós, professores, que buscamos elucidar e romper com práticas pedagógicas engessadas nas salas e dormentes em relação à transformação das práticas socioespaciais dos estudantes frente à realidade da vida social.

Mesmo compreendendo que hoje grande parte da sociedade moderna mundial vive e acredita na “verdade” das coisas construídas e ditas “novas”, repentinas e mirabolantes. Admitimos, desde já, não trazermos nada de novo, nenhuma surpresa e nenhuma solução imediata para problemas que acreditamos já serem “coisas velhas” no ensino de Geografia.

Para escrevermos e opinarmos sobre a Aula em Campo na Geografia Escolar fez-se necessário voltarmos a alguns problemas de raiz: como a *serventia da geografia*, o *conceito de Aula* e os *papéis/relações que alunos e professores podem assumir*. E são por essas raízes, juntamente com as influências de autores como – Thralls (1967), Monteiro e Oliveira (1988), Pontuschka (2004), Cavente (1998) e Oliveira (2006) – que arriscamos fazer algumas considerações.

O que se tenta escrever neste texto é uma discussão que, fragmentada e articulada em três momentos, busca compreender: as possíveis diferenciações entre o Trabalho de Campo e a Aula em Campo; os diferentes papéis e questões teóricas que apresentam cada proposta para essa atividade externa a sala de aula; e as preocupações com o ensino de geografia, a vida externa (fora) da educação formal e os contatos que os alunos têm com as paisagens pelo senso comum do cotidiano capitalista.

Dando em seu bojo armas para que os estudantes venham se defender e problematizar suas práticas no fazer e ser (re) feito do / pelo espaço, nosso caráter mais secreto está em elucidar que

“ser moderno é sentir-se compelido a enfrentar-se essas forças, a lutar para mudar o seu mundo transformando-o em nosso mundo.” (BERMAN, 2007, p. 23). Buscamos, assim, (re) apresentar ideias que possam contribuir para a construção de olhares/práticas escolares para além da modernidade.

## 4.2 Trabalho de Campo e Aula em Campo: Provocações para uma Reflexão

A *Aula em Campo* em nossa compreensão não é sinônimo de *Trabalho de Campo*, porém, a primeira só se torna possível de realização devido ao segundo. Pois esta é uma etapa obrigatória do(s) professor(es) para que exista uma Aula em Campo. Visitar o local, buscar dados e construir tabulações para análises prévias, realizar um esboço de construção de um percurso a ser seguido, fazer contatos iniciais com os diversos nodos a ser escolhidos para a Aula, montar um banco fotográfico e documentar algumas entrevistas, problematizar já algumas dificuldades que possam vir a acontecer no realizar da aula no recorte escolhido, referir o material discente necessário para a realização da aula, tudo isso faz parte do dito trabalho de Campo (investigação) que acreditamos ser de fundamental importância para obter o potencial pedagógico da Aula em Campo. É nesse momento que teremos uma primeira, segunda e terceira etc, racionalização daquilo que poderá vir a ser construído na Aula. O Trabalho de Campo pode (deve) contar com a participação de alunos na elaboração, escolhas e, assim, leituras gerais da espacialidade a ser estudada. Muitas vezes pode ser ele a realização de um projeto interdisciplinar na escola. Deve o Trabalho de Campo ser construído nesse movimento entre professores e alunos, entre a sala e o cotidiano, entre a biblioteca e a sala de multimídia da escola

e os arquivos públicos, constando, assim, como o primeiro momento da Aula em Campo.

A Aula em Campo é uma atividade extrassala/escola que envolve, concomitantemente, conteúdos escolares, científicos (ou não) e sociais com a mobilidade espacial; realidade social e seu complexo amalgamado material e imaterial de tradições / novidades. É um movimento que tende elucidar sensações de “estranheza”, “identidade”, “feiura”, “beleza”, “sentimento” e até “rebeldia” do que é observado, entrevistado, fotografado e percorrido. E ainda temos a certeza que essa aula não gera apenas isso. Eis alguns descaminhos antigos, difíceis, porém, de ser corrigidos.

Instiga a Aula em Campo, antes de tudo, compreender as diferenciações entre as paisagens dos livros didáticos e as paisagens vivenciadas *in loco*, estas movidas e vivificadas pela relação dos alunos com as configurações óticas apreciadas sem recortes, vistas juntamente com os movimentos das relações sociais, seus diferentes tipos de domínio/uso e seu entorno, a combinação de objetos naturais e artificiais – um instante da relação sociedade-espço – num verdadeiro conjunto de coisas.

Partimos aqui do entender que a Aula em Campo pode despertar os alunos do sono/descontrole eterno da sala de aula fatigante, simplória, decoreba e ainda longe de estar conectada com a realidade, a não ser pela fantasia. Essa compreensão que fazemos sobre a Aula em Campo está armada pela certeza de entendermos o espaço/espacialidades como formas em movimento que são carregados de potenciais pedagógicos que podem (devem) ser elucidados ao estudante pela escola, e aqui nos referimos a geografia. Não se trata de uma substituição da sala pela “rua”, mas uma ligação movimentada do que é reproduzido pelo aluno - nas diversas escalas do particular - com o processo mundializado que o orienta a condição de agir no espaço de di-

ferentes maneiras, ajudando a Aula de tal modo a fazê-lo sentir e (re)agir sobre o seu próprio produto e além dele.

Grande parte dos estudantes do ensino básico traz algumas ‘verdades’ prontas. Estas são frutos de explicações gerados pela religião, pela mídia e pelos ‘mitos’ do senso comum que absorvemos como verdadeiros no cotidiano. Dessa forma, uma educação que se diga geográfica na Aula em Campo, deve vir a propiciar uma compreensão de instante de mundo através do particular, facilitando nessas discussões uma capacidade de apreensão e um pré-entendimento sobre a totalidade que envolve as totais combinações – econômica, política, cultural, religiosa, artística e científica – das práticas sociais no (re) produzir/fazer do espaço enquanto necessidade da continuidade vital, isso sem fugir das discussões do mundo capitalista e sua (re) produção de (re)codificação dessa realidade em segregação. O aluno vive cotidianamente um movimento restrito a rua, ao bairro ou a pontos da cidade, formando isso uma figura espacial geométrica de onde ele retira parte de suas verdades.

A Aula em Campo é uma aula que não tem como ser separada da sensação de lazer e ansiedade, de angústias e novidades, porém, é aula, e por isso os docentes e discentes devem se preocupar com o objetivo de estar em “campo”, com as etapas que o constroem como pedagógico e o legitimam como processo de formação humana dos alunos e dos próprios professores na escola. A Aula em Campo não é um simples passeio, um dia de ócio fora da escola, o momento de alívio e brincadeiras, um caminhar para relaxar as mentes “bagunçadas” das crianças e jovens do mundo moderno. Mesmo que se tenha construído e concebido isso na escola.

Sobre a “Aula”, Sousa Neto (2001) aponta: “A aula é processo e não produto; não é atividade com finalidade plenamente determinada, ainda que tenha um objetivo.” (p. 115) “A aula, toda ela, todas elas, deve ser um ato de amor, uma dan-

ça.” (p. 119). É uma atividade que deve ter em sua essência o processo *metamorfoseante* do trabalho intelectual no (re) fazer do professor e do aluno, já que ela é feita por ambos. (SOUSA NETO, 2001, p. 31).

Nessa esteira, a Aula em Campo deve dançar no ritmo da relação de saberes problematizados na escola (livros didáticos, projetos, aula formal e trabalho de Campo) e agora movimentados na realidade “viva”, ela é esse próprio movimento. A escola e as forma pedagógicas de trabalharmos com os alunos a partir dos livros didáticos, nem sempre contemplarão o que iremos ver no campo. Eis a necessidade do Trabalho de Campo para tapar esse fosso. A ida ao campo sem o processo de contato/sensibilização por uma pesquisa anterior pode provocar aos alunos uma estranheza com o real sensível, podendo levar a classificarem aquilo que viram em sala quase como uma ficção, uma fantasia do real “apregada” em livros com fotos de outras regiões. Os livros didáticos produzem, sem dúvida alguma, a teoria capitalista em quadrinhos, acabam esses sendo muitas vezes legitimados pela péssima formação de muitos professores e pela ideologia de que ser professor qualquer um consegue, basta ‘mandar’ os alunos abrirem na “página 45” para ler um ‘novo’ texto.

Sobre a valorização e serventia da Aula em Campo e suas relações envolvente entre “o dentro e o fora” da sala, Silva argumenta:

A aula de[em] campo deve vir a complementar os conteúdos tratados em sala de aula, motiva ela o aprendizado, aprofundando o interesse pela pesquisa e favorecendo maior relacionamento entre alunos, entre alunos e professores, entre a escola e a realidade em estudo. Além disso, propicia avaliar a participação do aluno na leitura da realidade desenvolvendo o senso crítico, atitudes de responsabilidades e consciência do mundo em que vivem. (SILVA, 2006, p. 12)

Compreendemos que a Aula em Campo atrelada ao ensino de geografia possa vir a contribuir intimamente na seleção de conteúdos a serem trabalhados em sala, propiciando esses conteúdos uma serventia para a vida dos estudantes no que diz respeito a suas práticas sociais, a sua problematização de natureza e sociedade e seus ininterruptos movimentos na produção das espacialidades e mundo. Construir práticas para a vida é talvez seu maior objetivo, práticas que não devem nunca se assumir enquanto um mero caráter de utilitarismo imediato-passageiro e muito menos fugir da possibilidade de construções de úteis utopias por cada um para as necessidades humanas totais. Devemos construir um estudante que compreenda a (re)produção do espaço, para que assim ela possa manifestar sua apropriação.

Buscar, dessa forma, uma seleção dos “entulhos” estudados nas salas e retirá-los para construirmos novas práticas escolares – na relação aluno-professor na escola e fora dela - é também um desafio a ser enfrentados por nós professores de geografia. Seria a organização da escola em disciplina o grande enclave para essas mudanças? Não sabemos! Entendemos, como superação para esse momento, que o planejamento dos conteúdos deve estar densamente relacionado com um planejamento do calendário referente às Aulas em Campo. Torna-se impossível de aceitação na atualidade falar de um ensino de geografia sem o papel do trabalho dos alunos e professores em campo na sua formação. Pois as Aulas em Campo buscarão sempre a reflexão e as possíveis quebras dos assuntos trabalhados (ou que possam vir a ser) em salas.

É preciso ainda frisar que a Aula fora da escola sempre deve estar aberta para o desconstruir típico do impossível de ser planejado, o que chamamos aqui de *imprevisível educacional*. Este, entendido como reflexões, incômodos, estranhezas, barreiras e experiências peculiares de cada aluno e que devemos passar a

analisar enquanto suporte para as interrogações das diferenciações de interpretações espaciais que acabam por mover os estudantes em suas práticas no lugar do/no mundo.

A Aula em Campo contempla a possibilidade de começarmos (ou continuarmos para alguns) a desmascarmos aquilo que às vezes sozinhos e sem objetivos não conseguimos se quer enxergar. Ela nos possibilita a retirada de parte da sujeira que existe na casca de nossos olhos. É como se estivéssemos em um grande escuro num túnel fechado com uma longínqua fissura, sendo a Aula essa pequena claridade que adentra por essa fenda.

As discussões sobre essa atividade pedagógica no ensino de geografia não nascem aqui nesse trabalho, tem uma história bem mais antiga que a própria geografia escolar em si, porém, é a partir de meados da década de 1950, com algumas das traduções e produções acadêmicas para o ensino de geografia no Brasil, que faremos um breve comentário e algumas contribuições.

### **4.3 Entre Excursões, Visitas, Estudo do Meio e Turismo Geoeducativo**

Pensar atividade extra-sala, no que se refere ao ensino de geografia, não parece ser nenhuma novidade. O que se tem percebido com as leituras realizadas são as preocupações baseadas, principalmente, com as mudanças de propostas e fundamentações dessa atividade. Os diferentes olhares e o próprio entendimento do que essa atividade deve propiciar para os alunos e professores, nos instigaram a discutir alguns autores, que influenciados por diferentes fundamentações filosóficas e metodológicas levaram a construir ou apoiar tais linhas e objetivos que devem ser atingidos na Aula em Campo.

### 4.3.1 Pensando as excursões

A autora norte-americana Zoe A. Thralls escreve, em 1967, o livro didático intitulado *O Ensino de Geografia* que será traduzido no mesmo ano para o Brasil pela Dalilla C. Sperb, sendo os direitos autorais exclusivos da Editora Globo.

Sobre a Aula em Campo a autora propõe as intituladas *Excursões* na comunidade, com o objetivo de propiciar a leitura da paisagem local. Seria essa uma experiência direta de aprendizagem do aluno pela observação, dando a ele a curiosidade para compreender que relação a sociedade tem com o ambiente, estimulando o espírito de pesquisa e exploração por ele, contribuindo para que o aluno possa visualizar os aspectos das paisagens em outras áreas, inter-relacionando a paisagem local com outros pontos do local, da cidade, do campo, do Estado-Nação e do Mundo.

Para Thralls (1967), faz-se necessário que os estudantes possam transformar o que leem na sala em compreensões empíricas.

Essa falta de habilidade da criança em transformar os símbolos da palavra em imagens ou conceitos parece originar-se, em parte, do ambiente restrito e da falta de contato significativo com o ambiente. (p. 126).

Dando continuidade, Thralls, argumenta que:

Muitos professores não compreendem que o ambiente das crianças é restrito. Isto acontece tanto à criança da cidade como a do campo. Muitas crianças da cidade nunca foram além de poucos quarteirões de suas casas. Nunca viram um aeroporto, depósito ou trem, ou uma plantação de milho ou de trigo. Não conhecem a atividade de arar, cultivar ou colher. Sabem, certamente, pronunciar as palavras com desembaraço, mas atrás das palavras não existem conceitos reais. A viagem ou a excursão, tanto na cidade como no campo, alarga a experiência da criança e ajuda-a na construção de significado. (THRALLS, 1967, p. 126)

Entendemos que a autora valoriza a observação/visualização em campo como ponto principal para que as discussões dos textos lidos e imagens observadas em sala possam levar a estabelecer uma relação entre aquilo que leem e visualizam e o que possa ser experimentado na comunidade. A *Excursão* tem esse recorde local, coloca em relação o aluno e o meio circundante da escola, observando suas paisagens, buscando entender que problemas existem nela e as construções feitas pelo homem sobre algum tipo de relevo. Para a Thralls (1967) “a extensão do estudo da comunidade local quanto as suas relações nacionais e internacionais depende da maturidade do grupo.” (p. 127)

A autora fragmenta e articula a organização de uma *Excursão*, em cinco etapas: I) Preparar-se a si mesmo (análise do professor sobre a excursão escolhida, a maturidade do grupo e o objetivo a ser estudado); II) Preparo pessoal do professor (estudo pelo professor dos aspectos naturais e culturais a ser observados nos roteiros, investigação de quem vai receber os alunos nos locais visitados, elaboração do mapa com o percurso, material necessário para ser levado pelos alunos e tempo da Excursão); III) Preparo da classe (treinamento da observação para a Excursão com a discussão do objetivo, os enclaves que a atividade pode gerar e avaliação do roteiro feita pelo professor); IV) Direção da Excursão pelo professor (controle permanente, porém, sem criações de problemas insignificantes e deve manter contato constantemente com todo o grupo); e V) Atividades Pós-Excursão (elaboração do sumário para o relatório escrito, a para a autora pode servir para a elaboração de um programa de auditório, apresentação no rádio e televisão, um folheto ou artigo de jornal, momento da avaliação da turma e do professor).

A autora põe em questão ainda a necessidade de trabalharmos com as técnicas de cartografia e os dados em sala de aula, para que as leituras feitas nas excursões possam ser mais esclarecedoras do que as interpretações das tabelas, cartas etc.

### 4.3.2 A Prática das visitas

*Didáticas dos Estudos Sociais*, de Maria Helena Cozzolino de Oliveira e Ieda da Silva Monteiro, produzido em 1988, é um dos escritos que contribuem para se refletir acerca das atividades extrassalas no que se refere ao ensino de geografia. Cabe aqui frisar que o momento no qual ocorre a produção bibliográfica verifica-se um atrelamento da disciplina de Geografia à disciplina de História na chamada disciplina de Estudos Sociais.

Monteiro e Oliveira (1988) trabalham com as *Visitas* como atividades extraclasse que estão relacionadas ao ensino de Geografia e História. As autoras citam outras contribuições além das já levantadas por Thralls (1967). Para elas, as visitas também proporcionam aos alunos ter diferentes hábitos e atitudes de comportamentos em diferentes ambientes, oferecendo *as possibilidades de descobrimento de novos valores e novas relações*, enriquecendo e ampliando suas experiências.

Compreendemos que as autoras trazem o termo *Visita* como uma Aula em Campo que possa vir a acontecer na comunidade e além dessa. A atividade poderá destinar-se a uma empresa ou a algum órgão governamental. O que apresenta mesmo nas entrelinhas o deslocamento por meios de transporte e um afastamento da realidade do aluno e da comunidade escolar.

Para as autoras, a escola corre o risco de construir para os alunos uma muralha de isolamento que os separam das realidades concretas e da labuta humana.

As visitas rompem essa muralha de isolamento e lhes permitem observar e sentir essas realidades, para as quais se preparam pela disciplina e pelo estudo, ampliando sensivelmente o raio de seus conhecimentos e de sua experiência. Constituem, portanto, um ingrediente indispensável na formação das novas gerações. (MONTEIRO; OLIVEIRA, 1988, p. 51)

A preocupação das autoras é, sem dúvida, “rasgar” os muros de “reclusão” do aluno, isto é, a sala de aula, esta muitas vezes concebida como responsável por toda a aprendizagem do conhecimento. O ímpeto está em alertar para os alunos que se faz necessário treinar os olhares sobre as diversas paisagens, descrevendo-as na construção de um relatório que servirá como avaliação e análise do que foi discutido em sala, tornando-se complemento do que se foi estudado. (MONTEIRO; OLIVEIRA, 1988.)

Nota-se nessa bibliografia que o olhar aparente da realidade a partir das visitas servirá para que cada aluno construa sua liberdade de pensar ao atentar nos livros didáticos e no cotidiano. A observação servirá, para as autoras, como uma atividade de sistematização e contato dos estudantes com as totais dimensões no amálgama do cotidiano.

### 4.3.3 Olhares para o estudo do meio

O Estudo do Meio também tem sido uma das denominações e proposta de Aula em Campo para as disciplinas escolares. Em escrito intitulado *O Conceito de Estudo do Meio Transforma-se...*, Nídia Nacib Pontuschka (2004) mostra como as metamorfoses fundamentais desse conceito acompanham os contextos históricos pelos quais passaram as escolas e, assim, o ensino. Cita como um dos exemplos as Escolas Anarquistas, que nas primeiras décadas do Século XX entendiam o Estudo do Meio como instrumento de formação humana na criação da capacidade de crítica à vida de submissão. Era nos momentos fora da sala de aula e do trabalho que os estudantes se reuniam para refletir a realidade da vida social.

Os trabalhos realizados fora da sala de aula por tais escolas tinham como objetivo analisar, observar e descrever o “meio” (natural e social) do qual os estudantes faziam parte. Era por

esse caminho que as escolas anarquistas acreditavam poder refletir sobre as desigualdades e as injustiças. Era esse estudo extra-sala um processo de construção da denúncia (PONTUSCHKA, 2004, p. 252). Diferentemente dos *escolanovistas*, de 1945 – 1965, que vão entender o *Estudo do Meio* como potencialidade pedagógica que “permite vivenciar a realidade como um todo em que os elementos estão estruturados”, estes que na sala de aula acabam encontrando-se “compartimentados em geografia, história, biologia, artes, etc.” (PONTUSCHKA, 2004, p. 252-254), fragmentando-se em matérias escolares quase que in-comunicáveis no quadro escolar.

Para Pontuschka (2004) o que vem acontecendo é que a intitulação “Estudo do Meio” nos dias atuais assume

[...] desde uma saída de alunos e professores, cujo objetivo, principalmente, seja o entretenimento até trabalhos interdisciplinares que demandam pesquisas de campo, bibliográfica, corográfica, e, portanto, investimento em trabalho individual e coletivo. (2004, p. 249).

A autora compreende que o Estudo do Meio não é passeio nem muito menos algo destituído de planejamento. É um método de estudo interdisciplinar para as atividades extra-sala, tendo a geografia o papel de elucidar para os alunos a importância e as significações do espaço geográfico.

O meio é uma geografia viva. A escola, o córrego, a população de um bairro, o distrito industrial, um parque, uma reserva florestal, um shopping, um hipermercado, a chácara vizinha são elementos integrantes de um espaço, que podem ser pontos de partida para uma reflexão. Em um primeiro momento, pode-se descrever, utilizando os referenciais vivos para localizá-los; no entanto, é preciso ir além. Em qualquer lugar escolhido para realizar um Estudo do Meio, há o que ver, há o que refletir em geografia, pois não existem lugares privilegiados,

não há lugares pobres. É preciso saber ver, saber dialogar com a paisagem, detectar os problemas existentes na vida de seus moradores, estabelecer uma relação entre os fatos verificados e o cotidiano dos alunos. (PONTUSCHKA, 2004, p. 260)

Finalizando, a autora destaca o importante papel que o Estudo do Meio deve gerar na volta à sala em relação a elaboração de material didático para a escola e a comunidade visitada, construindo nessa etapa um arquivo/arcabouço constituído de conhecimentos à respeito das diversas espacialidades que foram estudadas, tendo ainda a produção de relatórios de campo, de arquivos e exposições fotográficos e a organização do conjunto de entrevistas como trabalhos de avaliação.

*O Conhecimento, o Meio e o Ensino de Geografia* de Maria Del Carmen Cavente, é também outro estudo que compõe aqui as discussões sobre o “Estudo do Meio”. Para a autora, o meio é entendido como “[...] a concretização das forças que regem o mundo atual. É a partir do meio que se pode perceber a obra dos homens no tempo e no espaço e perceber-se como sujeito.” (CAVENTE, 1998, p. 90)

A proposta do Estudo do Meio é trazer uma situação concreta de existência como um problema que desafia e exige respostas, não apenas intelectuais, mas de ação. Nessa mesma esteira pensa-se a (inter) relação das coisas físicas e humanas na construção do meio: “[...] um rio poluído pode levar a industrialização, à migração, à questão agrária e a história da vida de cada um.” (CAVENTE, 1998, p. 89)

Para a autora o laboratório da geografia é a própria realidade, por isso acredita-se que o Estudo do Meio acaba por fomentar tal apreensão desse mundo concreto construído socialmente em suas múltiplas dimensões e inter-relações.

O meio é composto por elementos e fenômenos sociais e naturais. Entende-se que o homem também é natureza – natureza que criou consciência de si própria e organizou-se para a vida em sociedade. Nas relações da sociedade humana entre si e com um determinado território, principalmente nas últimas décadas, impactos negativos, principalmente a poluição do ar, da água e do solo, passaram a ser denominados de questão ambiental. Dentro do materialismo histórico os fenômenos naturais nunca são explicados em si mesmos, mas enquanto recursos para a vida humana, tendo o trabalho como elemento mediador. O relacionamento do homem com o ambiente é resolvido dentro de relações sociais historicamente determinadas. (CAVENTE, 1998, p. 94–95)

O estudo do meio está atrelado diretamente aos níveis e tipos de técnicas (meios) que levaram a tal comunidade, bairro, município, estado e nação a transformar o espaço geográfico no tempo. Entender em campo alguns dos elementos (re) produtores do espaço em sua totalidade é aqui um de seus desafios. Esse estudo extraclasse tem como parte de sua metodologia a elaboração e realização de entrevistas no *Meio* visitado. Buscar pesquisar se essa área em destaque está tratada em livros didáticos, construir croquis dos locais visitados e dos outros locais que esse espaço tem relações, pondo assim em mapas as possíveis comunicações, faz parte também dessa atividade.

#### 4.3.4 O Turismo geoducativo

Um último estudo que aqui analisamos refere-se ao trabalho de Christian Oliveira (2006) intitulado *Do Estudo do Meio ao Turismo Geoducativo: renovando as práticas pedagógicas em geografia*, que centra parte de sua crítica na densidade de atividades extra-sala montada ou esperada pela dinâmica do Estudo do Meio.

Para Oliveira (2006), este estudo desenvolvido por poucas escolas realizado acaba direcionado às idealizações e preocupações com o próprio *meio vivido*. O Estudo do Meio, segundo o autor, abre-se para à

[...] incorporação de saberes espaciais não científicos, densos de significação cultural e ambiental” e fecha-se “à força retórica de uma geografia que quer generalizar realidades em escala-mundo, discutindo os espaços locais apenas como subprodutos de uma ‘unidade’ global. (2006, p. 2)

Oliveira critica ainda o planejamento de termos a aula em campo, quando este se restringe somente a um complemento ou comprovação do que foi visto em sala. “Isso é de uma pobreza quase infinita, mas é a regra geral em vigor”.

Na interpretação do autor, um exercício *mecânico* desse estudo ocorre quando é feita quase que uma *maquiagem educativa*, resumida a visitas para entretenimento ou observações para confirmação do que trata o livro didático. De certa forma, esse planejamento do Estudo do Meio acaba imitando a lógica do pacote turístico, atendendo na versão educativa um roteiro de turismo massificado: como as serras, as zonas de praia, os centros históricos, parques nacionais, os chamados monumentos patrimoniais etc. Em geral, todos esses ícones “afastados” da comunidade e da própria escola, do comprometimento de mudança daquilo que os alunos e a sociedade vivem. Um lazer despertado pelas viagens mirabolantes mercadológicas que reproduz quase sempre o resultado esperado. Por isso, propõe uma mudança de conceitos e de práticas pedagógicas.

Oliveira discute que

O Turismo Geoeducativo permite aos estudantes uma prática de diálogo com os lugares, fazendo-os interagir com *atrativos* e *repulsivos* (aqueles elementos que no Turismo retórico não devem ou não podem ser observados). Não busca os lugares

em si, como se estes formassem paisagens neutras ou desocupadas. Busca a possibilidade de interação sócio-ambiental constante; mesmo em sua forma invisível ou indireta. [...] Não é um turismo que se pauta pelos gastos fornecidos por cada hóspede visitante [...] torna-se necessário repensar o processo moderno do Turismo como algo também enraizado na cultura social humana. (OLIVEIRA, 2006, p. 14)

Como pauta de inclusão do “mundo vivido” no “meio estudado” as localidades visitadas por essa proposta de turismo educativo precisa fazer interagir, no mínimo dois grupos de turistas (o visitante e o visitado), duas dimensões da produção do lugar turístico (o atrativo e o repulsivo) e, no mínimo, dois momentos no movimento de intercâmbio educativo. Assim é possível amadurecer uma leitura geográfica das aulas em campo considerando que a escola (e seu entorno) quando visitada por outro grupo também é um campo a ser explorado. Neste sentido é que Oliveira defende essa prática como planejamento integrado de dois ou mais professores de geografia em escolas diferentes.<sup>9</sup>

Construir objetivamente uma relação sociedade-ambiente, entre alunos e professores, com a comunidade e outra qualquer espacialidade de potencial geoeducativo, “rica” para tal atividade de campo, assume ser o compromisso do dito Turismo Geoeducativo.

#### 4.4 Aula em Campo: Reflexões para as Velhas Preocupações

A formação dos diversos pensamentos dos autores sobre a Aula fora da sala, expressa a tamanha importância que essa ati-

<sup>9</sup> No capítulo seguinte “Sentido da Exterioridade: A Visão” será apresentado um exemplo desse trabalho de Turismo Geoeducativo como dinâmica de intercâmbio, entre alunos do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Ceará e alunos do Ensino Básico de Monsenhor Tabosa – CE.

vidade assume perante o ensino de geografia. Avaliamos que as elaborações objetivas das atividades extrassalas nas discussões entre os autores se cruzam e se afastam em diferentes pontos detalhados, isso devido aos fundamentos filosóficos, utópicos, de crenças autotransformadoras e nas próprias metamorfoses do *ensinar-aprender* imbuídas nas correntes de pensamento escolhidas/possibilitadas por eles, contando ainda, sem menor interferência, com as mudanças no espaço-tempo vivenciado por cada um. Mas exaurir isso neste escrito não é nosso objetivo. Nossa preocupação, após perpassar essas diversas reuniões sobre as reflexões dos autores, busca caminhos interesseiros no que se refere à elaboração pedagógica da Aula em Campo e o papel de retorno transformador dos estudantes e professores à sala de aula. É nesse retorno que concentramos as últimas letras deste trabalho.

#### 4.4.1 O Retorno à sala de aula: estudantes salvos do naufrágio?

A Aula em Campo, amiúde, reprime os objetivos traçados pelo Trabalho de Campo. Isso porque essa atividade consta de uma dinâmica entre alunos e professores, comunidade/sociedade e locais visitados que acabam por fazer dela uma dança entre eles.

Em nossa compreensão, a atividade de retorno à sala de aula completa aquilo que no campo escapou, ficou subentendido ou mal-entendido, ela *ultrapassa* o momento de reunião das entrevistas, fotografias e a narração dos melhores momentos. Ela não é uma simples avaliação, um momento apenas dos alunos de dizer que foi ótimo “ver” a “realidade”.

O voltar para sala gera a oportunidade dos professores de introduzirem questões que envolvam as seguintes indagações:

- a) Que imagens, paisagens, grafias foram interpretadas pelos alunos na Aula em Campo?
- b) O que gerou essa interpretação?
- c) Será que paisagens semelhantes foram interpretadas por diferentes alunos como a mesma paisagem?
- d) Que tom de unidade envolve os alunos para criar coisas diferentes mentalmente e viver em um mundo de entendimento harmonioso?
- e) Como enxergar, com o aluno, além do que aprendemos a ver? Seria possível construir com os estudantes a sensibilidade de enxergarmos a segregação espacial e os demais usos do espaço como respostas de um controle espacial gerado pelas relações de poder?
- f) Como buscar, a partir da Aula em Campo e da (in)formação do aluno, as mudanças necessárias dos conteúdos que “ensinamos-aprendemos” em sala?
- g) Como avaliar a realização da Aula em Campo como completa ou incompleta?
- h) Como compreender o que foi necessário na atividade cotidiana? Existe essa nossa preocupação? Construir outro aluno, outra escola, sermos outros professores?
- i) Qual o papel do retorno à sala de aula após essa atividade tão discutida e tida como extraordinária para o ensino de geografia?

Envolvido em um amálgama político, econômico e cultural socialmente amplo, o estudante tende a construir, enquanto ente intersubjetivo, diferentes valores e saberes, espelho das mesmas ideologias do capitalismo cotidiano. Estas coerentemente objetivas e perversas por natureza, mas entendidas por eles como corretas. Como resultado desse enfrentamento, o estudante vivencia a globalidade desigual conectado às mudan-

ças virtuais do ciberespaço contemporâneo. Vê-se como promotor de necessidades, belezas, feiuras, desejos, melancolias, exagero, insuficiência, sonhos, moda, comprometimentos, menosprezo, (pré) conceito, modelos de preguiça e vontade. Nas palavras de Eugênio Trivinho (2007), percebe-se como ser democrático, mas respira pelos aparelhos tecnocráticos da *dromocracia* hodierna.

A Aula em Campo conduz o reencontro do estudante com um empírico que se quer reconstituir geograficamente. Partindo do viés de que as reflexões (abstrações) devem fluir dessa concretude (mas não se resumem a ela), o estudo fora da sala delibera aos alunos uma série de construções ‘imagéticas’ sobre as formas que aparecem a seus olhos. Formas estas preenchidas de conteúdo social e de diferentes significados no contexto da totalidade. Por isso é de suma importância que se pense na volta à sala de aula que significados foram dados aos objetos naturais e artificiais na dinâmica da sociedade pelos alunos.

De modo sintético, para Tharlls (1967) as *Excursões* devem abranger a observação – na construção de símbolos da realidade para o melhor entendimento das leituras - e a técnica; Monteiro e Oliveira (1988) valorizam a observação para a percepção de novos valores e novas relações no quebrar dos “muros” das escolas; Cavente (1998) e Pontuschka (2004) busca no *Estudo do Meio* o entendimento das forças que regem o mundo na concretização e configuração do próprio meio, na qual exige respostas intelectuais e práticas na produção do espaço no tempo, sendo que Oliveira (2006) levanta um pensamento de aproveitamento e comprometimento com os lugares a partir do Turismo Geoeducativo.

Admitimos não quereremos criar uma nova denominação da atividade extra-sala, mas o que se requer insistir é que a Aula em Campo exige o retorno à sala de aula como uma etapa de (não) finalização do processo.

Para isso, propomos uma atividade que poderá ser aproveitada como um dos motivos para avaliação, elaboração de material didático e descobrimento dos “segredos” dos alunos em que nós admitimos ser os professores. Chamamo-la de *Autobiografia Coletiva da Aula Anterior*.

A *Autobiografia coletiva* não é aqui sinônimo de relatório, muito menos de descrição, mas não elimina isso. Ela é um escrito narrativo, interpretativo, apreciativo, questionador e crítico dos alunos sobre as suas histórias que envolvem a disciplina de geografia na escola e a sua construção enquanto humano na relação com a Aula em Campo buscando o que ela chegou a “transformar/educar” em cada um. Construir croquis com as “belezas”, as “feias”, inserir as fotografias e as entrevistas coletadas em campo é um bom sumário/caminho para chegarmos a uma interpretação “vulgar” de quais imagens os estudantes associaram como belas e/ou feias.

A partir dela teremos a oportunidade de buscarmos as histórias espaciais do empírico, das paisagens (seja fachadas, relevos, rios, edifícios, currais, plantações, assentamentos) como, e, principalmente, daquilo que nós não enxergamos completamente em cada história dessas, isto é, o invisível de cada coisa que está em constante mudança como o próprio significado e funcionalidades das formas. Devemos, enquanto docentes, aproveitar as discussões da *autobiografia* como momento para fazermos as difíceis, mas necessárias, “destruições pedagógicas” das paisagens observadas, descritas, fotografadas, interpretadas pelas entrevistas e narradas pelos manuais. A *autobiografia coletiva* resultante desse embate pedagogicamente geográfico não poderão ser realizadas se uma devida discussão, problematização e encaminhamentos para outras práticas espaciais.

Nessa perspectiva, a *autobiografia* também nos possibilita certa “arte” para varrer “entulhos” (conteúdos) de duvidosa ser-

ventia para a aula e para o aluno. Qualificar a potencialidade dos “sonhos” discente, propondo-lhes interrogações substanciadas em suas práticas socioespaciais (escola, lazer, festas...) e tecendo uma educação geográfica nos conflitos da relação sociedade-espaço, é e será por um longo tempo uma responsabilidade docente, nessa volta à sala de aula.

A conexão da geografia escolar com o que está fora da escola, partindo da localidade a uma discussão adjunta à totalidade, em nossa análise, poderá vir a ter uma função de “mudança-tremenda” no que se refere ao uso do ensino da geografia para a transformação do que é visto/interpretado pelo estudante e seu pensamento/ação. Acreditamos que isso é processo, e que precisamos realizar com cautela e cuidado. Mas fazemos de fato. Tudo deve ser construído coletivo íntimo entre estudantes ↔ professores ↔ cotidiano. Porém, nada mais necessário que nossa prática pedagógica além das normas. Como nos diz Istivan Mészáros (2005) é necessário rompermos com as práticas que constroem uma educação apenas para o mundo do capitalismo. Devemos, então, construir uma educação para além da lógica do capital. (MÉSZÁROS, 2005) Acreditamos ser a Aula em Campo e o seu retorno, na construção da *autobiografia coletiva*, um rompimento com as práticas quase que congeladas no ensinar fazer-pensar dentro da disciplina da geografia e suas demais relações com as outras disciplinas.

Em suma, aponta-se que as discussões, na volta à sala de aula, e as instruções para a construção autobiográfica, validam a saída para o campo de novidades, tradições e imprevistos; expressão das sucessivas mutações humanas. Deixar em aberto essa atividade autobiográfica, bem como outras criatividadees que possam vir complementar essa capacidade de irmos construindo um outro currículo escolar, de acordo com a dinâmica da realidade, também faz parte dessas últimas palavras.

A Aula em Campo acaba por se afirmar em algumas palavras naquilo que Santos nos deixou e, assim, preciso cotá-lo: “O correto é partir da própria realidade e não buscar legitimar conceitos [...] abstratos, cujo uso, aliás, é já antigo em Geografia.” (SANTOS, 1988). Muitas vezes é preciso conversar com os estudantes aquilo que eles precisam e queriam conversar, escutar, sorrir. E quase sempre isso está no cotidiano, na vida praticada de cada um no coletivo, nos seus segredos e nas suas exposições. Poderia até brincar dizendo que “não devemos” contar com os estudantes para a próxima revolução, mas que também não podemos esquecer que o mundo que os atinge lá fora (aqui dentro) requer um pensamento que gere encontros socioespaciais questionadores às transformações possíveis da realidade, e isso só acontece com ações diretas.

#### 4.5 Algumas Palavras nos Levam ao Fim...

No filme *La Língua de las Maripozas* (1986) (*A Língua das Borboletas*) o professor *Don Gregório* pergunta para os alunos em sala: vocês gostam da natureza? Os alunos não conseguem sequer ter uma opinião, uma formulação do que a natureza natural (a chamada natureza dada por Lefebvre, na *Revolução Urbana*) proporciona para a vida, quais segredos ela esconde e que compromisso devemos ter com ela. Durante a primavera, *Don Gregório* ministra uma Aula em Campo, os alunos parecem viver e estar aprendendo outras coisas além do previsto, parecem sentir medo e estranhar o mundo encontrado “extrassala”. “Abrem” sorrisos tortos, tocam uns nos outros, parecem mostrar escutar outras coisas além do que o professor Gregório exclama. Porém, a explicação iniciada sobre a tão esperada, planejada e ideológica *Língua das Borboletas* é esquecida devido ao grito “desmantelador” de uma das crianças: “olha

aqui um formigueiro"! Todas correm em direção ao garoto. A explicação do desenrolar da Língua das borboletas em busca do néctar na flor, já não era mais possível.

Muitas vezes durante a Aula em Campo o imprevisto poderá mudar todo o rumo esquelético e explicativo do programado. É essa uma das riquezas que ultrapassam os livros didáticos, o planejamento, as avaliações prévias, criando-se as chamadas 'novidades' que devem ser trabalhadas na volta a sala. Acreditamos que as atividades no coletivo nesse retorno, organizadas a partir dos relatórios construídos no momento da Aula em Campo, levarão as socializações das novidades no momento da construção da *autobiografia coletiva* e do que ela possa vir a representar para o local visitado que vivemos em sua interferência mundial.

O papel do professor jamais poderá ser neutro ou limitadamente flexível nessa etapa de discussões sobre o pequenino "borrão" construído pelos alunos. Estamos em um período de relações sociais bastante valorizadas pela imagem, numa criação constante e fugidia de belezas e feiuras, de valorização e desvalorização das "necessidades" e nessa esteira ideológica, não podemos corroborar, simplesmente, com um aluno quando ele fala que as *Avenidas Centrais de nossas cidades grandes são belas, pois são maiores que as ruas de nossas periferias... pois os centros financeiros ou turísticos têm edifícios, limpezas, imagens coloridas, vidros, turistas e grandes restaurantes.*

Faz-se necessário que o professor analise com cuidado, calma e respeito a opinião de cada aluno. Não se pode ser "chato" ao extremo (a pedagogia requer paciência), nem se fazer dar o grito libertário como se amanhã fosse outubro de 1917, dessa Moscou imaginada fora da janela. Porém é fundamental que o aluno descubra, com o auxílio dialógico do professor, um pouco da crítica que as aparências cobram do seu olhar, para que brilhem com essência de fato.

Os significados envolvidos entre o olhar em campo, a criação dessa imagem pelo aluno e o que a geografia pode contribuir para uma contraocultação dessa aparência é, sem dúvida, uma das tarefas a serem materializadas nas discussões. Talvez um caminho diferente para uma construção de uma educação geográfica na tão discutida cidadania, em que muitas vezes o papel e o discurso da geografia têm sido construir a imagem de “mundo”, “Brasil”, “regiões”, “localidades”, “cidades” e “campos”, um conjunto de *riquezas mitológicas* que transforma o cidadão em um ser conformado e pronto para enfrentar as imagens mais “absurdas” como beleza, o fim como a realização dos sonhos e o *jogar o copinho no lixo* como a saída para a criação de um outro modelo de “mundo”.

Precisamos perguntar ao estudante, na nossa vivência amigo-profissional, coisas além do *que ele vai ser quando crescer*, que profissão gostaria de exercer na sociedade e que países ele sonha conhecer. Apertar as mãos dos alunos e dizer que se eles estudarem vão se dar bem quando crescer, não constitui práxis dialógica alguma, é apenas caminho. Lembramos, nesse turbilhão, de uma poesia de Carlos Drummond de Andrade e acreditamos na ajuda que ela poderá nos doar para nós professores preocupados e interessados em buscar sempre melhores condições para a formação do ser humano-estudante.

### VERBO SER

*Que vai ser quando crescer?*

*Vivem perguntando em redor. O Que é ser?*

*É ter um corpo, um jeito, um nome?*

*Tenho os três. E sou?*

*Tenho de mudar quando crescer?*

*Usar outro nome, corpo e jeito?*

*Ou a gente só principia a ser quando cresce?*

*É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?*

*Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?*

*Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.*

*Que vou ser quando crescer? Sou obrigado a? Posso escolher?*

*Não dá para entender. Não vou ser.*

*Vou crescer assim mesmo.*

*Sem ser Esquecer.*

Nessa perspectiva, ratificamos a importância de insistirmos que se faz necessário *Enxergarmos Além do que Aprendemos a Ver* em nossas relações. O esforço de ambos os sujeitos, na busca de uma compreensão além do que se vê – praça, favela, assentamento agrário, fábrica, casa, rua, outro corpo, um shopping – deve estar permanentemente no alvo dessa produção pedagógico-geográfica.

Torna imprescindível o compromisso social de cada um com o lugar, com a cidade ou campo; conseqüentemente com o Mundo. Não estamos aqui transportando as responsabilidades de cada localidade, exclusivamente para os habitantes, mas, ao contrário, enxergamos nessa mudança a possibilidade de construirmos um cidadão descolado da cidadania morta (planejada para a continuação da aceitação e conformação a tudo) da atual democracia brasileira, um “verdadeiro” cidadão que se preocupe com a reprodução da vida. Queremos estudantes que entendam política como a arte de definir diversas dimensões de limites. E também para extrapolar limites. Um estudante que seja capaz de ensinar no fazer-pensar o seu movimento e o da sociedade, assim, do espaço. Uma criança que possa criar as capacidades para sugerir.

# SENTIDO DA DIALOGICIDADE: A VISÃO

## Do Envolvimento Sustentável à Educação Patrimonial: Conhecer para Salvar

*Christian Dennys Monteiro de Oliveira  
Tiago Vieira Cavalcante*

### 5.1 Envolvimento

Tarefa sempre difícil, para este e tantos outros momentos: pensar em uma perspectiva planetária os mais diversos e complexos problemas das localidades. Problemas estes, como muito bem sabemos, em sua grande maioria, proporcionados por ações, atividades e atitudes humanas que há muito têm permeado o desprezo quase que total pelo bem, denominado *Terra*. Espaço de vida, de morte e de reconstrução. Estranho paradoxo que tem feito parte de nossa realidade humana e implicado também em outras realidades; geralmente despercebidas na fúria dos cotidianos. Realidades tão vinculadas a todos os outros elementos naturais e culturais estruturantes da significação que

damos para o planeta. Seres bióticos e abióticos, convertidos nos mais diferentes tipos de bens patrimoniais: naturais – culturais; materiais – imateriais; todos compondo uma significação, ora harmoniosa, ora destoante. E, nesses termos, todos os esforços são direcionados para que sejam preservados / conservados como atributos da totalidade-mundo na qual nos inserimos. Todos os esforços...? Quais lograriam êxito?

O artigo tem o objetivo central de fomentar uma reflexão a favor do *Envolvimento Sustentável*, como tentativa de enfrentamento das repetidas concepções de *desenvolvimento*, a partir de uma metodologia emergente para a prática da Educação Patrimonial. Metodologia essa atrelada aos exercícios experimentais do Curso de Licenciatura em Geografia, no município de Monsenhor Tabosa, sertão central do Ceará.

Desse modo, a Educação Patrimonial, como metodologia educacional é pensada como uma entre tantas soluções consideráveis para a sustentabilidade do sistema-Terra. Para isso tem que ser trabalhada em princípio na perspectiva do lugar, sem deixar de ser correlacionada aos acontecimentos mundiais expostos em nosso cotidiano, devido ao grande desenvolvimento das técnicas informacionais; mundializadas e, ao mesmo tempo, articuladas aos lugares.

Para desenvolver essa perspectiva, a primeira parte do artigo traz uma problemática intimamente relacionada à falta de atitudes transformadoras, capazes de conduzir posturas éticas frente ao meio. Nele trabalhamos o conceito-proposta de *Envolvimento Sustentável*, que acreditamos pronunciar, de modo mais esclarecedor, quais atitudes as sociedades devem tomar frente aos problemas do planeta. Realizamos também discussão sobre o processo de mundialização / fragmentação das próprias localidades que “compõem” a realidade planetária. Localidades que podem ser vistas como forças negativas – condutoras de

problemas – também devem ser concebidas para proporcionar um jogo de *estranhamento* e *reconhecimento* frente a um mundo ainda *desconhecido* por grande parte dos seus indivíduos.

Na segunda parte tratamos as contribuições teóricas capazes de dar embasamento à idéia de *Educação Patrimonial*. Busca-se um elo entre as problemáticas que apresentamos e as soluções que propomos. Aqui o olhar geográfico é levado em consideração, explorando a perspectiva humanística e fenomenológica, com base nas formulações geográficas de Éric Dardel (1990). O direcionamento educativo dá o encaminhamento da questão, sendo discutida de modo a efetuar uma melhor relação com a metodologia trabalhada.

Na terceira e última parte, de caráter proponente, efetuamos uma discussão sobre a perspectiva do *lugar* (como “mundo vivido”), categoria espacial esta, como diz Corrêa (2005), de maior relevância na geografia cultural e humanística. Logo em seguida, recuperamos a vivência da educação patrimonial permeando o ideário dialógico de (re) conhecimento para posterior direcionamento prognóstico. A ideia é construir a exemplificação empírica, a partir de relato de atividade realizada juntamente com os alunos de duas escolas do município de Monsenhor Tabosa – CE. Assim os sujeitos educacionais – os estudantes do ensino básico – adquirem o devido status de atores responsáveis pela sustentabilidade. O vetor básico é colocar a necessidade do envolvimento sustentável e a dinâmica da educação patrimonial como meta política e pedagógica de um turismo educativo (ou geoeducativo); comprometido e emancipador.

Partimos do pressuposto de que os seres humanos só se preocuparão suficientemente com uma problemática-ação de *salvar o planeta Terra*, no momento que estes (re) conhecerem e vivenciarem seu lugar, sua ambiência de vida, trabalho e lazer, como o espaço mais representativo de todo o planeta: A Terra

patrimonial de cada ser geográfico.

## 5.2 A Problemática

Percebamos o planeta como um todo orgânico e, tenhamos a partir de tal pensamento a sensibilidade de compreender que este todo está em fragmentos, diante do desenvolvimento contínuo e socialmente irresponsável de um mundo cada vez mais *técnico-científico-informacional*, como indica Milton Santos (1997). Fragmentos relacionados, vinculados a um mundo globalizado que se depara com teorias, como a do desenvolvimento sustentável, que não conseguem nem mesmo ser aquilo que procuram fomentar, ou seja, sustentáveis, perante um sistema de caráter capitalista subordinado à lógica do valor de troca que, como afirma Carlos: “Destroí os lugares da vida em detrimento da lógica da reprodução.” (2006, p. 52).

Isso também se reflete nos acessos e na gestão democrática dos espaços terrestres. Pode-se distinguir uma sustentabilidade exclusiva dos ambientes que transforma a Terra em um patrimônio para poucos. Neste sentido o desenvolvimento permanece “desigual”, mas é economicamente sustentável no atual sistema de produção. O patrimônio Terra a ser salvo, restringe-se a um bem conservado pelo ideário conservador! Não é tão somente este *planeta seletivo* que queremos salvar.

De todo modo, essa fragmentação não diz respeito somente a uma lógica vinculada exclusivamente à perspectiva econômica. Apreciarmos o mundo a partir de suas instâncias socioculturais é um exercício a ser considerado, talvez uma variável capaz de realmente fazer com que o compreendamos desassociado de suas problemáticas, capaz de levar a educação à um patamar pós-crítico, que tenha a criticidade como meio e não como fim revolucionário e militante de modificar o mundo contemporâneo.

Afinal, como bem coloca Claval (2002, p. 20), “o econômico, o político e o social nunca existiram como categorias imutáveis e independentes do espaço onde se encontram. Elas dependem da cultura no seio da qual funcionam.”

Difícil lembrar, porém, no calor das práticas cotidianas que a base para a resolução de grande parte dos problemas, seja de predomínio social ou fundado nos processos da natureza bruta, é e sempre será o fortalecimento das civilizações pelo vetor educação. Carlos (2005, p. 95) considera que “a ausência da postura crítica tem sido marca registrada do ensino.” De qualquer modo tal afirmação faz-nos interrogar, por que tal postura não faz parte da realidade escolar. Pensamos que esta não o faz porque até então a simples crítica pela crítica vinculada à politização não tem sido suficientemente eficiente (apesar de sua importância), diante de um mundo que valoriza a materialidade pragmática das ações, inclusive as de caráter educacional.

Nesse sentido é necessário irmos além, defendendo uma relação transformadora para a valorização dos espaços terrestres. Para isso, há de se educar os sujeitos sociais em um enfoque de enfrentamento da desigualdade econômica, mas também sociocultural, portanto, educacional. O que requer outra forma de democratização dos ambientes naturais, e socioculturais; reduzindo o caráter elitista dos patrimônios tombados (preservados / conservados), o que amplia as possibilidades de interação das comunidades e gerações com aquilo que elaboraram e que pela natureza foi elaborado.

Como *salvar* o planeta sem ao menos conhecê-lo? E para ser mais incisivo: Como *salvar* o planeta sem nem mesmo conhecermos o “quintal da casa” onde vivemos? Pois desconhecemos o quanto as localidades, ao nosso redor, são fundamentais para construção generalizada do que chamamos objetivamente de Terra.

Este, portanto, é o questionamento, alicerçado na seguinte problemática. Ao pretendermos *salvar* o planeta Terra nos relacionamos de forma missionária às dinâmicas e entidades que compõem o próprio planeta. Entre eles, o conjunto de bens naturais e culturais, enquadrados como recursos e fragmentados nos discursos do *desenvolvimento sustentável*. O que deixa, epistemologicamente, insustentável a práxis da salvação. Se não for exclusivamente religiosa, poderá ser técnica ou científica?

Feliz ou infelizmente, é neste planeta mundializado, ao mesmo tempo de todos – como espaço mundial democrático (?) – e por vezes só “nosso” (na singularidade de lugar geográfico de uma coletividade), que construímos as respostas mais adequadas aos nossos próprios ouvidos. Oxalá, tais respostas ganhem amplitude capaz de abarcar, na medida do possível, o interesse simultâneo das duas maiorias (mundiais e coletivas).

### 5.3 Envolvimento Sustentável x Planeta Insustentável

Trabalhar em uma perspectiva educacional exige pensar-mos no termo envolvimento. São duas palavras (envolvimento e educação) que somente juntas vêm a idealizar ações realmente concisas em termos educacionais e acertadamente nos termos de uma real sustentabilidade planetária. Por isso é interessante que substituamos a palavra *desenvolvimento* por *envolvimento*, exatamente por acharmos que esta última representa de modo mais adequado o sentimento que os indivíduos têm de carregar ao pensarem no planeta Terra.

Como afirma Morin (2003, p. 63), na contemporaneidade “é preciso que (os indivíduos) compreendam tanto a condição humana no mundo como a condição do mundo humano, que, ao longo da história moderna, se tornou condição da era planetária” (parêntese nosso). Desse modo, é de suma importân-

cia vincular as condições contemporâneas a ações educacionais concretas que façam com que essa compreensão seja a premissa do fim desse planeta insustentável o qual ainda vivemos. Fato este que ainda pouco tem procedido nas concepções educacionais contemporâneas.

Prossigamos a discussão agora com citação retirada de reportagem da revista *Veja* do dia 24 de outubro de 2007, que afirma o seguinte:

Diante da imposição de combater o aquecimento global, as ações individuais nessa direção se tornaram uma mania. Todo mundo quer fazer sua parte para salvar o planeta, ou pelo menos manter a consciência limpa de que não está ajudando a piorar a situação. Para isso, tanto vale usar roupas feitas de algodão orgânico quanto comprar alimentos que tenham sido produzidos em regiões próximas – dessa forma, não se precisou enfumaçar mais a atmosfera ao transportá-los. (p. 90-92).

O envolvimento faz com que também tenhamos cuidado com que tipo de consciência iremos adquirir. O que queremos dizer com isso? Uma nova “indústria” se articula em favor do denominado desenvolvimento sustentável. Esta articulação tem favorecido um novo mercado que ao invés de estar trabalhando com o intuito da inclusão tem fomentado uma exclusão o qual podemos designar de ecológica, e esta não diz respeito somente à falta de sensibilidade das pessoas para com a natureza, ou mesmo de inconsciência diante da insustentabilidade planetária, mas sim, diz respeito à não possibilidade (econômica) de acesso dessas mesmas pessoas aos produtos denominados “verdes”.

Isto acontece porque tais produtos são por vezes bem mais caros que os tradicionais, inacessíveis a boa parte da sociedade. Eis que a teoria do desenvolvimento sustentável cai por terra. Diante dessa problemática terminológica o desenvolvimento sustentável somente muda de plano, mais precisamente do pla-

no ecológico para o plano mercadológico.

O tipo de envolvimento que estamos propondo também é importante, porque fomenta outro tipo de sentimento, vinculado ao pertencimento. Normalmente consciente o bastante para não cair em armadilhas propagandistas, mercadológicas e políticas tão facilmente adotadas e abordadas nos dias de hoje. Vejamos, neste sentido, a reportagem da mesma revista *Veja*.

Ao se tornar uma doutrina, a luta contra o aquecimento global também se tornou um instrumento nas mãos dos políticos. [...] Os comunistas, donos das fábricas mais poluentes do mundo, consideravam a preocupação com o ambiente mero capricho burguês. Só depois que o comunismo virou poeira, com a queda do muro de Berlim, os órfãos do marxismo viram na defesa do ambiente uma forma de desafiar o capitalismo. O risco do dogmatismo no combate ao aquecimento global é o de retirar as questões do verdadeiro domínio a que pertencem – o debate científico. (p. 92).

Bertha K. Becker (1991) serve-nos de base. À medida que todos os estados têm hoje problemas de gestão federativa, a competição se acirra e a ecologia é também utilizada pelos interesses dominantes atribuindo-lhe um papel na geopolítica mundial.

É por isso que acreditamos que o Envolvimento Sustentável, em suma, vai ontologicamente muito mais além do que a simples premissa do desenvolvimento sustentável; restrito a novas idealizações mercadológicas, silenciosamente excludentes. Assim como também, em idealizações por vezes vinculadas à geopolítica mundial, dando continuidade de forma renovada às velhas e conhecidas lutas pelo poder.

O Envolvimento Sustentável vai além, porque considera um número bem maior de variáveis (socioculturais que submetem as econômicas), não hegemonizando nenhuma delas. Valorizando os aspectos existenciais vinculados à educação sig-

nificativa, inerente à ambiguidade social, que conserva e muda aspectos sem processos drásticos dispensáveis. A premissa do envolvimento é reconhecer-se como parte do planeta Terra e não como detentor de poderes (políticos, mercadológicas e/ou ecológicos) sobre ele. Considera também o patrimônio *Terra* em seu âmbito relacional, afetivo, pois é com a Educação Patrimonial que o envolvimento sustentável se efetiva. É nele que *a Terra se consolida como uma constelação de terras*.

Finalizamos esta explicitação com Morin (2003) quando, mais uma vez nos esclarece:

Concebido unicamente de modo técnico-econômico, o desenvolvimento chega a um ponto insustentável, inclusive o chamado desenvolvimento sustentável. É necessária uma noção mais rica e complexa do desenvolvimento, que seja não somente material, mas também intelectual, afetiva, moral[...] (MORIN, 2003, p. 69-70).

### 5.3.1 Mundialização x fragmentação

Geógrafos, das mais diferentes matizes teóricas, independentemente de suas ideologias, já indicaram o quanto o mundo sofre um duplo movimento. São forças de conservação e mudança que interagem simultaneamente para evidenciar a mundialidade dos fatos e a parcialidade de certas atitudes e pensamentos. Cabe a nós também discutirmos sobre este processo que faz parte sobremaneira de nossa realidade e torna-se de indiscutível relevância, pois o processo de mundialização / fragmentação dá-se em instâncias opostas, contraditórias, porém complementares. Entendamos desse modo, ambas as instâncias para melhor caminharmos em uma prática educativa, sustentável sim, mas pela alta capacidade de diálogo com as duas (sempre múltiplas) tendências.

Com o intuito de entendermos melhor este processo, re-metamo-nos novamente a Morin (2003), sugerindo a seguinte explicação sobre a mundialização / fragmentação;

A mundialização é sem dúvida unificadora, mas é preciso acrescentar imediatamente que é também conflituosa em sua essência. A unificação mundializante faz-se acompanhar cada vez mais pelo próprio negativo que ela suscita, pelo efeito contrário: a balcanização. (MORIN, 2003, p. 68-69).

Evangelista (1999) também ajuda-nos a compreender como têm se efetivado as relações contemporâneas mundiais entre os espaços visto que, para o autor, vivemos hoje em uma época,

[...] não mais das lutas entre Estados-nações, mas entre os lugares. Assim, se no nível global há um processo de coesão, fusão de empresas, formatação de blocos econômicos que induzem a idéia de unificação global, a nível local, no entanto, ocorre um processo de fragmentação decorrente das disputas, já que cada lugar deixa de contar com esferas intermediárias de poder para fazer valer os seus interesses e passa a contar com suas próprias condições para alavancar o seu crescimento. (EVANGELISTA, 1999, p. 134).

Nesse sentido, a partir dos embates que se dão na perspectiva do mundo tecnificado e dos lugares de representação, temos um espaço produto do ideário humano por vezes identificado como *um produto estranho* de um mundo estranho. Imaginem, portanto, nessa mesma perspectiva a natureza; há tanto tempo recurso de base para o desenvolvimento humano, partilhada em unidades de conservação que são em boa parte inacessíveis e, enjaulada em jardins zoológicos, onde o que é natural é ao mesmo tempo produto de observação de indivíduos boquiabertos frente àquilo que não (re) conhecem.

Mas não só a natureza adentra essas condições. O patrimônio humano, em especial os de cunho e relevância histórica, há muito não fazem parte do dia-a-dia de grande parte dos cidadãos. E o interessante é notar que isto acontece pela mais simples falta de informação que, a nosso ver, traduz-se em monumental falha da educação pública.

Vejamos um exemplo: na cidade de Fortaleza, o Museu do Ceará, localizado no centro da cidade é relativamente pouco visitado pelos cidadãos. Na média nacional, o exemplo não foge a regra geral. Poucos são os transeuntes, no movimentado centro, que ao se depararem com o belo edifício “perpetuado” pelo patrimônio histórico, sabem do que se trata; ou o que realmente pode oferecer em termos de educação e cultura. Vale ressaltar que a entrada no Museu do Ceará é franca. Unidades de conservação várias, museus, teatros, logradouros, etc. sofrem as consequências da falta de conhecimento da população para com esses lugares histórico-culturais e naturais.

Podemos então perguntar no diálogo com esse exemplo: Como em um Planeta progressivamente mundializado, podemos fomentar um ideário em favor da salvação do todo e ignorar esse nível de fragmentação por suas partes? Considerando toda a ideologia religiosa (predominantemente cristã), presente na ideia de salvação, como *salvar* o que permanece tão próximo e ao mesmo tempo tão estranho?

Philip Wagner (1960), geógrafo anglo-saxão citado por Milton Santos (1997, p. 27-28), declara que “[...] nem a ecologia humana, nem a geografia regional, podem progredir muito sem que se dê a devida atenção ao papel peculiar do meio artificial na biologia do homem e no esquema da natureza.”

É com a técnica que Wagner se preocupa. Basta compreendermos que a mesma técnica (em especial, pós-revoluções in-

dustriais) promotora, por exemplo, do aperfeiçoamento das vias e dos transportes, facilitando o deslocamento *entre os e dos* em atividades como o turismo, também é responsável pela produção de espaços virtuais (redes) que unem indivíduos tanto quanto não os “deixam” sair de casa. Afinal de contas, para quê sair de casa realmente se as técnicas comunicacionais já nos permitem imaginarmo-nos sob o império das relações virtuais (nas quais carregamos *nossa casa* conosco)? Seria essa a melhor estratégia da sociedade para reduzir o estranhamento dos lugares?

É a técnica também uma das responsáveis, na perspectiva de Carlos (2001), pela proliferação dos espaços amnésicos e dos tempos efêmeros, isso quando em conjunção com interesses de cunho capitalista vinculados ao mercado. O que favorece o processo de estranhamento e desafeto do indivíduo para com o lugar, fazendo prevalecer seu lado negativo. Porém, em sutil pensamento, esse processo negativo, da efemeridade do tempo nos lugares e da amnésia dos indivíduos, pode vir a ser positivo. Pode estimular uma perspectiva complexa de reconhecimento das peculiaridades desses lugares, pois estes apesar do progressivo cosmopolitismo, têm se imposto em prol da valorização de suas diferenças, como afirma Becker:

[...] globalização não significa homogeneização. Pelo contrário, resgata-se a dimensão política do espaço pela valorização da diferença. Se, por um lado, a aceleração do ritmo dos processos econômicos e da vida social, viabilizados pelas redes, encolhe o espaço, derrubando barreiras espaciais, por outro lado, num quadro de economia globalizada e tecnificada é alta a seletividade. (BECKER, 2005, p. 287, 288).

Nesse sentido, é importante que percebamos, nas afirmações de Evangelista e Becker, o processo de mundialização / fragmentação como um movimento contemporâneo de duas vias destinado a um único. Não é a homogeneização dos luga-

res, nem sua implosão desfiguradora; mas a reafirmação destes em simultaneidades, haja vista a novas autonomias de seus agentes em diversas instâncias, detendo e recompondo peculiaridades culturais.

Desse modo o “mundo estranho” serve-nos de matéria prima para pensarmos um mundo passível de ser conhecido. Ou, no sentido em que estamos trabalhando, reconhecido na perspectiva do “conhecer para salvar”, em que a Educação Patrimonial é nosso mote a partir de suas premissas de sensibilização com relação à ambiência. Em outras palavras, o “ambiente significante”, que conjuga o universo dos indivíduos e grupos, compondo sua vida cotidiana, muito embora não capturado a ponto destes perceberem sua densidade como lugar a ser preservado / conservado.

As diferenças (culturais, políticas, econômicas, naturais, sociais etc.) que não cessam entre os lugares são o estopim de uma curiosidade educacional motriz. Na contemporaneidade, o estopim para uma real Educação Patrimonial que não diferencia aquilo que há de ser preservado / conservado, não hegemoniza esses elementos no espaço, apenas os identifica e trabalha na perspectiva de perceber sua importância para o todo social e espacial em suas diferentes partes.

Vale ressaltar que o *modus vivendi* considerado por Carl Sauer, fundador da abordagem cultural na Geografia, por nós também é levado em consideração por abrir portas para o estudo do espaço no que cerne à percepção ambiental, a percepção da *terrae incognitae*, como bem diria Wright.

Percebamos dessa forma a contemporaneidade como um período peculiar que, devido à ascensão de discussões em volta do planeta Terra, busca preservar o lugar em articulação com o mundo, efetuando um exercício que é de suma importância para a preservação / conservação do todo. O exercício de correlação

contínua entre as duas instâncias espaciais. Exercício este muito bem lembrado por Callai (2000) em seu texto cujo título é *Estudar o lugar para compreender o mundo*. Metáfora, portanto, de que a salvação do segundo esteja na salvação do primeiro.

## 5.4 A Contribuição

Nesse ponto do trabalho, temos como objetivo fortalecer a ligação entre a ciência geográfica – campo-fomento dos discursos que nos orbitam – e a Educação Patrimonial, nosso raro objeto de discussão, aqui proposto no alvo das soluções afetivo-cognitivas para as problemáticas inerentes ao planeta. Para isso realizaremos uma breve reflexão sobre a contribuição do olhar geográfico para a compreensão do mundo, assim como apresentaremos o tipo de educação que queremos delinear em favor do planeta Terra como bem maior; não somente da humanidade, mas também de tudo aquilo que está inerente à sua existência.

### 5.4.1 O olhar geográfico

*“Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.”*

*(Livro dos Conselhos)*

Diferentemente do uso que tem na Biologia, o termo ambiente para a Geografia, implica em considerações além-natureza. Elementos como a cultura, inerentes ao indivíduo e à construção identitária de uma sociedade também tem de ser considerados na perspectiva de realmente apreendermos uma melhoria da qualidade de vida e do bem-estar do ser humano na busca da salvação.

*Salvar a Terra* como estratégia capitalista de desenvolver outros métodos de acumulação de lucro é bem diferente de sal-

*var-nos com a Terra*, apostando em saídas educacionais, mais democráticas e verdadeiramente sustentáveis. Pois como disse José Saramago, em uma situação narrativa bem diferente da que estamos iniciando a discussão, mas que nos ajuda a contextualizar nosso pensamento, em sua obra *Ensaio Sobre a Cegueira*:

[...] se antes de cada acto nosso nos puséssemos a prever todas as conseqüências dele, a pensar nelas a sério, primeiro as imediatas, depois as prováveis, depois as possíveis, depois as imagináveis, não chegaríamos sequer a mover-nos de onde o primeiro pensamento nos tivesse feito parar. (SARAMAGO, 2007, p. 84).

Percebamos, portanto, o significado de cultura não somente como elemento que qualifica e/ou identifica um povo. Mas também como um elemento que, relacionado à educação, contribui para o processo de conscientização, sensibilização, desse povo para com o lugar em que vive e certamente sobrevive. Um elemento que mesmo imanente ao indivíduo em seu modo de ser, representa-se por aquilo que é o constructo da sociedade, suas formas estruturais e simbólicas elaboradas nos diferentes tempos históricos.

A ontologia geográfica, para além somente da epistemologia, também é algo a ser considerado, Moreira (2007) indica que,

[...] relegada ao esquecimento pela preeminência que por longo tempo ciência e filosofia dão ao conhecimento, a existência ganha força nessa virada de século e, junto à questão do ser, cobra tanto de um quanto de outro, foros de presença em suas respectivas tarefas de decifrar o mundo do homem. (MOREIRA, 2007, p. 9).

Em uma sociedade em que o “ter”, e agora o “parecer”, se sobrepõem ao “ser” e ao “estar”, o papel do indivíduo como ente

social serve de substrato para se fazer uma Geografia tão mais *complexa* quanto mais *completa*. Uma Geografia que se preocupe com os seres enquanto donos de suas representações do/no espaço.

É também com a ideia do pensamento alargado de Luc Ferry (2007), por exemplo, que podemos perceber a Geografia como uma ciência que, em suas variadas categorias de análise do espaço geográfico (lugar, território, paisagem, região, rede) consegue compreender o mundo como totalidade.

Por oposição ao espírito “limitado”, 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 do ponto de vista que poderia ser o dos outros. (FERRY, 1982, p. 282).

Desse modo, podemos pensar *geografia* como uma ciência que em sua transdisciplinaridade epistemológica possui suficiente *pensamento alargado* para sair de si (com o apoio das outras ciências) na busca de compreender o espaço idealizado e construído pelo humano. A ideia do outrem, portador de representações neste espaço, é fundamental, pois a Geografia em sua amplitude analítica capacita-se contextual e localmente, na vazão à compreensão científica da totalidade-mundo. O lugar, como categoria espacial, re-apresenta o todo ao mesmo tempo em que não o é. Em realidade é somente seu denso fragmento, porém um fragmento cosmopolita (mesmo no pior dos sertões dos sertões); intrinsecamente mundializado.

O *pensamento alargado*, na perspectiva geográfica, está isento de enquadramentos ideológicos, de amarrações peculiares às ciências humanas. Tal pensamento induz a possibilidade de se aproveitar daquilo que há de melhor no mundo das ideias, na tentativa de se construir uma ciência geográfica mais prag-

mática, sem déficit teórico para **conduzir-se no propósito de ensinar como salvar o planeta Terra.**

Para o filósofo Jean-Marc Besse (2006),

O geógrafo habita o mundo ao mesmo tempo que procura compreender-lhe as estruturas e os movimentos. Nesse sentido, a geografia deve ser considerada como fundamental para toda questão sobre modernidade. E isto não somente por ela acolher e permitir o aprofundamento das indagações “positivas” concernentes às formas modernas de espacialidade, mas porque esta disciplina é exemplar do parcelamento das relações que mantemos hoje em dia com o mundo terrestre. (BESSE, 2006, p. 82).

Para Besse, o geógrafo Éric Dardel e sua fenomenologia do espaço levam a Geografia a outro patamar. Amplitude do espaço geográfico desautoriza limites fronteiriços a partir desse geógrafo, pois para Dardel o espaço geográfico é um espaço concreto, espaço praticado e percebido e, acima de tudo, um espaço de vida, no sentido do espaço vivido. Nesse sentido, com base nos pressupostos de Dardel, Jean-Marc Besse (2006, p. 90) afirma: “Ser é participar, ser sobre a Terra é *ser nela*, e é esta presença comum da Terra com o homem e do homem com a Terra que constitui o motivo profundo de toda geografia.”

Não há como não percebermos que tal ideologia geográfica, a fenomenologia de Dardel, se põe em nossa idealização de Educação Patrimonial para salvar o planeta Terra como ideologia primeira. Visto a possibilidade, tomando emprestada a ideia de Ferry, de se alargar o pensamento da ciência geográfica na busca da compreensão do mundo de modo holístico.

A Educação Patrimonial desse modo, na perspectiva geográfica, usa de todos os elementos de percepção aqui inseridos nessa parte do nosso trabalho, desde a percepção geográfica de ambiente, como algo que vai além da consideração somente dos

elementos naturais, até a percepção fenomenológica do geógrafo Éric Dardel. A base na filosofia de Husserl, Merleau-Ponty e Bachelard, aponta-nos para uma geografia, que em sua ambiguidade instrumental, pode ser considerada uma *metaciência*; a manifestação de uma realidade, que é a da existência humana re-envolvendo-se sobre a Terra.

Finalizemos, por hora, com Besse (2006) esse embasamento da contribuição do olhar geográfico frente *um planeta Terra* que precisa ser fomentado como morada humana, pois:

[...] pensar junto a Terra e o homem, na perspectiva fenomenológica aberta por Dardel, conduz à afirmação de que toda liberdade de homem conquistada sobre a Terra é, ao mesmo tempo, concessão do homem à Terra, que não há liberdade sem desprendimento nem liberdade real sem aquiescência, aquiescência da finitude do ser-no-mundo. (p. 94).

Porém é relevante pensar... Até que ponto tais mudanças influenciam ou são pelo menos sentidas no ambiente de ensino escolar?

## 5.5 A Educação, *como Sempre*, em Questão

A deixa já foi dada, a pergunta efetuada, mas com as colocações supracitadas, podemos nos perguntar. É esse o tipo de educação que é idealizada? Uma educação voltada ao patrimônio maior, denominado Terra?

Facilmente podemos projetar essa resposta em nossa mente e ela, infelizmente, é negativa. Pelo simples fato de que o que projeta unitária e diretamente a Terra, não projeta *as nossas as terras* que mediam a modelagem significativa daquela, estigmatizada nos globos decorativos das escolas padrão! Acima de tudo vale discutirmos aqui o motivo de tal acontecimento.

Em princípio, podemos cogitar que um dos principais problemas, quando o tema é a educação, seja o distanciamento entre a universidade e a escola. Mais precisamente, a disjunção entre a teoria acadêmica e a prática escolar. Algo frequentemente discutido, principalmente pelos próprios acadêmicos e universitários; docentes e discentes.

Mas o problema maior que aqui temos de enfrentar é ainda mais grave. Se realmente pensarmos na perspectiva disciplinar, da Geografia no caso, talvez as respostas da problemática *disjunção entre universidade-escola* poderiam ser alcançadas – apesar de ainda não as conhecermos – e a ciência geográfica dessa maneira a detentora de maior importância frente esse processo. Não neguemos sua importância aqui já suficientemente embasada, porém o problema é mais grave, porque tais respostas não abarcam a produção de todo o conhecimento humano, digo, suas faculdades, filosofias e ideologias.

A Geografia, nesta perspectiva, quando discutida junto à Educação, luta sim a favor da construção de um sujeito que faz considerações frente ao mundo; um sujeito transdisciplinar. Conhecendo o mundo vivido e forjando um saber como práxis, é possível combinar ação / reflexão / sensibilização no cotidiano dos grupos sociais. E as demais faculdades, filosofias e ideologias, nesse mundo cada vez mais hiperespecializado em que vivemos? Qual tem sido o papel delas frente ao estudo da multiplicidades do planeta Terra?

É aí que o tipo de educação que propomos entra em questão. Para nós, a Educação Patrimonial é uma metodologia passível de fomentar a conjunção entre as práticas acadêmicas e escolares, mediante a conjugação de duas ordens patrimoniais: a do visitante e do visitado. Eis, portanto, nossa ideia, baseada em todas as considerações aqui já colocadas, problemáticas apresentadas e contribuições efetuadas: **o patrimonial se educa como**

**duplo pertencimento espaço-social.**

Apresentamos de fato, uma problemática para suplantar. Mas esta nos faz refletir e constituir uma pauta para possamos realmente idealizar outro tipo de envolvimento educacional, mais adequado ao mundo no qual *nos deixamos pertencer para sobreviver*. Temos de pensar, diante da velha amplitude do pensamento geográfico: em uma solução comprometida com uma totalidade aberta às peculiaridades inerentes e a transdisciplinaridade.

O importante nesse processo educacional é exatamente perceber “um movimento natural” (por vezes aleatório) recíproco, entre as partes que formam esse todo. No caso, a reciprocidade que tem de existir entre os indivíduos coletivos, que “componentes e compositores” do planeta e o próprio Planeta enquanto laboratório-biosfera; Porém convergente também em uma série de sociosferas, que desde Descartes (concentra blocos de estados-nações e guetos-tribais; tudo, mesmo assim ordenado em temas-aula de Geografia!

**5.6 A Solução?**

Apesar de sermos um tanto petulantes, sempre em busca de soluções para os mais diversos problemas, acreditamos que a proposta de solução aqui construída procura ir além, visto que tal solução não diz respeito somente às problemáticas da humanidade. Objetiva a sensibilização do homem diante da totalidade-mundo, no qual Straforini (2001) trabalha de certa forma já vinha sendo discutida por Santos (1997).

Temos que considerar que vivemos em um planeta que, de acordo com as considerações de David Drew (1986):

Muito embora a Terra possa ser considerada como um enorme sistema, ela pode ser dividida em inúmeros subsistemas.

Três subsistemas são óbvios: o atmosférico, o continental ou litosférico e o aquático ou hidrosférico. É na zona de interação dessas três unidades que ocorre a vida (biosfera). [...] Portanto, a Terra opera como uma hierarquia de sistemas, todos parcialmente independentes, mas firmemente vinculados entre si. A intervenção humana não pode afetar de maneira significativa a atividade dos sistemas em escala global, como o sistema atmosférico, mas os sistemas de ordem inferior, sobretudo aqueles que envolvem seres vivos (*ecossistemas*), são vulneráveis às mudanças feitas pelo homem. (DREW, 1986, p. 21-22).

Diante da colocação de Drew e da perspectiva de Straforini e Santos, cabe a nós pensarmos que uma real solução para as problemáticas contemporâneas tem que ter como base práticas que consideram todos os elementos inerentes à Terra, sejam estes bióticos ou abióticos. Inerentes ao planeta pela força motriz do *duplo pertencimento* e de suma importância para percebermos e interagirmos no significado de vivermos a Terra.

Drew também deixa claro que os enfrentamentos ambientais contemporâneos, por exemplo, se dão a título de mundo, mas na realidade têm sua origem, em especial, em uma categoria de espaço bem menor, o lugar. É esse elemento espacial peculiar que pretendemos abarcar com a proposta de Educação Patrimonial.

### 5.6.1 Do mundo ao lugar – a perspectiva do lugar para salvar

Antes de irmos direto ao ponto, vale discutir uma categoria de espaço que, para a Geografia cultural-humanística é de grande importância para o entendimento da totalidade-mundo; o *lugar*. Mas por que discutir tal recorte, de caráter mínimo diante da espacialidade mundo, do espaço geográfico como um todo?

Porque acreditamos que é a partir de tal categoria espacial

que ações correspondentes à educação, mais especificamente, no que cerne à Educação Patrimonial, não nos faz meros teóricos em devaneio. Tal “recorte” nos permite idealizar, realizar e avaliar o pragmatismo de tal perspectiva educacional. Permitam-nos, portanto explicitar o quanto é de suma importância se pensar na perspectiva do *lugar para salvar*.

Para entendermos o quão relevante é o lugar na compreensão da totalidade, podemos nos remeter em princípio a Santos (1997, p. 98): “A atualidade é unidade do universal e do particular: este aparece como se fosse separado, existindo por si, mas é sustentado e contido no todo. O particular se origina no universal e dele depende.”

A colocação de Santos nos faz pensar sobre o quanto inseparável é o particular do universal, que, em termos geográficos, podemos tratar de categorizar como o lugar e o mundo. Abordagens teórico-metodológicas educacionais como a *Sintética*, que se caracteriza por apresentar o estudo da localidade como ponto de partida, aumentando gradativamente as dimensões espaciais a serem estudadas. Ou a *Analítica* que inicia se com o que é desconhecido e distante, para depois seguir em direção ao lugar de convivência do indivíduo, não convém à Educação Patrimonial.

Diante da inventividade humana de um mundo onde elementos informacionais estruturam o real na escala dos indivíduos – como seres progressivamente midiáticos a partir dos mais diversos meios de comunicação – não podemos idealizar práticas educativas que não elucidem a relação entre o lugar e o mundo.

O conceito de realidade ou imediato concreto – o que na Geografia vamos chamar de *lugar* – utilizado na escola não abrange a sua dimensão atual. Com a globalização e o avanço técnico, científico e informacional, o lugar não pode ser entendido como uma categoria ou uma entidade que se encerra em si. (STRAFORINI, 2001, p. 92).

### Para compreendermos em que condições tal perspectiva

---

Christian Denny Monteiro de Oliveira

escolar se encaixa, remetamo-nos novamente a Santos (1997), que explica essas diferentes ordens da seguinte maneira:

A ordem global funda as escalas superiores ou externas à escala do cotidiano. Seus parâmetros são a razão técnica e operacional, o cálculo de função, a linguagem matemática. A ordem local funda a escala do cotidiano, e seus parâmetros são a co-presença, a vizinhança, a intimidade, a emoção, a cooperação e a socialização com base na contigüidade. (SANTOS, 1997, p. 272).

Voltarmos ao lugar não significa *fracionar em partes* o planeta Terra, mesmo sabendo que uma teoria metodológica, como a *Sintética* domine e conduza a prática escolar. O lugar representa a concretude que o mundo não nos apresenta, visto sua dimensão, fato este reconhecido por Éric Dardel. Nesse sentido, a escola deve abrir espaço para a inserção do entendimento da relação lugar-mundo perante as problemáticas que dizem respeito a todos nós em uma ação transdisciplinar, pois a escola no âmbito do espaço geográfico mundial e educacional é o centro do mundo, o concreto de tal abstração.

Callai (2000) faz a seguinte afirmação, considerando o lugar como objeto de estudo que tem de ser apreendido:

O lugar como categoria de análise pressupõe que se vislumbre o espaço geográfico – objeto de estudo – considerado em seus aspectos relativos e relacionais ao contexto em que se insere. Estudar uma nação (Brasil, por exemplo), uma unidade de federação (estado do Rio Grande do Sul, por exemplo), uma cidade, ou uma região supõe conhecer o lugar, o que existe nele e sua localização no conjunto do espaço. (CALLAI, 2000, p. 88)

É sempre conveniente afirmar que os conteúdos são bem mais do que simples informações a serem aprendidas. Acima de tudo, eles devem significar a possibilidade de se aprender a pensar

fazendo! Eis é a melhor maneira de se libertar da alienação celestial – vez ou outra tida como mundana – predisposta como negativa para o próprio entendimento da importância das coisas para o mundo e do mundo das coisas; seus significados e significantes.

Vale ressaltar que, no estudo do lugar, todas as outras dimensões, categorias espaciais têm de ser consideradas, relacionadas e inter-relacionadas para que a compreensão não se faça simplista diante de um mundo complexo. O mundo está contido no lugar, assim como o lugar está contido no mundo globalizado.

Para trabalharmos uma Educação Patrimonial mais coesa e pragmática, temos de apreender o lugar como categoria espacial de análise-intervenção. Tendo em vista o que a compreensão como categoria referência, a fim de *apreender com e idealizar em* benefício dos lugares resultantes de nosso dever. Nos termos dos *Níveis de Compreensão do Espaço* (OLIVEIRA, 1993), a Educação Patrimonial pode e deve cumprir as metas de uma do nível interativo como o mais elevado dos desafios da Geografia Escolar.

## 5.7 Envolvimento Sustentável e Educação Patrimonial

Os termos em questão devem ser considerados, primeiramente, no ambiente escolar. A escola como espaço de formação mostra-se fundamental para a construção dos conceitos de Envolvimento Sustentável e Educação Patrimonial. Porém tal construção precisa reconhecer que

[...] a escola não é e nem pode ser o centro do sistema social de Educação. Seu papel é fundamental enquanto espaço de mediação cultural. E sua crise, na escala global, dá-se justamente pela ampliação das falhas dessa mediação. (OLIVEIRA, 2004, p. 64).

Tomar em consideração dinâmicas qualitativas como a Educação Patrimonial, apesar de não garantirem o êxito estudantil (como premiações, vestibulares ou vagas no mercado de trabalho), avalizam a condição do estudante como *cidadãos do mundo*, de um mundo em construção. Convém lembrar, que alguns propósitos mercantis da educação contemporânea vêm se distanciando dos mais nobres referenciais humanos. A estreiteza do estudante ante as realidades controversas dirige-se a antros geométricos de quatro paredes que mais agridem do que balizam um envolvimento do indivíduo para com o lugar-mundo, definitivamente reduzido a presídios. Tais dinâmicas querem derrubar – e não fazer “tombamento” – as Bastilhas dos dias atuais!

O conhecimento crítico e a apropriação consciente por parte das comunidades e indivíduos do seu “patrimônio” são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania. (HORTA, 2003, on-line).

A Educação Patrimonial, nesse contexto, caracteriza-se por ser um método sistemático e processual de trabalho educacional centrado no conhecimento empírico dos sujeitos, tendo um caráter *sociodestruativista*, na aparência, e *sociorreconstrutivista*, em termos viscerais.

Uma Educação Patrimonial, com base na sensibilização do ser social (estudantes/educadores) para as grandes questões terrestres e a inserção de sua comunidade, corresponde ao cerne de nossa proposta. Exatamente por considerarmos que o princípio básico dessa educação seja a experiência de interação com os bens culturais (entre eles, o próprio ambiente natural), valorizados e compreendidos pelo seu processo contínuo de redescoberta. Como indica Horta (2003, on-line); “A Educação Patrimonial pode ser assim um instrumento de “alfabetização

cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido.”

É preciso atentar para as demandas crescentes de flexibilidades, habilidades e multiplicidades que aumentam nosso estranhamento frente ao mundo exterior. “Turistificamos” cada vez mais nossos olhares e processos de interação nos arredores. O mal-estar da modernidade e a solidão urbana exigem respostas compatíveis com os requisitos indicados a um visitante ocasional. Daí entendermos que o estudo acumulado a respeito da transformação das religiosidades populares em religiosidade turística – base para essa concepção a respeito do processo patrimonial - forneça indicadores para o planejamento turístico da própria Geografia Escolar. Para que precisamos pertencer geograficamente a uma só escola quando nossa compreensão espacial necessita de uma rede, de duas ou mais delas?

A perspectiva do Turismo Geoeducativo pontuada anteriormente e exemplificada adiante, em seu efetivo compromisso com o meio (lugar-mundo), oferece bases para idealizarmos uma Educação Patrimonial bastante ampliada. Não apenas circunscrita às escolhas do chamado *Estudo do Meio* e seu destaque aos elementos socioambientais; mas compreendendo a escola como *ponto referencial* (epicentro, centrífugo ou centrípeto?) de um *meio em demandante estudo*.

Vale dizer que a Educação Patrimonial designada por Horta (2003) tem como base preceitos que visam o reconhecimento, acima de tudo, do patrimônio material cultural estabelecido nos lugares. Nossa conceituação, entretanto, avança mediante a integração de elementos e sentidos (culturais, naturais, intersubjetivos) para re-ligar envolvimento e afetividade dos grupos sociais na constituição dos lugares. Trata-se de uma educação

que busca no patrimônio espacial, o processo de formação geográfica plena.

Tomamos como base nesse momento a metodologia para as atividades de Educação Patrimonial estabelecidas por Horta (2003) para formular nosso método educacional (ver quadro abaixo), como já dito, realizando algumas reformulações, para que com isso possamos atingir um raio espacial maior. Estruturamos, portanto nossa metodologia da seguinte forma;

<b>Etapas</b>	<b>Recursos/Atividades</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Observação</b>	Exercícios de percepção sensorial, reconhecimento do lugar geográfico, correlação com a realidade do indivíduo, correlação com a realidade mundial.	Identificação do objeto: função e significado; desenvolvimento da percepção visual, simbólica, emocional e afetiva.
<b>Registro e Exploração</b>	Análise do objeto, descrição verbal ou escrita, discussão e questionamento, pesquisa empírica, pesquisa bibliográfica e em outras fontes institucionais.	Fixação do conhecimento percebido, aprofundamento da análise crítica, desenvolvimento da capacidade de análise, interpretação das evidências positivas e negativas, busca da solução dos pontos negativos percebidos, desenvolvimento da cidadania.
<b>Apropriação</b>	Realização de relatos, trabalhos, desenhos, pinturas, e outros meios de divulgação do conhecimento adquirido.	Envolvimento afetivo, internalização, apropriação, valorização dos bens naturais e socioculturais, reconhecimento da cidadania mundial.

**Fonte:** Adaptação de HORTA, 2003.

O quadro apresentado de nenhuma forma se pretende completo. As avaliações contínuas das atividades realizadas com base na metodologia nele explicitada hão de apontar modifica-

ções necessárias para que esta metodologia educacional possa cada vez mais ser aperfeiçoada em seus objetivos.

Tais atividades para uma Educação Patrimonial consistente têm de ser realizadas na companhia, pelo menos em princípio, de um grupo de profissionais, como dois ou mais educadores. Isso não quer dizer que a Educação Patrimonial só se inicie “fora” da sala de aula em termos de ambiente escolar. Compreendemos que sua tendência predominante seja impor ou consciência / sensibilização para a realização do que chamamos de aula, operando discursos, esclarecimentos, experimentos e reflexões, frente as *coisas* dos lugares, para que nosso envolvimento *com* ou *contra* elas, delimite a transmutação dessas coisas em bens (entes) patrimoniais.

O desafio enorme se agiganta quanto fica fácil reparar que o atraso estrutural de regiões (Norte, Nordeste), áreas (zona rural) períodos (noturnos, educação de adultos), não encontra nesse tipo de proposta pauta direta de compensação. A educação patrimonial, assim como a Ambiental e outras transversalidades, não engendra saída-modelo para a os números educacionais defasados. Dessa maneira, a semente plantada converte-se em frutos muito diversos e distantes do imediato.

A educação, como um todo, é base para o fomento de ações mais sustentáveis perante as diferentes problemáticas globais, sejam estas quais forem. Porém, as ações governamentais chamadas a responder às deficiências apresentadas em pesquisas sobre a qualidade no ensino – por mais que não expressem em suma a realidade – como indicam reportagens no jornal *O Povo* dos dias 07 e 09 de novembro de 2007, são exemplos desse jogo de aproximação com o tema..

A primeira reportagem, de 07 de novembro de 2007, trata da reprovação do Ministério da Educação (MEC) à educação no Ceará. Indicando que nenhuma cidade do estado possui nota

acima de cinco nos indicadores responsáveis pela avaliação da qualidade do ensino. O município de Monsenhor Tabosa é citado como a localidade onde se tem o pior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de todo estado: com nota 1,7. A segunda, do dia 09 de novembro do mesmo ano, amplia o recorte, e aborda o Nordeste indicando a falta generalizada de padrões mínimos de qualidade, além de versar sobre outras problemáticas ligadas ao tema, entre elas a má formação dos professores.

Indubitavelmente tais notícias provocam a incômoda sensação de que uma pauta de Educação Patrimonial não seja capaz de conversar com essa demanda reprimida por condições gerais de ensino. Fica mais uma vez a impressão, diante de falhas no ensino, que a ocupação / preocupação com o patrimônio cultural e natural, materializado ou não, seja uma questão estruturalmente secundária frente a força das grandes demandas pela consolidações de “caixotes arquitetônicos” elementares para o fazer educacional. A velha tese de vamos fazer o feijão com arroz primeiro. O drama e convencer dessa necessidade a quem (e não são poucos) se acostumou a refeições de refrigerante com batatas fritas!

De todo modo, tais pronunciamentos não podem nos afligir. Indiscutivelmente os dados majoritários e as alternativas político-pedagógicas defrontam a mesma realidade nacional. Somados ou não, sugerem propostas eficientes que realmente formulem um desenvolvimento humano e social em padrões internacionais. Dessa maneira, a Educação Patrimonial (como exemplo das alternativas) certamente se efetiva como ação educacional na condução de grupos – distintos e interativos – com relativo discernimento quanto ao seu lugar de vida, possam planejar seu envolvimento ante o mundo que se apresenta.

Tratemos agora de conhecer um caso que exemplifica nossa metodologia.

## 5.8 A Experiência da Educação Patrimonial em Monsenhor Tabosa-CE e Fortaleza

Monsenhor Tabosa é um município do estado do Ceará que fica a cerca de 300 km da capital Fortaleza. Município este escolhido para fazermos o primeiro trabalho vinculado à metodologia de Educação Patrimonial por nós aqui apresentada.

Tivemos a oportunidade de trabalhar com alunos de duas escolas do município; a Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Leitão e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Vicente Ribeiro, em um total de 25 alunos do ensino básico. Na condição de visitantes, formávamos o grupo de estudantes e professor da disciplina Oficina Geográfica II, no 3º semestre do Curso de Licenciatura em Geografia da UFC.

Com estas duas “equipes”, efetuamos trabalho baseado na caracterização do lugar como patrimônio a ser explorado (projetado) usando, como artifício, o deslocamento turístico de caráter pedagógico (turismo geoeducativo) na perspectiva de conhecer a ambiência local. A inserção dos alunos, porém, era relativa, posto que na dimensão em que se apresentam os percursos, não havia um conhecimento prévio capaz de dispensar sua atenção. Tanto em Monsenhor Tabosa quanto em Fortaleza, o atrativo era algo a ser desenvolvido.

Interrogávamo-nos em princípio sobre a possibilidade destes alunos conhecerem sua ambiência, seu lugar. Tais interrogações obtiveram respostas negativas logo de início, pois tais alunos não conheciam o que poderíamos considerar como o ponto máximo representacional de seu município. Com eles tivemos (visitantes e alunos) a oportunidade de visitar o ponto mais alto do Estado com 1.154m de altitude, matriz e vertente de dois sistemas orográficos do Ceará: os rios Acaraú e Quixeramobim; o Pico do Oeste na Serra das Matas.



Foto 1 – Trilha para o Pico do Oeste



Foto 2 – Vista do Pico do Oeste

Percebam que o objetivo de nosso trabalho com os alunos de Monsenhor Tabosa foi o de exatamente entender o quanto estes conheciam o lugar (categoria espacial) em que eles viviam e seu patrimônio (no caso de caráter natural), visto que estes

ainda viriam para nossa cidade, Fortaleza, na busca de fazer uma correlação com o lugar de vida e vivência deles.

Diante da resposta negativa, o trabalho foi efetuado com base na primeira e segunda etapa (observação, registro/exploração) de nossa metodologia de Educação Patrimonial. Desse modo, os alunos foram instigados a realizar exercícios de percepção sensorial e de reconhecimento do lugar geográfico correlacionando tais percepções com sua realidade, assim como analisaram o objeto o qual se estabeleciam naquele momento (o Pico do Oeste), descreveram-no verbalmente, efetuando discussões e questionamentos *a posteriori*.

O mesmo processo foi realizado na cidade de Fortaleza, com a maioria desses alunos que vivenciaram a experiência em Monsenhor Tabosa. O litoral e o centro urbano fortalezense foram nossos focos, pois muitos alunos nem mesmo ainda tinham visto o mar. Na capital para eles tudo praticamente era novo e as comparações foram imediatas. Do semiárido (sertão) ao litoral cearense temos inúmeras diferenças certamente, tanto no que tange aos aspectos geográficos, como nos aspectos socioambientais e culturais. Os exercícios mediante as duas etapas da metodologia de Educação Patrimonial também foram realizados com os alunos que, diante do novo realizaram observações peculiares. Cores, cheiros, sensações diversas foram apresentadas. Olhares diferentes ante um mesmo espaço demonstraram o quanto a percepção é na realidade uma característica um tanto egocêntrica.



Foto 3 – Centro Histórico de Fortaleza



Foto 4 – Litoral de Fortaleza

A terceira e última etapa da metodologia foi realizada quando os mesmos voltaram à Monsenhor Tabosa, já na escola, junto aos seus professores, em especial de Geografia, que pediram para que eles elaborassem relatos, trabalhos e outras mate-

riais que demonstrassem o novo significado que traziam desses espaços, antes por eles não (re)conhecidos, apreendidos, percebidos e sentidos.

O mais relevante, neste prospecto, é que todos aqueles que dele participaram detiveram representações renovadas do lugar de vida – no nosso caso, Fortaleza; e no caso dos alunos, Monsenhor Tabosa – e do novo lugar para nós apresentado. Representações que fizeram com que ambas as partes se envolvessem de modo mais conciso com o que foi apreendido. Monsenhor Tabosa certamente agora tem outro significado para nós, pois é tomada como um município de atributos e peculiaridades que não podem ser comparadas com nenhuma outra localidade do Estado. Fortaleza certamente é agora uma localidade, um lugar, representativo para os que aqui passaram e conheceram suas belezas, especificidades, mas também seus problemas de cidade cosmopolita, litorânea e turística.

Diante dessa leitura que talvez pareça-nos um tanto abstrata, tenhamos a certeza do que o que foi feito não foi simplesmente turismo. Uma metodologia foi aplicada e aqueles que tiveram essa experiência tinham, acima de tudo, a consciência da importância educacional que detinha a atividade que estava prestes a ser realizada.

De todo modo, exemplificamos somente a partir de um caso à parte. Atividades como esta têm que ser comumente realizadas pelas mais diferentes escolas, nos mais diferentes lugares e localidades do espaço terrestre. É só uma tentativa que idealizamos na perspectiva de fazer com que as pessoas tenham maior consciência do espaço, em termos geográficos, de vida. Espaços estes representados pelo lugar e apreendidos como locais de grande importância para os que ali vivem nele e dele. Estes são espaços, sobretudo terrestres.

## 5.9 Saber-Salvar

Viu-se que Educação Patrimonial, se utilizada de forma adequada, torna-se uma ferramenta de grande importância na sensibilização do sujeito para com o meio (cultural, social, político, econômico e, certamente, natural) em que atua, visto seu Envolvimento Sustentável. Tornando-o mais consciente / sensível de seu papel ante a preservação / conservação do patrimônio, não de uma abstrata humanidade; mas constituinte do ecossistema planetário no qual nos inserimos como corresponsáveis.

O “patrimonial” aqui concebido pode alcançar todo o Planeta Terra e todas as terras que o compõem e multiplicam; que fique bem clara tal perspectiva. O fazer educativo substancia-se, então, como motor de superação de teorias negativistas redutoras do mundo a um lugar sem salvação, à medida que não exploram o conhecimento de sua condição duplamente mundana. O mundo meu que não conheço (e o faço com o outro) e o mundo do outro que ele não conhece e o faz comigo. Eis o movimento estratégico de conjugar a renovação do Ensino (Escolar e além da escolar) a renovação da Geografia como espaço patrimonial.

Percebamos, portanto, que é de suma importância para idealização operatória de uma conjuntura, em favor da real sustentabilidade patrimonial. Neste padrão de envolvimento, o disciplinar e o transdisciplinar convertem-se em procedimentos parceiros. Conclamam projetos e programas, elaborados nas mais diversas formas de enfrentar resistências, à prática cotidiana do saber-salvar. Pois esta é a especial condição do demiurgo professor aprendiz de Geografia: forjar estranhos e hostis espaços, verdadeiros espaços geográficos de exercício da felicidade. Sejamos felizes nesta terra de muitos sentidos. Para constituir e

legitimar as relações com a natureza bruta e caoticamente bela, com a natureza construída por sociedades contemporâneas tão desnaturadas e com a natureza das aulas que ainda nos ensinam caminhos de salvação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M. C. *Caminhos e descaminhos da geografia*. Campinas-SP: Papirus, 1989.

ANTONIASI, A. As Religiões no Brasil segundo o Censo de 2000. *REVER*, São Paulo, Pucsp, n. 2, v. 3, p. 75-80, 2003.

ANGOTTI, J.A.P. *Fragmentos e totalidade no conhecimento científico e no ensino de ciências*. Tese (Doutorado), São Paulo, USP, FEUSP, 1991

BARBOSA, S. A. M. *Redação: escrever é desvendar o mundo*. Campinas/SP: Papirus Editora, 1989.

BARBOSA, E; BULCÃO, M. *Bachelard: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

BARUFI, L. *Um modelo para o texto: aspectos de análise e interpretação*. Tese (Livre-Docência), São Paulo/SP, USP, 1988.

BECKER, Bertha K. A geopolítica na virada do milênio. In: Castro, I. et al. (Orgs.). *Geografia: conceitos e temas*. 7. ed. Rio de

Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p. 271-307.

BECKER, Bertha K. Geografia política e gestão do território no limiar do século XXI. *Revista Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro, IBGE, ano 53, n. 3, 1991.

BEGNANI, Rosângela. *A Imagem do Brasil no turismo*. São Paulo: Aleph, 2003.

BENI, A. C. *A Globalização do turismo*. São Paulo: Aleph, 2004.

BETTANINI, T. *Espaço e Ciências Humanas*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1982.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BESSE, Jean-Marc. *Ver a terra: seis ensaios sobre a paisagem e a geografia*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BONOMI, A. *Estruturalismo e fenomenologia*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

BUTTNER, A. Aprendendo o dinamismo do mundo vivido. In: CHRISTOFOLETTI, A *Perspectiva da geografia*. São Paulo: Editora Difel, 1985.

CALLAI, Helena C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: Castrogiovanni, Antônio. (Org.). *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARLOS, Ana F. A. *A cidade*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. *Espaço-tempo na metrópole: a fragmentação da vida cotidiana*. São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_. A segregação como fundamento da crise urbana. In: SILVA, J. B.; Lima, L. C.; DANTAS, Eustóquio W. C. (Orgs.). *Panorama da geografia brasileira*. v. 2. São Paulo: Annablume, 2006.

CARMARGO, Haroldo. *Patrimônio histórico, artístico e cultural*. São Paulo: Aleph, 2003.

CARVALHO, Márcia Siqueira de (Org.). *Para quem ensina Geografia*. Londrina: Ed. UEL, 1998.

CASTROGIOVANI, A.C.; GOULART, L.B. Uma contribuição à reflexão do ensino de geografia: a noção da espacialidade e o estudo da natureza. In \_\_\_\_\_. *Geografia: pesquisa e prática social*. São Paulo: Marco Zero/AGB, 1990.

CENTRO DE ESTATÍSTICA RELIGIOSA E INVESTIGAÇÕES SOCIAIS – CERIS. *Desafios do catolicismo na cidade*. São Paulo: Paulus, 2002.

CLAVAL, Paul. “A volta do cultural” na geografia. *Revista Mercator, Geografia da UFC*, ano 1, n. 1, 2002, p. 53-59.

COELHO NETO, J. T. *Semiótica, informação e comunicação*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

COLOM, Antoni J. *A (des)construção do conhecimento pedagógico: novas perspectivas para a educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito-chave da geografia. In: CASTRO, I. et al. (Orgs.). *Geografia: conceitos e temas*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p. 15-47.

CUERDA, José Luis. *La lengua de las mariposas*. Espanha: Sociedad General de Cine S.A. / Las Producciones del Escorpión S.L, 1999.

DA MATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1990.

DEELY, J. *Semiótica básica*. São Paulo/SP: Editora Àtica, 1990.

DREW, David. *Processos interativos homem - meio ambiente*. São

Paulo: DIFEL, 1986.

DUARTE JR., J. F. *O que é realidade?* São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção *Primeiros Passos*).

ECO, U. *Conceito de texto*. São Paulo: Edusp, 1984.

EPSTEIN, I. *O signo*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

EVANGELISTA, Hélio de Araújo. Geografias moderna e pós-moderna. *GEOgraphia*, ano 1, n. 1, 1999. p. 121-137.

FARIA, Wilson. *Aprendizagem e planejamento de ensino*. São Paulo: Editora Ática, 1989.

FERRARA, L. *Ver a cidade*. São Paulo: Editora Nobel, 1988.

FERRY, Luc. *Aprender a viver*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1987.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal Editora, 1985.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. São Paulo: Editora Vozes, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, M. *A Educação contra a educação*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

GILES, T.R. (Org.). *História do existencialismo e da fenomenologia*. São Paulo: Edusp, 1975.

GONÇALVES, C. W. P. Reflexões sobre geografia e educação: notas de um debate. In: \_\_\_\_\_. *O ensino da geografia em questão e outros temas*. São Paulo: AGB Marco Zero, 1987.

GUIMARÃES, M. *Desafios da educação ambiental*. Campinas:

Papirus, 1998.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 12. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

HORTA, Maria de Lourdes P. *Educação Patrimonial*. Disponível em: <[www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2003/ep](http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2003/ep)>. Acesso em: 7 dez. 2007.

INHELDER, B.; PIAGET, J. *Conclusions: l'a Intuition de L'espace*, in *La Representation de L'espace chez L'enfant*. Paris, 1948.

JOHNSTON, R. J. A Geografia comportamental e as alternativas em relação ao positivismo in *geografia e geógrafos*. São Paulo: Editora DIFEL, 1986.

KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia*. Bauru/São Paulo: Edusc, 2005.

KELKEL, A.; SCHERER, R. *Husserl*. Lisboa: Edições 70, 1954.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A Coerência textual*. São Paulo: Editora Contexto, 1990.

LACOSTE, Y. *A Geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra*. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1977.

LÈFEBVRE, Henri. *A Revolução urbana*. Tradução de Sérgio Martins. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. 178p.

LEIF, J. *Por uma educação subversiva: da identificação à liberdade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1993.

LOWENTHAL, D. *Geografia, experiência e imaginação: em direção a uma epistemologia geográfica in perspectivas da geografia*. São Paulo: Ed. DifeL, 1985.

LUCKESI, C. C. *Avaliação educacional escolar: para além do*

autoritarismo. *Revista ANDE*, São Paulo, n. 10 e 11, 1986.

LUIJPEN, W. *Introdução à fenomenologia existencial*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1973.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos S.A., 1971.

\_\_\_\_\_. Textos escolhidos in *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

\_\_\_\_\_. *O Visível e o invisível*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1980.

MÈSZAROS, Istivan. *A Educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONBEIG, P. *Papel e valor do ensino de geografia e sua pesquisa*. Rio de Janeiro: CNG/IBGE, 1956.

MORAES, A.C.R. *Geografia, pequena história crítica*. São Paulo: Hucitec, 1981.

MORAIS, R. (Org.). *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas: Papirus, 1986.

MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo*. Neurose. 3. ed. v. I. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

\_\_\_\_\_. *Culturas de massas no século XX: o espírito do tempo – Necrose*. 9. ed. v. II. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

\_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MOURA, C. A. R. *Crítica da razão na fenomenologia*. São Paulo: Edusp/ N.Stella, 1989.

MOURA, Ricardo. *Falta qualidade de ensino no Nordeste*. O POVO, Fortaleza, 9 nov. 2007. Folha Fortaleza, p. 3.

\_\_\_\_\_. *MEC reprova a educação no Ceará*. O POVO, Fortale-

za, 7 nov. 2007. Folha Fortaleza, p. 6.

NETTO, J. T. C. *Semiótica, informação e comunicação*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1980.

OLIVA, J. T. Pedagogia e realidade ausentes no ensino da geografia – reflexões acima do ceticismo e da mistificação. *Revista Orientação*. São Paulo IG/USP, n. 7, 1986.

OLIVEIRA, A. U. *Situação e tendências da geografia in para onde vai o ensino da geografia?* São Paulo: Ed. Contexto, 1989.

OLIVEIRA, Christian D. M. de. *Basílica de Aparecida: um templo para a Cidade-Mãe*. São Paulo: Olho D'água, 2001.

\_\_\_\_\_. *Turismo religioso*. Aleph, 2004.

\_\_\_\_\_. Ensino de geografia e ciências da comunicação: por uma geografia mundana. *Revista Mercator Geografia da UFC*, ano 3, n. 6, 2004a, p. 61-70.

\_\_\_\_\_. Ensino de geografia e ciências da comunicação: por uma Geografia Mundana. *Revista Mercator*, Fortaleza, UFC, 2004b, ano 3, n. 6, p. 61-70.

\_\_\_\_\_. Do Estudo do meio ao turismo geoeducativo: renovando as práticas pedagógicas em Geografia. *Boletim Goiano de Geografia*, v. 26, p. 31-47, 2006.

OLIVEIRA, Maria Helena Cozzolino de; MONTEIRO, Ieda da Silva. *Didática dos estudos sociais: como aprende - como ensinar*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1988. 102 p.

PAGANELLI, T. Y. Para construção do espaço geográfico na criança. In: *O Ensino de geografia em questão e outros temas*. São Paulo: AGB/Marco Zero /SP, 1987.

PAIN, S. O Processo de aprendizagem e o papel da escola na transmissão do Conhecimento. (Conferência gravada no CE-

VEC, em 1984).

PAVIANI, J. Problemas de filosofia da educação. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

PEIRCE, C. S. *Semiótica e filosofia* (Textos escolhidos). São Paulo: Edusp/ Cultrix, 1983.

PIAGET, J. Epistemologia genética in *Os Pensadores*. São Paulo: Editora Victor Civita, 1983.

PINHEIRO, A. C. *Ensino de Geografia no Brasil – 1972 – 2000*.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O Conceito de Estudo do Meio transforma-se... Em tempos diferentes, Em escolas diferentes, Com professores diferentes. In: VESENTINI, J. W. *O Ensino de geografia no século XXI*. Campinas: Papyrus, 2004. p. 249–288.

PROENÇA, A.F. DE. Como se ensina geografia. *Revista Orientação*, n. 7, São Paulo, IG/USP, 1986.

QUEIROZ, M<sup>a</sup> Isaura Pereira de. *Carnaval brasileiro: o vivido e o mito*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

REGO, N. Unidade (Divisão) da Geografia e o Sentido da Prática. In: \_\_\_\_\_. *Ensino de geografia em questão*. São Paulo: AGB/M. Zero, 1987.

REZENDE, A. M. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo/SP: Cortez Ed, 1990.

RESENDE, M.S. *A Geografia do aluno trabalhador*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

SANTAELA, Lucia. *Cultura e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, M. *Espaço e método*. São Paulo: Nobel, 1992.

\_\_\_\_\_. O Espaço Geográfico como categoria Filosófica. In: O

*Espaço em Questão*. São Paulo: AGB/Marco Zero, 1988.

\_\_\_\_\_. Por uma geografia nova. São Paulo: Ed. Hucitec, 1978.

\_\_\_\_\_. *A Natureza do espaço: técnica, tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. *Metamorfoses do espaço habitado*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira: romance*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHALCHER, M. DA G. Fenomenologia e linguagem em Merleau-Ponty. Rio de Janeiro. Teses/UFRJ/IFCS, 1986.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO/SP. *Proposta curricular para o ensino de geografia de primeiro grau* (quarta versão). São Paulo-SP: CENP, 1988.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/SP. *CADERNOS DE ORIENTAÇÃO DO PROJETO DE INTERDISCIPLINARIDADE VIA TEMA GERADOR*. São Paulo, de 1990 a 1992.

\_\_\_\_\_. Regimento comum das escolas da rede estadual de ensino. São Paulo, 1982.

SILVA, A.C. da. Fenomenologia e geografia. *Revista Orientação*. São Paulo: IG/USP, n. 7, 1986.

\_\_\_\_\_. *O Espaço fora do lugar*. São Paulo: Hucitec, 1978.

SILVA, T.M.N. *A construção do currículo na sala de aula*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1990.

SOARES, Maria Lúcia de A. *Girassóis e heliantos, maneiras criadoras para conhecer o geográfico*. Sorocaba/SP: PM-Linc, 2001.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. *Aula de geografia e algumas crônicas*. 2. ed. Campina Grande: Bagagem, 2008. 109p.

\_\_\_\_\_. A Aula. *Geografares*. Vitória, n. 2, 2001. p. 115–120.

SOUZA, Okky; VIEIRA, Vanessa. SOS Terra: países e pessoas agem, mas alguns ainda duvidam. *VEJA*, São Paulo, ano 40, n. 42, p. 86-96, 24 out. 2007.

STRAFORINI, Rafael. *Ensinar geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade-mundo*. Campinas, 2001.

SZAMOSI, G. *Tempo e espaço: as dimensões gêmeas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1986.

TEIDE/UNESCO. *Metodo para la ensenanza de la geografia*. Barcelona: UNESCO, 1969.

THRALLS, Z. A. Geografia: sua natureza e função in *O Ensino de Geografia*. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1965.

TRAMONTE, Cristiana. *O samba pede passagem: as estratégias e a ação educativa das escolas de samba*. Petrópolis: Vozes, 2001.

TRIVINOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Ed. Atlas, 1987.

TRIVINHO, Eugênio. *A dromocracia cibercultural*. São Paulo: Paulus, 2007.

TUAN, Y.F. Geografia Humanística. In: CHRISTOFOLETTI, A. *Perspectivas da geografia*. São Paulo: Difel, 1985.

VESENTINI, J.W. Geografia crítica e ensino. *Revista Orientação*. São Paulo: IG/USP, n. 6, 1985.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Geografia e ensino*. Campinas: Ed. Papirus, 1989.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: M. Fontes, 1989.



