



signos geográficos

Boletim NEPEG de Ensino de Geografia

ISSN: 2675-1526

www.revistas.ufg.br/signos

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E ENSINO DE GEOGRAFIA, DISTINÇÕES E RELAÇÕES EM BUSCA DE ESTRANHAMENTOS

GEOGRAPHICAL EDUCATION AND TEACHING GEOGRAPHY, DISTINCTIONS
AND RELATIONSHIPS IN SEARCH OF OTHERNESS

EDUCACIÓN GEOGRÁFICA Y ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA, DISTINCIONES Y
RELACIONES EN BÚSQUEDA DE EXTRAÑAMIENTOS

Nelson Rego

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

nelson.rego@ufrgs.br

Roselane Zordan Costella

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ro.paulo@terra.com.br

Resumo: O artigo reflete sobre possíveis distinções e relações entre noções de educação geográfica e ensino de Geografia, assim como sobre práticas que podem ser associadas a essas noções. Estabelece preliminarmente algumas distinções e relações entre educação e ensino. Na sequência, discute noções de educação geográfica e ensino de Geografia relacionando referenciais teóricos e possibilidades para práticas educacionais. Diante de alternativas possibilitadas pelas noções de educação geográfica, propõe-se a perspectiva do estranhamento para mudar o ensino de Geografia.

Palavras-chave: educação, ensino, Geografia, estranhamento.

Abstract: The article reflects on possible distinctions and relationships between the notions of geographical education and teaching geography, as well as the practices that can be associated with these notions. It firstly establishes some distinctions and relationships between education and teaching. It then discusses notions of geographical education and teaching geography relating theoretical references and possibilities for educational practices. Faced with the alternatives made possible by the notions of geographical education, it proposes the perspective of otherness to change the teaching of geography.

Keywords: education, teaching, Geography, otherness.

Resumen: El artículo refleja sobre posibles distinciones y relaciones entre nociones de educación geográfica y enseñanza de geografía, así como sobre prácticas que pueden ser asociadas a esas nociones. Establece preliminarmente algunas distinciones y relación entre educación y enseñanza. En la secuencia, discute nociones de educación geográfica y enseñanza de geografía relacionando referenciales teóricos y posibilidades para prácticas educacionales. Delante de alternativas posibilitadas por las nociones de educación geográfica, propone la perspectiva del extrañamiento para cambiar la enseñanza de geografía.

Palabras clave: educación, enseñanza, Geografía, extrañamiento.

Introdução

O objetivo deste artigo é refletir sobre possíveis distinções e relações entre as noções de educação geográfica e ensino de Geografia, assim como sobre práticas que podem ser associadas a essas noções. Para isso, torna-se necessário estabelecer preliminarmente algumas distinções e relações entre educação e ensino.

Educação e ensino

Embora sejam termos muitas vezes utilizados coloquialmente como sinônimos, educação e ensino remetem a noções distintas quando empregados de modo preciso, sendo o termo educação mais abrangente do que ensino, ainda que se relacionem de modo indissociável. Enquanto o ensino pode ser entendido como uma forma sistemática de transmissão de conhecimentos, que encontra na instituição escolar o seu meio mais usual, a educação enfatiza um processo de socialização que inclui o ensino escolar sem se resumir a esse, processo presente em todas as sociedades através do tempo, inclusive naquelas em que não existe ou não existiu a instituição escolar.

Associado a um determinado conhecimento, o ensino se constitui como atividade caracterizada por uma meta específica a ser atingida. Por exemplo: ensino de química, ensino de um idioma, ensino de macetes elétricos e hidráulicos para a manutenção da casa, ensino de cálculo diferencial, ensino de corte e de costura, ensino de neurocirurgia, ensino de técnicas agrícolas, ensino de jardinagem. Os exemplos podem ser facilmente estendidos às ações típicas e comuns nas relações entre pais e filhos: ensino de como atar os cordões do sapato, de como andar de bicicleta e assim por diante.

Como processo de socialização, a educação associa-se a cada uma das ações típicas de ensinos diversos e ao mesmo tempo as ultrapassa em significado, pois seu objetivo mais

abrangente e simultaneamente difuso é a adequação dos indivíduos à sociedade. Essa formatação de mentalidades, expectativas e condutas é exercida em todos os espaços e tempos do convívio social, tanto de maneira explícita (por exemplo, o discurso de que “meninos não choram”) quanto de maneira subjacente (por exemplo, recompensas que não são enunciadas como recompensas). Essa formatação é cotidianamente exercida por meio de combinações múltiplas entre o explícito e o subjacente.

A educação realiza a adequação do indivíduo não a uma inexistente sociedade homogênea, mas aos valores e às expectativas de vida presentes para os grupamentos por meio dos quais se realiza de modos diferenciados a sua inserção social, o que envolve condicionantes interconectados colocados por classe social, gênero, raça, faixa etária, nacionalidade, credo e demais circunstâncias que contextualizam a existência.

Ao longo de uma vida, a educação incluirá diversos ensinamentos para cada indivíduo e os ensinamentos variarão em temas e intensidades conforme os condicionantes postos para as existências, condicionantes que poderão ser menos ou mais reproduzidos pelas gerações, e talvez superados por algumas trajetórias de vida.

O ensino formal em seus variados níveis, dos primeiros anos escolares às diversas formações superiores, é praticado em instituições legalmente reconhecidas como aptas à emissão de diplomas vinculados à avaliação de aprendizagens relacionadas a conhecimentos específicos. Os diplomas dão passagem de um nível curricular a outro nível curricular mais elevado e, nos degraus mais altos, ao direito de exercer determinadas profissões.

Tanto em relação às atividades consideradas exemplos típicos do ensino formal quanto em relação às outras, o ensino estará sempre impregnado de educação, isto é, impregnado de relações interpessoais que adequam o indivíduo à sociedade concreta, não homogênea. O ensino das quatro operações matemáticas básicas, por exemplo, não se restringe às técnicas de transmissão do conhecimento. Ele está impregnado de cargas emocionais distintas para contextos diferenciados como estes dois casos referidos como exemplificação: a) uma escola pública das periferias urbanas das grandes cidades brasileiras, nas quais existe um cotidiano dominado por fortes dúvidas quanto à efetiva possibilidade de os alunos concluírem a escolaridade básica; b) uma escola voltada às classes de maior renda e poder, em que o cotidiano é transmissor da expectativa de que os caminhos profissionais das engenharias certamente estarão abertos aos seus alunos num futuro próximo. Cargas emocionais imbricam-se às mensagens explícitas e sublimares sobre as expectativas relacionadas aos lugares sociais que os alunos ocupam e participam, portanto, da adequação do indivíduo à sociedade.

Em cada ato de ensinar existe uma definida e evidente intencionalidade tópica, mas isso não impede que, simultaneamente à explícita intencionalidade, processem-se outras mensagens subjacentes e processadas de modo tanto consciente quanto subconsciente e inconsciente. Essas mensagens subjacentes, impregnadas de cargas emocionais e de indicativos de lugares sociais a serem ocupados, correspondem à educação ao mesmo tempo mais abrangente e difusa que se agrega em torno de um específico ato de ensino. Por hipotético exemplo, o professor de matemática que, ao ensinar trigonometria, ao específico ato de ensinar agregue um conjunto de gestos corporais, frases ambíguas e tons de voz que transmitam aos alunos mensagem de desânimo e falsidade quanto ao momento, como a dizer-lhes que tudo aquilo é nulo, que eles jamais ocuparão lugares profissionais nos quais o conhecimento de trigonometria seja um requisito.

A educação, por sua vez, caracteriza-se pela gama maior de metas para as quais aponta simultaneamente em cada momento. Caracteriza-se também pela possibilidade de os sujeitos educadores não explicitarem as intencionalidades de formatação do humano que veiculam enquanto realizam ensinamentos tópicos. Esse não explicitar de intencionalidades não impedirá que muitas “lições” possam estar contidas nas mensagens e que essas estejam a ser processadas de modo tanto consciente quanto subconsciente e inconsciente pelos envolvidos na relação, inclusive pelos autores dos discursos e das ações que veiculam as “lições”. Pode-se visualizar, como exemplo, mães e pais visitando lojas de brinquedos com filhas e filhos pequenos – não é previsível que muitas mães e muitos pais sugerirão brinquedos completamente diversos conforme se dirijam ou para as filhas ou para os filhos? A força dessa previsibilidade é um exemplo esclarecedor da educação como uma ambiência envolvente, uma ecologia mental processada o tempo todo de modo consciente, subconsciente e inconsciente e formadora de valores, expectativas e comportamentos.

Ao termo “ensino”, acopla-se mais facilmente a palavra “instrumental”. Ao termo “educação”, por sua vez, acopla-se mais facilmente a expressão “formadora para a vida”. Mas diferentes instrumentais servem a determinados modos de viver e um modo de viver só tem a garantia de sua reprodução pelo aparato de instrumentais que lhe servem, assim como ensino e educação podem ser associados às ênfases distintas vinculadas respectivamente à especificidade ou à abrangência, porém com fronteiras tão permeáveis e cambiantes que torna impossível a pretensão de discernir uma exata linha divisória.

Com potencialidades conservadoras e inovadoras, efetuando-se o tempo todo e por meio de manifestações múltiplas e mutuamente recursivas, a educação estabelece uma fronteira permeável e cambiante com a produção de subjetividades, tal como essa produção

foi expressa por Deleuze e Guattari (2017). No senso comum, subjetividade ainda é referida muitas vezes como acoplada apenas à condição individual, como se a subjetividade germinasse no indivíduo unicamente a partir dele mesmo, como se não fosse um fenômeno humano formado e transformado na rede de relações – e, portanto, de subjetivações – da humanidade. É também consenso que indivíduo e coletivo são referidos muitas vezes como polos opostos e estanques em seus respectivos lugares. Para Deleuze e Guattari (2017), não são opostos assim tão diferenciados um do outro, muito menos estanques em sua inquieta cartografia de lugares nem um pouco congelados.

Ao senso comum, é possível que pareça contrassenso falar de produção de subjetividades como quem fala de produção em série de coisas fabricadas. No entanto, as coisas fabricadas em série assim o são para serem consumidas por indivíduos adequados à oferta desses produtos fabricados em série – de comida a filmes de entretenimento. À necessidade “individual” do estilo próprio corresponde uma produção intensa de séries com faixas de preços diferenciados, que vendem o produto ao mesmo tempo em que vendem o atrativo do estilo de um “jeito diferente de ser”, que aproximará os semelhantes na vontade de ser esse diferente talvez carimbado pela identidade dada por algum nome de segmento ou “tribo” social. Rótulos, identidades: estilos que tendem ao efêmero porque a produção sistemática da instabilidade subjetiva é a marca que permanece através das mudanças dos objetos de desejo produzidos para o querer-se diferente. Pode ser muito estável a produção sistemática da instabilidade e de seus objetos de carência – da comida ao jeito de namorar, da adoração ao que é mais popular ao jeito de querer-se exclusivo, diferente. A produção subjetiva do senso comum afasta a compreensão do quanto cada indivíduo que se deseja acima da coletividade é semelhante ao coletivo dos indivíduos que se desejam acima da coletividade.

Oferta de identidades: não é de produções de subjetividades e de adequações do indivíduo à sociedade que isso trata? A fronteira entre educação e a produção cotidiana de subjetividades sobrepõe tão extensamente uma à outra e é tão porosa que se torna inevitável perguntar o que distingue uma da outra. De ambas, pode-se dizer que operam para a reprodução da sociedade contraditória numa instável circularidade, o tempo todo e por todos os meios, de modo consciente, subconsciente e inconsciente: na produção de subjetividades à imagem dos extratos da sociedade composta por subjetividades produzidas à imagem dos extratos da sociedade composta por subjetividades produzidas à imagem dos extratos da sociedade composta por...

Um processo que se efetua por meio de manifestações tão múltiplas e mutuamente recursivas, geradoras de efeitos de umas sobre as outras, que faz crescer a demanda por incessantes pesquisas mercadológicas e políticas que procuram instituir previsibilidades acerca das imprevisibilidades geradas, fusão de previsibilidade com imprevisibilidade, com potencialidades ao mesmo tempo conservadoras e inovadoras.

Assim como o ensino não se restringe ao ensino formal da escola, a educação não se restringe à introdução do indivíduo à humanidade constituída pela família – a família com suas formas cambiantes na produção do mundo em movimento. E assim como a educação não se restringe ao somatório da família com a escola, a produção de subjetividades tampouco se restringe a essas duas instituições que internalizam e compõem, em cada indivíduo, singulares combinações de potencialidades e bloqueios no jeito de ser. As forças para compor essas combinações da humanidade em cada indivíduo vêm também de outros lugares. Para Bordieu (1998), a família vem perdendo parte de seu controle sobre o consumo e, por extensão, de sua coesão e papel formativo, por causa dos apelos representados pelo mercado com suas incessantes imagens acerca do “modo adequado de ser” por faixas de idade, atraindo sobremodo os jovens. Aproveitando o caráter elucidativo desse exemplo, é oportuno perguntar se a produção midiática de subjetividades não está a hegemonizar a educação num processo global.

Parafraseando Freire (2013), todos e o todo material e imaterial produzido por todos educam a todos o tempo inteiro em todos os lugares. Todos são educados por todos, inclusive quando dormem, quando as influências dos outros continuam presentes nos sonhos e pesadelos e nas posturas corporais do adormecido. Todos são adequados por todos – assimetricamente, pois são assimétricas e múltiplas as cotidianas relações de poder. Novamente parafraseando Freire (2015) é fundamental perguntar se as educações tendem mais à emancipação da experiência humana ou mais à alienação, o que implica em atualizar as perguntas sobre o que é emancipação e o que é alienação, pois o movimento do mundo não para e, portanto, movem-se as condições históricas e geográficas para que se possa significar o que são alienações e emancipações.

Ainda que se possa distinguir o ensinar tópico do educar abrangente, por certo resultará em resposta nenhuma a pergunta por exemplos que demonstrem a possibilidade de ensinar sem educar e de educar sem ensinar. Há como ensinar algo, por mínimo que seja, sem que uma pessoa esteja a comunicar a outra sobre os lugares de ambas no mundo? Há como educar sem que alguém esteja a comunicar a outro alguma lição, por oculta e mínima que seja, sobre algum “como fazer”? Haverá exemplos que evidenciem a possibilidade de educar/ensinar e de

ensinar/educar sem produzir subjetividade entre alguém e o outro? Há alguma evidência sobre ser possível produzir subjetividade sem educar e ensinar, sem comunicar o lugar de um e do outro no mundo e sem comunicar instrumentais simbólicos e materiais para um e outro permanecerem em seus lugares? E também para mudarem de lugar?

Educação geográfica e ensino de Geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos

Se na Geografia e no ensino de Geografia existem modos de designar o mundo como o objeto de estudo, o que poderá acontecer se a potência de outra educação aflorar no ensino e, em vez da noção de ensinar Geografia, tornar-se hegemônica a noção de educar-se por meio da Geografia?

Dependendo do modo como acontecer essa outra educação, uma das primeiras mudanças será o refazer da pergunta com um “simples” par de aspas:

Se na Geografia e no ensino de Geografia existem modos de designar o mundo como o “objeto” de estudo, o que poderá acontecer se a potência de outra educação aflorar no ensino e, em vez da noção de ensinar Geografia, tornar-se hegemônica a noção de educar-se por meio da Geografia?

O duplo sinal gráfico das aspas é fácil de ser posto na palavra, mas não é simples, de poucas consequências, nem fácil de ser conquistada, a mudança sinalizada por essas aspas que lançam uma interrogação sobre o sentido em que o mundo é referido como objeto. A mais comumente referida (e irrefletida) relação sujeito-objeto estabelece uma separação entre o sujeito que investiga e o objeto investigado, entre o sujeito que concebe instrumentos de intervenção e o objeto submetido aos instrumentos. Mas como o mundo pode ser objeto para sujeitos que estão incluídos no mundo e não, dele, separados? Os sujeitos estariam a olhar o mundo de algum lugar fora do mundo? Os sujeitos seriam de uma parte do mundo e estariam a olhar o mundo como se a sua parte estivesse acima do mundo? Como se o mundo fosse o resto do mundo?

O mundo e suas partes, que, em variadas escalas, se diferenciam e compõem uma totalidade e pela totalidade são compostas com seus conflitos, opressões e possibilidades e exercícios para o oposto: como aflorar, no ensino de Geografia, o educar-se sobre isso?

Gonzáles (2010) propõe uma Geografia educativa que supere o pressuposto de que o conteúdo seria portador da autoevidência de sua importância e, assim, portador de um sentido em si mesmo, alheio a um contexto – como se o conhecimento não estivesse situado na

história do conhecimento, na história mais ampla que gera conteúdos e ensina sobre os conteúdos. Desse modo, Gonzáles propõe a ultrapassagem da alienação que camufla a existência do sujeito histórico ao apresentar conteúdos como se estes não estivessem vinculados à historicidade de interesses na qual foram constituídos. Como superar esse fetiche do conteúdo apresentado como que existente por si mesmo? Ultrapassando o ensino que se fundamenta em transmitir conhecimentos em troca e em busca de um ensino que se fundamente na construção de conhecimentos pelos alunos junto com os professores. Dizendo de um modo simples: pesquisa escolar, em vez de significar cópia de conteúdos a respeito de um tema, passa a significar busca por respostas para perguntas feitas também pelos alunos, respostas que podem não estar prontas para serem copiadas dos livros ou da internet.

As perguntas sobre o mundo podem passar pela própria casa dos alunos. Gonzáles propõe atenção e perguntas sobre o contextual da escola, do professor e da comunidade escolar. O professor, que a isso se propuser, se colocará em constante formação, pois estará atento às ações e mudanças da comunidade escolar. O professor se colocará no cerne de uma práxis educativa. Para Gonzáles, o papel da Geografia educativa é decisivo “em primeiro lugar, para investigar as relações sociais que aparecem no bairro, o povo no qual se produz recrutamento do alunado” (2010, p. 40)¹. Para Gonzáles, não haverá um projeto inovador, no qual alunos e professores construam conhecimentos, se o saber escolar não incluir os problemas da sociedade que contextualiza as existências de alunos e professores e isso estará manietado se, por sua vez, não incluir a escala local desse contexto social nem a reflexão sobre os problemas por meio da aquisição de argumentos científicos.

Dessa forma, o saber científico passa a ser apropriado por essa práxis educativa, pois os alunos ensaiam-se cientistas ao formularem perguntas para as quais não existem respostas prévias, ao se questionarem e serem questionados sobre os meios para encontrar respostas, ao contrastarem argumentações primárias com o crivo de argumentações científicas a serem conhecidas. Mais do que instruir sobre conteúdos específicos, a educação geográfica poderá se constituir como um ensaio de ação comunicativa que, em alguma medida inicial, poderá apresentar ressonâncias com o proposto por Habermas (2011; 2012).

Para Oliveira (2000), uma possibilidade do trabalho educativo consiste em problematizar o que não é percebido como problema pelos educadores e desproblematizar o que é visto só como problema, isto é, problematizar o ato de ver somente como problema. Com isso, evidenciar as lacunas de leituras simplistas. Gomes (2013) discute a parcialidade do

¹ Traduzido pelos autores

olhar que de modo sistemático invisibiliza determinadas realidades: educar o olhar para a busca de visões alternativas pode se converter num exercício que supere o condicionamento de entender o ensino apenas como transmissão e recepção do que já está dado. Nessa acepção, amplia-se a compreensão do ignorar: o ignorante não ignora apenas informações, ignora a possibilidade de reconhecer problemas e conceber e avaliar alternativas em busca de soluções. O instruído, nesse sentido, pode ser um ignorante recalcitrante. Esse pode ser um ponto de convergência entre o ensinar Geografia e o educar geograficamente, professores dedicados ao ensino de Geografia muitas vezes colocam-se a meta de, mais do instruir, construir com seus alunos a práxis que supere a ignorância acerca de suas capacidades de diagnosticar problemas, reconhecer invisibilidades, conceber e avaliar alternativas em busca de soluções.

Ao problematizar o que não é visto como problema e desproblematizar o que é visto somente como problema, além de ressignificar vivências, ressignificamos lugares. O estudo do espaço geográfico, com seus territórios, paisagens e lugares, permite problematizar o que é imediatamente visível em imagens e outras representações acerca dessas dimensões geográficas enquanto se busca o invisível de relações não imediatamente perceptíveis e que, no entanto, constituem essas dimensões. O trabalho educativo pode ser guiado pelo objetivo de apurar o olhar para desbravar o mundo. O conteúdo estará a serviço desse objetivo no momento em que o professor tiver a meta de construir-se como educador continuamente autorrenovado, muito mais do que como instrutor.

Estudos de Antunes e Goulart (2017), Batista e Castrogiovanni (2018), Callai (2011, 2014), Castellar (2005), Cavalcanti (2014, 2016), Costella e Santos (2018), Kaercher e Menezes (2018), Martins e Tonini (2014), Pontuschka e Oliveira (2002), Rego (2009) e Tonini et al. (2014) demonstram que, no ensino escolar de Geografia, os saberes acadêmicos muitas vezes são apresentados como conhecimentos fixos acerca de fatos supostamente também fixos. A imobilidade de conhecimentos e fatos apresentados como elementos fixos redundam necessariamente num amontoado de conteúdos desconjuntados, pois o que permanece obliterado é a visão em movimento sobre o processo de conhecimento que tece relações entre interesses, dúvidas e renovadas interrogações sobre tudo o que se apresenta como obstáculo e/ou oportunidade para diferentes modos de conhecer. Ao priorizar avaliações na forma de testes cujas respostas devem apenas reproduzir o que ele próprio concebe sobre o que ensinou, o professor perde oportunidades para descobertas escolares a respeito de que conhecimentos e fatos estão em movimento: privilegia (determinadas visões sobre os) conteúdos como portadores de finalidades em si mesmos, e não o processo que constrói conhecimentos tanto sobre objetos quanto acerca de sujeitos que passam a autorreconhecer

suas capacidades para problematizar, diagnosticar, criticar, criar, analisar, imaginar, estabelecer diálogos e procedimentos de pesquisa, conceber e avaliar alternativas para atitudes individuais e coletivas.

Ao priorizar o conceitual no ensino de Geografia, a aprendizagem não se restringe ao conteúdo, busca a reflexão sobre acontecimentos existenciais que não são definidos necessariamente pelas áreas do conhecimento, mas por ações e reações relacionadas à compreensão do espaço geográfico pelo aluno ao tentar formular o conceitual ligando-o ao vivido. Essas ações propiciam oportunidades para mudanças no modo de pensar sobre o mundo ao fazer da contínua busca de perspectivas diferentes a própria dinâmica reflexiva praticada em sala de aula. Por exemplo, ao observarem idosos de seu entorno e sobre eles refletirem, os alunos talvez os compreendam a partir de ampliadas concepções de vida e de sociedade, formulando juízos sobre relações tais como os modos de organização social e os níveis de amparo e acolhimento à velhice. Nesse exemplo, se o professor se limitar à transmissão de informações estatísticas sobre a composição etária da população, possivelmente terá sido desperdiçada, em sala de aula, a oportunidade de abordar a velhice como algo mais do que alguns números a serem fixados por uma memória efêmera com vistas a uma próxima prova avaliativa. A essa forma reducionista de ensino estará agregada uma mensagem educativa, isto é, coformadora de valores e de (falta de) atenções: de modo talvez não consciente, o professor estará veiculando uma mensagem subliminar ao seu modo mecânico de transmitir informações estanques sobre a velhice – “Nada há de interessante para enxergar aí.”.

Repetindo o que foi escrito antes, quando parafraseamos a partir de Freire: é fundamental perguntar se as educações tendem mais à emancipação da experiência humana ou mais à alienação, o que implica em atualizar as perguntas sobre o que é emancipação, o que é alienação, pois o movimento do mundo não para e, portanto, também movem-se as condições históricas e geográficas para que se possa significar o que são alienações e emancipações.

Diante dessas possibilidades para díspares ensinamentos e educações, enfatizar esta pergunta torna-se fundamental: a educação praticada nos ambientes escolares favorece aos estudantes apropriarem-se reflexivamente de conteúdos para os vincularem às suas existências?

Demo (1995) propõe que, em oposição às práticas que buscam o aprender a aprender, o ensino reprodutivista de conteúdos estabelece uma circularidade à qual aprisiona o ensino e, ao assim se reduzir, junto reduz a formação do humano ao sem sentido dessa tautologia. Ao romper com essa omissão do ensino que camufla a condição de ser simultaneamente

educação, o ensino assumido explicitamente como educação pode abrir perspectivas para uma educação inversa: aquela que incentiva o aluno a aprender a aprender.

O ambiente escolar educa ao mesmo tempo em que ensina. O oculto nas filosofias escolares se faz visível e atuante na vida dos alunos fora da escola e para além dos anos escolares: o praticado e internalizado na escola não reverbera ao longo das vidas? E isso não inclui condicionamentos para valores e atitudes que formam a ecologia mental presente em ensinos superiores que, por sua, reverberam nas práticas profissionais?

Como é realizado, por exemplo, o ensino de (e a educação para) cálculos nas formações em engenharias? Um futuro engenheiro civil necessita dominar com precisão os cálculos necessários para estruturar um prédio e, em sua futura obra, suponhamos, utilizará areia. A mesma precisão de cálculo empregada para equacionar as melhores soluções quanto à segurança, custo econômico e lucro será também empregada em ponderações sobre lugares e modo de extração da areia e impacto ambiental com possíveis consequências para populações que não aquela da clientela que usufruirá, em outro local, da obra? Para o exame de perguntas como essas, pressupõe-se a necessidade de apurar um olhar que estranhe e “desnaturalize” a ecologia mental onde acontecem os cotidianos da formação e do exercício profissionais – pressupõe-se vontade para um acordo referente a esse exame. Essa (falta de) vontade diz respeito muito mais a valores subjacentes e determinantes de práticas do que ao ensino de cálculos em si mesmo. Nas engenharias, na medicina, em todas as áreas, essa (falta de) vontade pode ter raízes antigas lá no ensino básico (na educação básica), quando transmissões de conteúdos talvez não tenham faltado, mas faltaram descobertas e felicidades e práticas de apropriação de conceitos ligadas às existências.

Brandão considera que a educação “participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem a troca de símbolos, bens e poderes que, em conjunto constroem tipos de sociedade” e enfatiza que “esta é a sua força” (2007, p. 11). Se assim é a sua força, o educar geograficamente, ao diferenciar-se do instruir geograficamente, pode converter-se na possibilidade para o ensino de Geografia contribuir para a formação de outro modo de ser humano.

O espaço geográfico não é constituído apenas por dinâmicas naturais, ele é principalmente transformado por ações humanas intencionais. A análise geográfica pode unir à compreensão do natural o exame do intencional expresso por ações econômicas e políticas, pode ligar o visível das paisagens continuamente reconstruídas ao “invisível” dos interesses que sobre elas agem. A análise geográfica pode isso fazer se essa for a escolha do geógrafo que analisa. O professor escolar de Geografia pode ser um geógrafo analista – um analista

duplicadamente complexo, pois, se assim ele se intenciona, não se limitará a adaptar (facilitar) conteúdos da ciência para repassá-los aos alunos, mas procurará meios para ligar o analisado a significantes próprios dos alunos com o intuito de produzir o relacional e, por meio do relacional, produzir de fato conhecimento. Isso implica, entre outros aspectos, em ligar diferentes escalas de análise, pois o significativo próprio para o aluno, que pode ser algo proximamente vivido, se imbricará a conteúdos relativos a outros lugares e a diferentes escalas interconectadas.

Digamos que, ao trabalhar o relevo, conteúdo, para muitos, aparentemente desprovido de significado ideológico, o professor poderá mobilizar imagens, números e informações variadas para um processo relacional e reflexivo. Ao ligar esse conteúdo natural ao social, o aluno poderá pesquisar informações e refletir sobre as condições em que muitos trabalhos de mineração são realizados, estabelecendo um relacional entre a exploração humana e a exploração mineral. Ao refletir sobre esses processos, poderá acontecer uma expansão dos significados construídos pelo aluno na leitura do espaço. O crescimento do quartzo no interior de uma rocha poderá representar um resultado do longo tempo geológico e simultaneamente significar o frenesi da rede mundial de comércios que envolvem sobreposições de vidas, mortes e fluxos planetários. Perguntas como – Quantas vidas no mundo perdem-se em minas de carvão, diamantes, ouro, prata? Quantas consequências devastadoras ocorrem na utilização de mão de obra infantil e adulta em atividades mineradoras? Onde e quando assim acontece e por quê? Tais relações de exploração são estabelecidas por quais estabelecidas relações entre poderes e lugares? – poderão ser tantos resultados como novos pontos de partida para pesquisas e construções de conhecimentos em sala de aula.

A todo ensino imbrica-se a educação, formação do humano. Qual educação? Aquela que nunca se enuncia e age subliminarmente como se não estivesse a agir? Que nunca desnatura a aparência de naturalidade do já dado e nunca pergunta? Ou educações que estranham o já dado e perguntam? A Geografia escolar pode nos levar a estranhar o mundo. Estranhar o fato de que, ao sobrepor dois mapas temáticos que representem o globo, aos locais nos quais existem minerais preciosos correspondem em grande parte os locais de conflitos sangrentos. A essa “simples” sobreposição de dois mapas de temas díspares, poderá corresponder o movimento de um pensamento crítico e complexo que emerge aos poucos de um pensamento inicial talvez ingênuo, certamente primário e propenso a confundir a facilidade da apreensão de representações simplistas e reducionistas da realidade com apreensão da realidade.

Não são considerações finais, são perguntas sem os pontos de interrogação

O ato de sobrepor esses dois mapas e observar e perguntar, no entanto, não é simples. Ele pressupõe que, antes, aconteceu uma escolha pelo professor. Essa escolha possivelmente terá emergido de um prolongado movimento de deseducação do professor, movimento de superação de sua história (social) pessoal. História/formação que o bloqueava ao ato de simplesmente sobrepor dois mapas e observar e perguntar. Essa deseducação de si terá sido feita por ele na rede de sua contínua des/re/educação de suas relações com os outros de sua existência. O ato de sobrepor dois mapas e observar e perguntar também não será simples porque talvez não falte contexto escolar educado para, em nome do programa curricular ou de outro qualquer motivo jamais estranhado, coibir o professor de assim fazê-lo.

Complexo não é sinônimo de complicado. Complexo é referente a algo tecido junto com outro algo, ligado. O simplismo costuma gerar distorções separando o inseparável e, assim, forja complicações. O complexo, ao compreender relacionando o que o reducionismo separa, pode ver o mundo de outro modo e, assim, tornar mais simples o encontro de soluções para o que foi deixado complicado.

Para Brandão, “a vida é maior do que a forma, a educação é maior do que o controle formal sobre a educação” (2007, p. 103).

Referências

ANTUNES, Márcio Fenili; GOULART, Lígia Beatriz. *Trabalho de Campo: linguagem produtora de saberes e articulação de práticas pedagógicas e geográficas*. In: Revista Terra Livre, v. 29. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2017.

BATISTA, Bruno Nunes; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. *Aproximação e Emergência para uma Postura Emancipadora no Ensino de Geografia*. In: Revista Ensino de Geografia, v. 1. Recife: Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

BORDIEU, Pierre. L'Essence du Néolibéralisme. In: Le Monde Diplomatique, archives, mars, 1998. Paris: Le Monde Diplomatique, 1998. Disponível em <<http://www.monde-diplomatique.fr/1998/03/BOURDIEU/3609#nh1>>. Acessado em 16/06/2019.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. *O que é Educação?* São Paulo: Brasiliense, 2007.

CALLAI, Helena Copetti. *Educação Geográfica: reflexão e prática*. Ijuí: Editora da Unijuí, 2011. v.1.

_____. Ijuí: Editora da Unijuí, 2014. v.2.

CASTELLAR, Sônia (org.). Educação Geográfica, teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, Escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 2014.

_____. *Ensino de Geografia na Escola*. Campinas: Papirus, 2016.

COSTELLA, Roselane Zordan; SANTOS, Leonardo Pinto dos. *Cartas Para Que Te Quero: uma experiência de leitura do espaço geográfico na Geografia escolar*. In: Revista FSA, v. 15. Teresina: Centro Universitário Santo Agostinho, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*. São Paulo: Editora 34, 2017.

DEMO, Pedro. *Desafios Modernos da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. *O Lugar do Olhar*. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2013.

GONZÁLES, Manuel Souto. *¿Qué escuelas de Geografía para educar en ciudadanía?* In: Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, n. 24. Valência: Editora da Universidade de Valência, 2010.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria do Agir Comunicativo, racionalidade da razão e racionalização*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *Teoria do Agir Comunicativo, sobre a crítica da razão funcionalista*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

KAERCHER, Nestor André; MENEZES, Victória Sabbado. *As Epistemologias da Docência em Geografia: por entre concepções e práticas de ensino*. In: Revista Para Onde!?, v. 10. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

MARTINS, Rosa Wypczynski ; TONINI, Ivaine Maria. *Ensino de Geografia no Contemporâneo*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2014.

OLIVEIRA, Maria Antonieta Albuquerque de. *Interdisciplinaridade*. In: OLIVEIRA, Maria Antonieta Albuquerque de (org.). Reflexões sobre conhecimento e educação. Maceió: Edufal, 2000.

PONTUSCHKA, Nídia; OLIVEIRA, Ariovaldo (org.). *Geografia em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002.

REGO, Nelson. *Geografia, Educação, Linguagem: elementos de uma reconstrução ontológica?* In: Revista da ANPEGE, v. 5. São Paulo: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia, 2009.

TONINI, Ivaine Maria et al. (org.). *O Ensino de Geografia e suas Composições Curriculares*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

Nelson Rego

Bacharel em Geografia e doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor titular no Departamento de Geografia e no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Endereço: Avenida Bento Gonçalves, 9500, CEP: 91501-900, Campus do Vale da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Porto Alegre, RS, Brasil.

E-mail: nelson.rego@ufrgs.br

Roselane Zordan Costella

Licenciada em Geografia e doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora adjunta no Departamento de Ensino e Currículo e no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Endereço: Avenida Paulo Gama, 110, CEP: 90040-060, Campus Central da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS, Brasil.

E-mail: ro.paulo@terra.com.br

Recebido para publicação em 05 de julho de 2019.

Aprovado para publicação em 12 de julho de 2019.

Publicado em 19 de julho de 2019.