

Caminhos para o conhecimento do mundo: considerando a possibilidade de apontá-los...

Ana Maria Radaelli da Silva*

RESUMO

Os novos tempos e as novas circunstâncias expõem com maior nitidez a fragilidade do trabalho pedagógico, da mesma forma que reclamam por propostas realmente capazes de operar transformações na e através da escola. Nesse texto, proponho que um caminho possível, através do ensino da Geografia, passa pela concepção de educação que reflete-se na postura do professor, enquanto sujeito promotor de esperanças, mediador do saber, sobre o qual está fortalecido teórica e metodologicamente; da prática de sala - não descontextualizada da prática social

INTRODUÇÃO

Esta é uma tarefa que não resultará apenas da emergência de novos entendimentos, mas, principalmente, de um novo olhar sobre o que tenho entendido acerca de como conhecer o mundo numa perspectiva não exclusivamente geográfica, mas da educação em sentido mais amplo, considerando que são caminhos de *construção* desse conhecimento, processo impregnado de subjetividades, compreendido como um dos vetores de uma pedagogia emancipadora.

Com certeza é um olhar redimensionado em função das transformações do momento e do

fora da escola - e no cotidiano da escola, lugar de construção social do saber, de gestação coletiva de decisões políticas e pedagógicas e de embate entre saber X poder.

Enfim, a Geografia tem como contribuir para ingressar, viver ou sobreviver no próximo século, a partir da construção interativa de novos saberes para uma nova realidade, plural e global.

PALAVRAS CHAVE:

ensino de Geografia; postura do professor; prática de sala de aula; cotidiano da escola; novos saberes para novos tempos.

mundo em que vivemos, operadas por agentes concretos; em uma sociedade marcada por conflitos que (con)formam a realidade e o espaço geográfico atual.

Este novo olhar ou reflexão crítica sobre a atualidade é um (re)estudo que implica uma (re)leitura que, em FREIRE (1997, p.29), está posto como o ato de "ler o mundo, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita".

Repensar o conhecimento do mundo e repensar o significado dos conceitos que o explicam (ou devem explicá-lo), no presente contexto implicará, no mínimo, em superar os paradigmas tradicionalmente acreditados, bem como transcender do *domínio absoluto do conhecimen-*

to para o domínio das práticas sociais. O que poderia ser simplesmente sintetizado pelos propósitos da teoria marxista, sob os quais o que importa não é apenas conhecer/compreender criticamente a sociedade mas, sobretudo, transformá-la.

Não se impoem como um novo paradigma, trata-se, contudo, de um novo desafio para a Geografia e para os geógrafos, para os professores comprometidos com a gestão do futuro numa perspectiva de cidadania emancipada, uma vez que os conflitos, as lutas e as crises levam a questionar o próprio sentido do mundo, o que implica em encontrar **novos caminhos nesta nova ordem de significações**, o que também se encontra no chamamento da AGB ao XI ENGE, a **explosão do mundo é a implosão do sujeito que teima em querer entendê-lo**.

Tal posição está expressa nas palavras de Gonçalves quando diz que:

É o reconhecimento dessa implicação entre novas fronteiras, novas visões da (di)visão social e o fato de se tratar de um processo onde sujeitos sociais lutam para redefinir o mundo/seu lugar no mundo, reinventando-o, que pode nos abrir um diálogo fecundo com outras áreas de conhecimento e, também, com outros saberes, com outras matrizes de racionalidade que podem apontar para novos/outros processos instituintes da sociedade e seu espaço. GONÇALVES (1996, p.16)

É um novo momento para a ciência geográfica e para a educação, uma vez que o valor dos fatos trabalhados por uma e outra mudaram; são novos fatos e novos objetos revelados pelo dinamismo da própria sociedade, cuja identidade se objetiva através de um processo incessante de construção.

Neste texto estou considerando a possibilidade de apontar os caminhos para (re)conhecer esses fatos e esses objetos. **CONHECER GONÇAL-**

VES (1996, p.20), “certamente serão caminhos para além de qualquer perspectiva corporativa”.

Isso posto, tratarei de destacar algumas questões que, submetidas à cooperação de outros olhares, poderão contribuir para repensar sobre o ensino da Geografia o que, necessariamente, passa pela concepção de educação que reflete-se na **postura do professor, na prática de sala de aula e no cotidiano da escola**. Colocadas como reflexo das questões, essas três dimensões serão tomados como elementos basilares do quadro de referências que subsidiarão minha interpretação.

I - A POSTURA DO PROFESSOR

Na introdução de um estudo sobre a formação docente, LINHARES (1995, p.09), fazendo menção às relações antagônicas produzidas pelo capitalismo entre escola e trabalho, reconhece que estão se multiplicando *os trabalhadores sem trabalho, os estudantes sem estudo, os cidadãos sem cidadania*. E, na medida que concordo com sua análise, procuro ressaltar a posição do professor nesse contexto que é também o que faz o balizamento de suas ações.

Assim, passo a considerar:

a) O paradoxal papel de transmitir esperanças quando ele próprio as vem perdendo como consequência dos fatos objetivos e subjetivos da dinâmica excludente do neoliberalismo aplicado à educação. No entanto, e em que pese tal mecanismo, é preciso refletir sobre a necessidade de perseguir a promessa de que ele se constitua em um **agente na promoção da igualdade social** mesmo que represente, ele próprio, o protótipo da exclusão social. É uma promessa utópica? Utopia ou desafio, dialogando com FREIRE, KAERCHER (1997, p.22) passa a idéia de que, se não for isso, será **imobilismo** e que “não é uma palavra, ou melhor, uma atitude que case com a minha profissão e nem com o meu fazer pedagógico”. Entrando nesse diálogo, destaco a lição do **mestre, pedagogo da esperança**: a esperança é a condição humana e cabe ao professor lutar por ela, ousar transformá-la em realidade.

b) A posição de sujeito que vai mediar o processo de construção do conhecimento que, apoiada na teoria sócio-histórica de Vygotsky¹, é uma prática pedagógica expressa na relação mediadora, uma superação das tradicionalmente valorizadas relações hierárquicas de poder que faziam (?)/ fazem (?) do professor o transmissor do conhecimento e o produtor da subserviência dos alunos. O professor, como sujeito mediador, confere ao aluno a autonomia de buscar com ele (o professor) as qualidades de que ele (o aluno) ainda não tem ao iniciar seu processo de construção social do conhecimento, o que inclui relações entre os sujeitos e destes com o saber, ressaltando que tais relações revogam qualquer forma de assujeitamento, tanto entre os indivíduos como desses com o saber. Daí que, para Coelho, o papel mediador transforma o professor em *ouvidor*:

1º) das hipóteses que os alunos formulam sem saber explicitar mas que ele é capaz de "ler" nas suas produções escritas ou orais; 2º) da lógica interna que os leva a cometer determinados erros; 3º) das estratégias que criam para resolver seus problemas; 4º) das interações que estabelecem em aula e seus significados; 5º) das coisas que lhe são significativas; 6º) das suas singularidades. (COELHO, 1996, p.45)

Todas essas situações evidenciam a necessidade do professor ser um articulador, negociador entre os diferentes sujeitos que se movimentam no interior do espaço da sala de aula. E, como cada um tem suas singularidades na pluralidade da classe, o papel mediador do professor pressupõe que conheça cada um dos sujeitos que a compõe e que tenha

como um objetivo permanente minimizar os efeitos de assujeitamento de uma prática pedagógica que precisa operar pela 'vigilância' sobre os processos individuais e

coletivos, direcionando seu ouvir para as questões diretamente relacionadas ao conhecimento. O laço com o saber socialmente reconhecido e validado deve ser o centro desse novo contrato celebrado entre professor e alunos (COELHO, 1996, p.46).

A postura mediadora permite fazer o *laço* referido, juntando e amarrando informações, imagens, símbolos, *montando* dialética e criativamente o conhecimento.

c) O entendimento de que a linguagem é a forma de superar a dicotomia entre sujeito e objeto da mesma forma que as palavras são um dos componentes da base de uma prática reflexiva. Daí, a compreensão das ações pedagógicas subsidiadas pelo entendimento do papel da linguagem, revela o outro papel do professor em suas relações intersubjetivas com o aluno, isto é, além de *ouvidor* ele é também executor do discurso. Portanto, a dinâmica do processo interrelacional de construção do conhecimento passa pela linguagem porque, segundo Kramer:

O objeto das ciências humanas é um sujeito que fala: trata-se de restaurar o espaço de sentido e de pensar esse espaço restaurado a fim de que se possa fundar um discurso do sujeito falante, libertando o homem de sua condição de objeto. (KRAMER, 1994, p.105)

Pressupor que o professor, construtor/mediador do saber, é um ente libertado da condição de objeto do conteúdo escolar e transformado em sujeito da cultura, é tomá-lo também como construtor/mediador da história, da sua, da do aluno e da do espaço, cuja plenitude é refletida pela linguagem uma vez que as palavras são sempre reveladoras de um conteúdo ou sentido vivencial.

Daí que a "linguagem é admitida como importante por permitir a comunicação e por representar-expressar o pensamento" (GÓES, 1997, p.15).

O professor/mediador da alfabetização geográfica é o ordenador das atividades de leitura e escrita do espaço em sua passagem para as atividades de internalização² e elaboração de conceitos sobre o espaço, possíveis quando decorrem de uma leitura e escrita críticas que promovam mudança, transformação, o que é um ato político de educação.

d) O desenvolvimento do sentido de prazer pelo exercício da docência, um aspecto ligado à sensibilização de ser professor ao qual está subjacente o aspecto ligado às condições de ser professor. Condições que desfruta (ou não desfruta) para a realização de seu trabalho e que dizem respeito à crise de valores que além de representar a perpetuação do passado colonial são também crises do momento atual com as quais vamos entrar no novo milênio. De certa forma, é um fator limitante ao desempenho prazeroso e à realização profissional.

Da mesma forma que a sensibilidade é compatível com o prazer, com os desafios e com as motivações que exercem sobre o lado profissional, tais sentimentos presentes no lado da afetividade humana, contribuem na natureza social, cultural e histórica do processo interrelacional da construção do conhecimento, notadamente nas relações intersubjetivas que estabelecem no interior da sala de aula, envolvendo o professor-aluno e aluno-aluno.

e) A necessidade de apoiar-se em um marco referencial teórico que oriente sua ação pedagógica e que lhe assegure a tomada de consciência sobre ele próprio e sobre o mundo em que vive. Suas construções conceituais ou respostas às questões evocadas para explicar o cotidiano, a vida, o mundo precisam ser alicerçadas em fundamentos que se traduzem no método do conhecimento tomado em sua relação com o fazer pedagógico. Assim, paralelamente ao domínio do conteúdo da ciência geográfica e paralelamente também ao suporte técnico, didático e pedagógico, é imprescindível que o professor tenha uma ampla e crítica visão epistemológica e histórica

da mesma, para que o ensino da Geografia seja também um ensino sobre a Geografia.

Essa (re)visão possibilitará encontrar, no momento atual, uma perspectiva renovadora revestida de uma tendência sociológica, crítica e analítica. É quando a Geografia e a ideologia unem-se para as formulações a respeito do espaço, através das concepções do materialismo histórico e dialético. Essa *união*, na Geografia escolar, projeta uma postura dialética frente à problemática da sociedade, trabalhando suas questões contraditórias, na tentativa de construir uma visão social de mundo, individual e coletivamente.

Definitivamente o aporte dessas referências teóricas à postura do professor, poderão contribuir para que ele apreenda o sentido de que pela Geografia, e para "além dos mapas e da memorização, encontra-se o homem e seu viver"³

As bases que sustentam a postura do professor têm que dar conta da singularidade e da totalidade do mundo socialmente construído e que resumo na promoção da esperança, na mediação do saber por um sujeito que ouve, que fala e que gosta do que faz (na medida de como pode fazer) e no seu fortalecimento teórico, do qual decorre sua opção metodológica.

2 - A PRÁTICA DE SALA DE AULA

Para transformar o cotidiano da sala de aula no *locus* da discussão, reflexão e interpretação sobre a concretude do espaço geográfico, bem como da compreensão sobre as suas formas de organização, encaminhadas na perspectiva da relação dialógica e da promoção emancipadora a que tenho me referido, importa estabelecer as seguintes relações:

a) Geografia e cidadania - uma relação que está voltada para a valorização da formação de sujeitos críticos e que é inerente a uma prática pedagógica reflexiva que propugna pelo entendimento de que a condição de cidadania passa pelo acesso aos bens produzidos socialmente. Nesse processo devem ser problematizadas as

questões que desembocam no quadro de graves desigualdades entre as classes sociais. Uma postura crítica do professor possibilitará ao aluno sentir-se um agente transformador no contexto de sua existência o que está sintetizado nas palavras de NEIS (1992, p.67): “Não existe conhecimento geográfico que não tenha a construção da cidadania como fim”.

Mas é importante ressaltar que a crítica deve estar ligada a uma análise criteriosa, balizada por instrumentos capazes de garantir a interpretação da realidade. Para SANTOS (1996, p.8) é uma prática *engajada* segundo a qual busca-se dar conta de duas tarefas inseparáveis: “a primeira é como ajudar a construir a cidadania através da Geografia e a segunda é como construir a Geografia através da idéia de cidadania”.

b) Geografia e ideologia X teoria X prática - uma visão crítica radical da Geografia em consonância com os pressupostos da análise neomarxista da teoria e da prática educacional, às quais interseccionam-se a **teoria**, a **ideologia** e a **prática**, possibilita transpor do nível macro (a sociedade com todas as suas forças e suas contradições) os princípios e os processos reguladores do trabalho, conectando-os ao micro-nível das atividades de sala de aula. GIROUX (1997, p. 59) explica esta relação na razão de que “as percepções subjetivas estão dialeticamente relacionadas com o mundo social e não simplesmente o espelham”.

Em nome dessa pedagogia crítica, cultural e política, ao professor de Geografia cabe investigar como a produção do conhecimento (teoria), das experiências (prática) e das subjetividades (ideologia) são moldadas e se revelam, enquanto categorias intervenientes na organização do trabalho pedagógico e no dia-a-dia da sala de aula.

Meu entendimento é de que essas três categorias interligam-se na relação dos fatos de tal forma que, se a teoria viabiliza a prática, no sentido de que esta é a aplicação melhorada daquela, a prática gera novas teorias ao submetê-la ao critério da aplicação e a ideologia, interpenetrando nessa triangulação, interage simultaneamente com as duas.

Tal triangulação assenta-se na reciprocidade entre os produtos do conhecimento resultantes da formação acadêmica do professor, das experiências que ele desenvolveu ao longo dela (em uma situação ideal) e no próprio trabalho (como acontece na quase totalidade dos processos de formação/atuação profissional) bem como na estrutura de suas subjetividades que correspondem essencialmente à sua visão de mundo.

Isso pode ser refletido a partir de questões como:

- no seu trabalho pedagógico o professor faz uso total das habilidades necessárias ao desenvolvimento do mesmo?
- através do trabalho pedagógico o professor adquire conhecimentos novos?
- o seu trabalho pedagógico é comprometido com alguma proposta de reflexão crítica e contextualizada teoricamente?

Para FREIRE (1997, p. 104) isso pode ser visto “no contexto concreto de nosso trabalho, em que as relações entre a **prática** e o **saber da prática** são indicotomizáveis” porque é no trabalho e, sobretudo com a experiência, que as pessoas aprendem.

Da mesma forma que não se pode conceber a dicotomia da teoria X prática no trabalho de sala de aula, a dimensão ideológica é incluída pelo referido autor, nesta perspectiva:

A questão central que se coloca a nós, educadoras e educadores, no capítulo de nossa formação permanente, é como, do contexto teórico, tomando distância de nossa prática, desembutimos dela o saber dela. A ciência que a funda. Em outras palavras, é como do contexto teórico “tomamos distância” de nossa prática e nos tornamos epistemologicamente curiosos para então apreendê-la na sua razão de ser. (FREIRE, 1997, p. 104).

Essa visão freiriana é consoante com o conceito gramsciano de ideologia como *o terreno so-*

bre o qual os homens se movimentam e onde adquirem consciência do que fazem e por que o fazem. É o conteúdo e a forma do trabalho pedagógico, isto é, de uma pedagogia consciente que toma posse da realidade e que permite, conforme KAERCHER (1997, p. 52) fazer a leitura do mundo de modo plural, aberto e em movimento, notadamente o ir e vir em busca das (re)significações.

c) Geografia e interdisciplinaridade - pressupõe uma atitude do professor em superar e vencer a delimitação artificial entre a sua e as demais disciplinas escolares. Mesmo porque, nesta nova ordenação de fronteiras e no atual quadro de indefinições, sob a ótica de GONÇALVES (1996, p. 3), inclusive “as fronteiras que distinguiam os diferentes territórios de conhecimento, as diferentes ciências, já não são tão claras”. Sob uma outra ótica, ANDRADE (1994, p. 19) posiciona-se contrariamente ao isolamento da ciência “porque não existem várias ciências, mas apenas uma que é fragmentada, quanto aos seus enfoques, por questões de ordem metodológica”.

Na relação com o que está expresso pelos dois geógrafos pode-se colocar, como inquestionável, o diálogo da Geografia com ela mesma, vencendo definitivamente a histórica dicotomia Sociedade X Natureza e também outras dualidades, como espaço e tempo, local e global, empiria e teoria, entre outros limites a uma contextualização dos conceitos que não seja restritiva a uma ordenação artificial.

Esse é um aspecto já levantado por EIDT e que provoca uma revisão nas orientações metodológicas em torno de uma ordenação que vem sendo praticada no ensino, questionando se:

será que a escola não inibe ou tolhe as iniciativas dos alunos ao continuar insistindo em ensinar “do fácil ao difícil”, do “concreto ao abstrato”, do “próximo para o distante”, acuando os alunos em seus limites de ação? (EIDT, 1997, p.53)

Meu entendimento é de que tal ordenação se torna inóqua quando for sustentada por um formalismo rígido, engessado conteudisticamente. No entanto, tenho consciência de que uma atitude menos circunscrita a corolários de ensino e subsidiada por *novos condicionadores de vida* que o referido autor relaciona ao processo de globalização, precisam ser descobertos pelos professores. Não só pelos professores de Geografia mas pelos professores dos demais campos do conhecimento porque a interdisciplinaridade só será sustentada sob o prisma da totalidade. Daí o seu diálogo com as demais disciplinas, mesmo porque o aluno tem que ser pensado em conjunto.

Defendendo uma abordagem integrada de categorias como espaço e tempo, notadamente pela Geografia e pela História, ANDRADE (1994, p.66) retoma a sábia definição de Reclus⁴: “a Geografia é a história do espaço enquanto a história é a geografia do tempo”. Para ANDRADE,

Além desta continuidade temporal em que passado, presente e futuro se interpenetram e se integram, existe também a necessidade de integração entre o local, o regional, o nacional, o continental e o mundial, através da qual não se pode isolar os fatos e fenômenos estudados, ao contrário, deve-se compreendê-los dentro e um critério de totalidade, porque o mundo é um só e o que acontece em um país do Extremo Oriente pode ter repercussões próximas ou a longo prazo sobre nós. ANDRADE (1994, p. 66)

Fica ressalvado o aspecto da simultaneidade, possível pelo acesso às novas tecnologias, enquanto reafirma a importância do conceito de totalidade que, da forma como está posto, não sugere uma ordenação inflexível o que pode ser identificado também na sugestão de GONÇALVES (1996, p. 20) de que “estamos imersos num processo instituinte de novas relações/práticas sociais, de novas geografias”.

Importa encontrá-las nessa nova ordenação de mundo, mas importa encontrá-las em uma perspectiva coletiva sob a qual a abertura das portas da Geografia é também a sua valorização no conjunto do currículo.

3 - O COTIDIANO DA ESCOLA

Inquestionavelmente é a escola, de qualquer nível e com todas as suas ambigüidades, o lugar onde se reproduzem as concepções ideológicas e as relações sociais capitalistas ou, se não for acrítica e conformista, “pode ser, também, o lugar de construção, sistematização, de reflexão e produção do conhecimento” (PAGANELLI, 1987, p.142) cumprindo, então, sua função social precípua: a gestação democrática e coletiva do trabalho pedagógico.

Sob tal concepção, passo a entendê-la como:

a) o lugar de construção social do saber ressaltando o que está no pensamento de FREITAS (1995, p.83), isto é, que sob o ponto de vista da educação formal, “a escola ainda é o local privilegiado, onde o ensino se dá de forma mais sistemática, desenvolvida e intencional na sociedade capitalista”. O que não representa desconsideração ao fato de que a educação realiza-se não só nesse âmbito, que seria um reducionismo à concepção burguesa de educação e que pode representar também uma “eventual redução a uma relação pedagógica entre professor e aluno, entre educador e educando” (ENGUITA, 1995, p.107).

Dessa relação separam-se outros lugares e atores da mesma forma que são separados o conhecimento e a ação e que se diferencia o pensador e o trabalhador.

ENGUITA destaca também que:

Todas as tentativas de traduzir a crítica marxiana da educação em uma prática pedagógica concreta têm que chocar-se necessariamente com as quatro paredes da escola. (...) Desde o ponto de vista marxista não cabe dúvida de que, a longo prazo,

a escola deve desaparecer deixando lugar a uma sociedade pedagógica (...) (ENGUITA, 1995, p. 108).

Nesse sentido, o que fica posto é que a escola deveria ser um espaço de materialização das relações com o mundo exterior, mas com vida própria, onde os sujeitos da ação interagissem coletiva e solidariamente na construção de seu projeto, político e pedagógico, tomado ao nível da escola como um todo e ao nível da sala de aula, numa relação contextual e sob a visão da totalidade.

b) o lugar de gestação coletiva de decisões políticas e pedagógicas, uma vez que tanto a escola como os processos que nela são desenvolvidos, assentam-se na combinação do imaginário social e da funcionalidade prática que a caracterizam como instituição social, em cujo campo (ou ordem) simbólico(a) “se instauram os desejos inscritos nas perspectivas de futuro, antes de se constituírem em projetos manifestos de vida e de ação solidária” (MARQUES, 1997, p.145).

Essa é uma concepção que envolve o entendimento das pessoas e das razões que as movem em torno das diferentes articulações para atender as demandas desse imaginário e de acordo com o seu funcionamento prático-operativo. Articulações que, a princípio, estão na razão das definições que se inserem no projeto político-pedagógico da escola.

Para MARQUES, trata-se de:

Projeto porque intencionalidade das perspectivas de atuação solidária. Projeto político porque se trata de opções fundamentalmente éticas assumidas pela cidadania responsável em amplo debate. Projeto pedagógico porque se deve gestar no entendimento compartilhado (...), sobre como organizar e conduzir as práticas que levem à efetividade das aprendizagens pretendidas. (MARQUES, 1997, p.146)

Assim decodificando-o, clarifica também a intencionalidade política do projeto pedagógico e a imanência da categoria de poder, que, segundo meu entendimento, perpassa qualquer abordagem sobre a organização do trabalho na escola o que lhe evidencia um outro papel.

c) o lugar de embate entre saber X poder, uma questão tratada por GIROUX (1997, p. 31) para a qual buscou no filósofo francês, FOUCAULT, as bases teóricas para concluir que o poder “não apenas produz o conhecimento que distorce a realidade mas também produz uma versão particular da ‘verdade’”. É que seu significado, em relação ao conhecimento, vai além do que se reconhece externamente. Aprofundando sua busca, no entanto, ele pode ser reconhecido nas diversas formas de (re)produção social, como as que acontecem na escola, explícita ou ambigüamente.

“Imersa na lógica da racionalidade, a problemática da teoria curricular e escolarização tradicionais (GIROUX, 1997, p. 37), essa escola reprodutiva de um modelo conservador de sociedade, ignora os sonhos, histórias e visões que as pessoas trazem” (GIROUX, 1997, p. 38) ao ingressar nelas.

Contra essa visão e prática tradicionais, o referido autor aponta as alternativas de novas teorias de prática educacional. Da defesa do questionamento daquilo que é *dado como garantido* (saber e prática) e da análise da escola como lugar de se fazer uma educação para o homem e não para o trabalhador, passa a enfatizar uma teoria de cultura sob cujo enfoque todos os atores sociais devem contribuir para que os alunos reafirmem *suas próprias experiências e histórias culturais* (GIROUX, 1997, p. 39). E o ensino crítico deve levar em conta essa história.

O analfabetismo e a incompetência crítica, além de não perceberem essas questões ligadas ao saber, permitem a distorção daquelas que dizem respeito ao poder.

Discorrendo sobre essa última questão, RESENDE (1997, p.68) esclarece que um estudo sobre o fluxo do poder na escola inclui também

o das formas de legitimação do modelo social capitalista, pois é *sob a égide de todo um poder político e econômico mais amplo e dos movimentos gerados pela cultura do grupo particular* que passa a sua análise. Nela são considerados os reflexos da estrutura burocrática em contraposição/ reprodução da própria estrutura da sociedade mais ampla.

A referida autora também alicerça em FOUCAULT sua teorização sobre esse conceito. Mas, além dele, destaca Gramsci, que privilegia aspectos mais abrangentes (classes sociais, estruturas); aconselha Weber, por ser o pioneiro da sociologia política ou do poder; Manheim, no qual se encontram as abordagens sobre a possibilidade de relações pessoais democráticas e Lobrot, que acrescenta uma dimensão de natureza psicológica na discussão sobre poder/autoridade. No entanto, daquilo que sublinhou da teoria foucaultiana, destaca-se a concepção de poder como *direito possuído* comparado a qualquer outro bem que o seu possuidor transfere ou aliena (através de um ato firmado juridicamente), sobressaindo que nele estão imbutidas relações de *soberania*, isto é, *as múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade (...), as múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social* (RESENDE, 1997, p. 69).

Assim, por essa visão de Foucault, o poder é levado em consideração no micro nível de sua ocorrência mas dialeticamente confrontado com o nível macro, externo, onde se situa e de onde produz os seus efeitos, constituindo uma rede de poder e que, em outras palavras, é uma reafirmação do que foi visto através de Giroux.

Mais do que o aspecto racional (legal ou institucional), colocado anteriormente, no texto *El sujeto y el poder*⁵, FOUCAULT (1988, p. 3) destaca uma análise de poder como relações entre sujeitos, nas quais ocorre a confrontação estratégica, esclarecendo que, dessa forma, *el tema general de mi investigación no es el poder sino el sujeto*, ressaltando que o sujeito envolvido em relações de produção e de significação, é um sujei-

to que também está envolvido em relações de poder muito complexas.

Dizendo não contar com uma metodologia específica de análise dessa categoria, o autor a submeteu ao modelo legal questionando o que é que legitima o poder e em que consistem as suas relações, para chegar ao apontamento de que o caminho para as respostas passa pela análise das formas de resistência, *lutas que questionam*, mais especificamente as que destaque, entre outras, para atender ao objetivo desse trabalho:

O *status* do indivíduo, em que, ao mesmo tempo que é vislumbrado o direito de ser diferente, por outro, "atacam todo lo que puede aislar al individuo, hacerlo romper sus lazos con los otros, dividir la vida comunitaria, obligar al individuo a recogerse a si mismo y atarlo a su propia identidad (...)" (FOUCAULT, 1988, p. 6). É uma luta a favor da razão coletiva, de indivíduos socializados e não constrictos, a favor do próprio indivíduo mas contra o *governo da individualização*, que o isola;

Os efeitos do *poder sobre o saber*, que dominam a própria competência ou qualificação o que demanda uma ação contra os privilégios do saber e não contra o saber propriamente; contra as mistificações impostas ao indivíduo, o que leva a questionar, conforme o autor, "el modo como circula y funciona el saber, sus relaciones con el poder. En suma, el 'régime du savoir'" (FOUCAULT, 1988, p. 7).

O esclarecimento de *quem somos*, a busca da identidade, a que determinadas formas de poder (estatal, econômico, acadêmico ou administrativo) submetem o indivíduo e que determinam quem ele é.

Denuncia que essa forma de poder,

(...) se ejerce sobre la vida cotidiana inmediata que clasifica a los individuos en categorías, los designa por su propia individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad (...) transforma a los individuos en sujetos (...) so-

metido a otro a través del control y la dependencia y (...) atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo (FOUCAULT, 1988, p. 7).

Esses sujeitos, em ambos significados, são sujeitos submetidos e subjugados. Daí o seu apontamento pela luta contra qualquer forma de sujeição, de submissão da subjetividade em nome de um sujeito autônomo e de novas formas de subjetividade.

Daí também ser pertinente e legítimo analisar a relação de poder numa instituição ou lugar bem determinado como a escola.

E, da mesma forma que a estratégia é um dispositivo de poder, ela pode ser um dispositivo da luta, da reação contra o *governo da individualização* e contra o *regime do saber* o que, pelo *receituário* foucaultiano, deve ser buscado nas condições históricas que constituíram um pensamento de *homem/sujeito* inscrito na história. Condições essas que pressupõem pensar num *poder e saber* que efetivamente constroem. Por esse apontamento, bem como por todo o seu trabalho, o autor sugere, não a subversão da ordem, mas uma forma diferente de pensar, modificando o próprio pensamento e o pensamento dos outros.

Corroborando nessa abordagem, a conclusão de SANTOS, a partir dos principais elementos do pensamento de Foucault, destaca que:

nos parecem capazes de configurar, entre outros, um saber sociológico contemporâneo orientado pela perspectiva da conflitualidade: a metodologia da investigação, inspirada no racionalismo aplicado; as relações entre as práticas sociais e as formações discursivas; a crítica das origens das ciências humanas (...) (SANTOS, 1996, p. 16)

Entre outras concepções, noções ou perspectivas cujo destaque aplicado à necessidade de

oxigenação da escola, parece-me uma possibilidade de reformulação a partir de uma racionalidade plural e articulada em torno de um projeto político e pedagógico, tido como um instrumento que pode (re)definir o lugar da escola, articular sua rede de poder e mediar o saber, do professor e do aluno.

O QUE FOI POSSÍVEL APONTAR?

Os novos tempos e as novas circunstâncias expõem com maior nitidez a fragilidade dos elementos norteadores do trabalho pedagógico, da mesma forma que reclamam por propostas realmente capazes de operar transformações na e através da escola. Porém, nenhuma mudança poderá ser operada se não for gestada/gerada no cotidiano - realidade social ligada a globalidade - e como decorrência do querer - fazer do professor.

Para tanto, há que se compatibilizar a visão de mundo do professor - pressuposto ideológico - com os outros pressupostos, entre os quais os teóricos e legais, dos quais deriva-se a concretude da própria escola.

A ideologia, como sentido doutrinário (sentido da própria experiência dos professores e da experiência do mundo no qual se situam), e como ferramenta pedagógica (para a compreensão dos significados produzidos pelas escolas na perspectiva da adesão ou resistência por parte dos indivíduos), é uma possibilidade para situar criticamente a escola.

E, tomado como um elemento de estabilidade dos grupos sociais que atuam na escola, o componente ideológico, além de clarificar o seu pensamento, deve nortear as suas ações no sentido de que se voltem para uma construção integrada e humanizadora.

E a comunhão de idéias e de ideais, no bojo de uma instituição social, resultará em agir conjuntamente e em estruturar o próprio poder, entendido como uma hierarquia social.

A mente liberada e a consciência crítica desenvolvem-se como parte de um processo emancipatório, que ainda não está sendo vivenciado

por todos os professores. Mas há os que “como pensadores críticos estão conscientes de que a construção de sua própria consciência e que as formas como as forças sociais e institucionais funcionam minam sua autonomia como profissionais”. (KINCHELOE, 1997, p. 36).

Isso reforça a questão de que é na relação entre pensar/saber/fazer, como determinantes ideológico - cognitivas, que será sustentado o trabalho pedagógico porque a forma como o professor pensa manterá ou mudará o *status quo*.

Os requisitos educacionais para ingressar, viver /ou sobreviver no próximo século, no que se refere a contribuição da Geografia, passam pelos procedimentos de atuação no entorno social, tido como palco de interações construtivas de novos saberes para uma nova realidade, plural e global.

O que não é a negação de velhos saberes, dentre os quais pode-se tirar lições de solidariedade como as do pajé caiapó Kucrit que, em nome de sua cultura e fé, pediu ao espírito do caiapó Bepkoriroti que mandasse chuva para Roraima, clamando: *Olha para mim, para esse mato pegando fogo. Molha, apaga, esfria essa mata e o povo daqui* (Zero Hora, 05/04, p. 4).

O mesmo Kucrit pediu ao Grande Chefe Branco que oriente o povo para não brigar e nem matar por terra.

Sobre o primitivismo de sua reza, e na clareza do conteúdo do seu pedido, vejo também a possibilidade de se fazer uma Geografia com perspectivas para o futuro, uma vez que novos saberes têm que se converterem em novos fazeres. Ou é inverossímil como *fazer chover?*

NOTAS

- * Professora do Departamento de Geociências/ ICEG/ UPF e Mestranda em Educação Aplicada às Geociências, em realização no Departamento de Geociências Aplicadas ao Ensino/ IG/ UNICAMP
- ¹ Balizada por esta concepção, desenvolvi um estudo sobre a constituição do processo de alfabetização geográfica que pressupõe relações intersubjetivas entre a tríade aluno/leitor, professor/mediador e espaço/objeto da leitura. Trata-se do “Esboço de

- uma perspectiva construtivista para a Geografia no Ensino Fundamental”, 1997.
- ² Tal conceito desenvolvido por VYGOTSKY (1996) faz parte do processo de internalização, isto é, “a reconstrução interna de uma operação externa” (p.74). A primeira, conforme é vista pelo autor, é a que ocorre no nível social, interpsicológico e a segunda é a que se dá no interior da criança, intrapicológico. O desenvolvimento pressupõe a transformação de processos interpessoais em processos intrapessoais e, no que refere-se à fala, tanto a externa/comunicativa como a egocêntrica, ao interiorizar-se, passam a constituir a base do *discurso interior*.
- ³ Conforme Denise Leite, prefaciando a obra de KAERCHER (1997) indicada nas referências bibliográficas deste texto.
- ⁴ Elisée Reclus (1830-1905), geógrafo libertário francês, crítico da Geografia nacionalista e adepto de uma Geografia social; sua proposta foi inédita e precoce para a época que viveu o que lhe valeu ser renegado em seu próprio país.
- ⁵ In: *Revista Mexicana de Sociologia*, Ano L, n.3, Jul./Sep., 1988, uma publicação do Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Manuel Correia de. *Uma geografia para o século XXI*. Campinas/SP: Papirus Editora, 1994. 114p.
- COELHO, Maria Lúzia Moreira. Construtivismo e subjetividade: onde está a substância ética? In: *Educação, subjetividade e poder*, vol.3. Ijuí/RS: Editora UNIJUÍ, p.43-47, mar./jul., 1996.
- EIDT, Paulino. O ensino de Geografia precisa ser revisto. In: *Espaço da escola*. Ijuí/RS: UNIJUÍ, 926p. p.51-57, out./dez., 1997.
- ENGUITA, Mariano F. *Trabalho, escola e ideologia - Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 339p.
- FREIRE, Paulo. *Professoras sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997. 127p.
- FOUCAULT, Michel. El sujeto y el poder. In: *Revista Mexicana de Sociologia*, MÉXICO, Ano L, n.3, p.3-20, jul./sep. 1988.
- FREITAS, Luís Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas/SP: Papirus Editora, 1995. 288p.
- GIROUX, Henry A.. *Os professores como intelectuais - rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270p.

- GÓES, Maria Cecília R. de. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, Maria Cecília R. de; SMOLKA, Ana Lúcia B. (orgs.). *A significação dos espaços educacionais - interação social e subjetivação*. Campinas/SP: Papirus Editora, p.11-28, 1997.
- GONÇALVES, Carlos Walter Porto. Geografia e Interdisciplinaridade. In: *Colóquio: o discurso geográfico na auro-ra do século XX*. Florianópolis: UFSC p.1-27, nov.1996, (dig.).
- KINCHELOE, Joe L.. *A formação do professor como compromisso político - Mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 262p.
- KAERCHER, Nestor André. *Desafios e utopias do ensino da geografia*. Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC, 1997. 146p.
- KRAMER, Sonia. A formação do professor como leitor e construtor do saber. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (org.). *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas/SP: Papirus Editora, p.101-126. 1994.
- LINHARES, Celia Frazão Soares. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio à profissão docente. In: ALVES, Nilda (Org.). *Formação de Professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, p.9-35, 1995.
- MARQUES, Mário Osório. Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política. In: VEIGA, Ilma Passos A. *Projeto político-pedagógico da escola - uma construção possível*. Campinas/SP: Papirus Editora, p.143-156, 1997.
- NEIS, Antonio Carlos Ricco. Geografia e Cidadania. In: *Educando para a cidadania: os direitos humanos no currículo escolar*. Seção Brasileira da Anistia Internacional - SBAI. Porto Alegre: Gráfica e Editora Pallotti, p.63-67, 1992.
- PAGANELLI, Tomoko Yda. Para a construção do espaço geográfico na criança. In: *Terra Livre: o ensino da geografia em questão e outros temas*. São Paulo: AGB/Marco Zero, n.2, p.129-148, 1987.
- RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Paradigma - relação de poder - projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, Ilma Passos A. *Projeto político-pedagógico da escola - uma construção possível*. Campinas/SP: Papirus Editora, p.53-54, 1997.
- SANTOS, José Vicente Tavares dos. MICHEL FOUCAULT: um pensador das redes de poderes e das lutas sociais. In: *Educação, subjetividade e poder*, Ijuí, n.3, p.7-16, mar./jul.1996.
- SANTOS, Milton. Por uma Geografia cidadã: por uma epistemologia da existência. In: *Boletim Gaúcho de Geografia*. AGB/PA. Passo Fundo/RS: EDIUPF, n.21, p.7-14, 1996.

SUMMARY

The new times and the new circumstances expose with greater clearness the fragility of pedagogical work, in the same way they reclaim for propositions really capable of operating transformations in and through the school. In this text, I propose that a "possible" path, through Geography teaching, goes along the Education conception reflected in the teacher's posture, while a subject who promotes hopes, mediates the knowledge about which he is theoretical and

methodologically strengthened; in the classroom practice - not decontextualized of the social practice out of the school - and in the school day-by-day, space for the social construction of knowledge for the collective gestation of political and pedagogical decisions and the collision between knowledge X power.

At last, Geography has a way to contribute on its going into, living or surviving in the next century from the interactive construction of new knowledge for a new, plural and global reality.

KEY WORDS:

Geography Teaching; Teacher's Posture; Classroom Practice; School Day-by day; New Knowledge For New Times.