
LEITURA DE MUNDO E ENSINO DE GEOGRAFIA: SENTIDOS E DESAFIOS

Lectura de mundo y enseñanza de Geografía: sentidos y desafíos

Douglas Moraes Barroso
Mestre em Geografia - UERJ/FFP e Professor Geografia SEEDUC-RJ
douglasmbrj@hotmail.com

Artigo aceito para publicação em 11/04/2018 e aceito em 12/06/2018

DOI: 10.12957/tamoios.2018.33593

Resumo

Em um cenário de avanço do conservadorismo, fragilização da democracia e reformas no sistema nacional de educação, que reduzem sua potência crítica, assevera-se a importância do debate sobre a função social da escola e suas disciplinas. A escola pode ter papel central para a transformação da sociedade a partir de um modelo orientado para subsidiar efetivamente a construção de leituras de mundo mais profundas e críticas. Nesse sentido, destaca-se a importância de se (re) pensar os sentidos da Geografia escolar e de que maneira ela qualifica a leitura de mundo. Advoga-se que a Geografia pode ter papel fundamental ao subsidiar a construção de uma leitura geográfica da realidade concreta, mas, sobretudo, que isso demanda a superação do caráter instrumental, descritivo, e ainda que quando de teor crítico, não se transfigure como operacional para inteligir a realidade concreta em suas múltiplas escalas.

Palavras-chave: Escola; Transformação social; Leitura de mundo; Ensino de Geografia.

Resumen

En una situación de avance de las fuerzas conservadoras, fragilización de la democracia y reformas en el sistema nacional de educación que reducen su potencia crítica, se asevera la importancia del debate de la función social de la escuela y sus disciplinas. La escuela puede tener un papel central para la transformación de la sociedad a partir de un modelo orientado a subsidiar efectivamente la construcción de lecturas de mundo más profundas y críticas. En ese sentido se destaca la importancia de (re) pensar los sentidos de la Geografía escolar, y como ella califica la lectura del mundo. Se aboga por la Geografía puede tener un papel fundamental al subsidiar la construcción de una lectura geográfica de la realidad concreta, pero que este exige la superación del carácter instrumental, descriptivo, y aunque cuando de contenido crítico, no sea efectivamente operativo para inteligir la realidad concreta en sus múltiples escalas.

Palabras clave: escuela; transformación social; lectura de mundo; enseñanza de Geografía.

INTRODUÇÃO

Diante de um cenário político nacional conturbado, uma sociedade marcada por uma profunda desigualdade social e um hiato na representatividade democrática, no sentido da atuação das forças e vetores de poder contrária aos interesses da população, aprofunda-se a necessidade do debate sobre o papel da escola e de suas disciplinas, como a Geografia. Para isso, é vital que se pergunte: Qual a relação entre escola e sociedade? Qual deve ser a função da Geografia escolar, ensinar Geografia? Para quê?

Tais questões estão ligadas a um profundo e extenso debate, no entanto, atento a sua complexidade, vislumbra-se a possibilidade de alguns apontamentos. Uma sociedade melhor depende fortemente de como o conjunto de seus indivíduos entendem e interpretam a realidade social em suas diversas escalas e seus problemas, ou seja, sua leitura de mundo. Leitura de mundo é um termo usado por Paulo Freire (2014) e que carrega profundos significados. Consoante Freire, o mundo não é dado, a realidade é mais que a soma das aparências, e que daí desdobra-se sua leitura.

A leitura de mundo do conjunto de indivíduos de uma sociedade tem impacto na organização do estado, na escolha de representantes políticos e todo o conjunto de desdobramentos a partir de tais escolhas. Tem influência na cidadania, no conjunto de ações individuais na atuação nos diversos cargos, e, sobretudo, no impacto na formação de outras leituras, à medida que se entende o ambiente como uma das variáveis de maior peso.

Partindo do ponto de vista que leituras de mundo têm forte impacto nas condições de vida de uma população e que existe alguma objetividade na realidade, é possível pensar na possibilidade da construção de leituras de mundo em que haja maior correspondência entre ideário e interesses objetivos da classe trabalhadora? É possível inferir qualidade ou mérito em uma leitura, ou todas são igualmente válidas? Reconhece-se a complexidade dessa questão, no entanto, a partir da articulação de diferentes aportes no campo da teoria do conhecimento, lógico-proposicional, teoria da justificação epistêmica em; OLIVA, 2011, FUMERTON 2014, POPPER, 1972, MORIN, 2015, CARNIELLI W. A.; EPSTEIN, 2011, aponta-se para possibilidade de distinção meritória em questões objetivas. Em outras palavras, entende-se que cabe análise de coerência, de evidência, de validade de um argumento, de uma ideia. Nessa perspectiva, leitura de qualidade não implica na ideia de uma visão correta, e nem necessariamente na imbricação com a verdade. Todavia, entende-se a possibilidade do vislumbre de alguns indicadores. Assim, destacam-se a criteriosidade, profundidade e criticidade.

Considera-se *criteriosa*, ou seja, atende a critérios lógico-formais e epistêmicos, à medida que uma leitura tenha evidências que a sustentem. Ademais, há de existir a correspondência destas “evidências” ao campo de conhecimento reconhecido, e ainda que as premissas e a conclusão tenham coerência lógica; ou seja, que sejam sentenças válidas, que haja conectividade entre premissa e conclusão, não incorrendo em falácias. *Criteriosa* implica ainda na validade, na adequação das formas de raciocínio a partir da indução, dedução e raciocínio hipotético dedutivo.

Constitui-se como *profunda*, à medida que uma leitura consegue estabelecer a maior quantidade de ligações e inferências possíveis, transpondo uma “razão” simplista unidirecional que não enxerga desdobramentos, consequências e ainda a profundidade e extensão de conhecimento envolvido. Por último, *crítica*, à medida que consegue perceber, deduzir, estabelecer relações. Em suma, está relacionado também à inteligência, e ainda, à “atitude filosófica” (CHAUI, 2000), ao por sob o crivo da dúvida e do questionamento ideias cristalizadas por sua aceitação.

Sob essa ótica, a qualidade da leitura tem forte relação com o conhecimento, o raciocínio, e o pensamento; e a escola é o maior vetor de possibilidade a que a população tem acesso. Desdobra-se uma questão fundamental, a leitura de mundo deve ser preocupação central da escola e de suas disciplinas? A adoção da ideia de subsidiar a construção de leituras de mundo de maior qualidade como um dos sentidos elementares da escola e da Geografia escolar, incorre em duas difíceis questões: o modelo de escola e ensino predominantes hoje é adequado nesse sentido? E, de que maneira o ensino de Geografia qualifica essa leitura?

A ligação da Geografia e da leitura de mundo não se encerra nessa questão, visto que mais do que um objeto de ensino, há uma “geograficidade” na leitura de mundo. O ambiente familiar, os amigos, o bairro, a população que compõe a área de contato imediato aparentam ser o papel significativo na construção da leitura de mundo; assim, meio e classe social são componentes essencialmente espaciais. O meio é impactante à medida que indivíduos em suas práticas sociais têm contato com outros indivíduos que compartilham o mesmo quadro espacial. Como as classes sociais se organizam espacialmente, e como esses discursos são retransmitidos, construídos a partir do ambiente, as leituras de mundo estão fortemente ligadas ao quadro de práticas sócio espaciais, *a leitura de mundo é, sobretudo, um fenômeno espacial.*

Ao argumentar que Geografia escolar deve orientar-se também para a leitura de mundo, incorre-se inevitavelmente no problema do que a Geografia deve ensinar. Seria este um desvio de finalidade? Embora não seja ambição deste trabalho responder a essa questão, entende-se que existem alguns apontamentos para sustentação da unidade epistêmica entre o ensino de Geografia e a leitura de mundo.

A GEOGRAFIA ESCOLAR E SEU PAPEL

Moreira (2017, p. 28) define a Geografia como a “reflexão sobre o ser-estar espacial do homem”, isto é, uma ciência dos saberes e das práticas espaciais. Cavalcanti (2014, p. 127) aponta que a Geografia é a “ciência que estuda o espaço produzido e reproduzido pela sociedade ao longo da história”. A leitura de Moreira a respeito da Geografia como ciência dos saberes e das práticas espaciais permite a ruptura da dicotomia entre geografia física e humana, e transcende a Geografia da terra e do homem, da Geografia entendida como uma coleção de informações, sobretudo uma ideia global de rompimento com o modelo N-H-E.

A Geografia em sua perspectiva crítica segundo Henri LeFebvre (1901-1991) e Milton Santos (1926-2001) fundamenta a noção do espaço historicamente produzido, afastando-se da noção do espaço como mero receptáculo, quadro neutro, vazio. Milton Santos em “Por uma Geografia Nova” (2012), através de uma leitura complexa, percorre o viés do espaço socialmente produzido, alargando o conceito em a “Natureza do espaço” (2014) além da visão dialética de produção, a natureza sistêmica. Assim, o espaço também entendido como um sistema de objetos e ações. Não há como simplificar toda complexidade envolvida na formulação de ideias sobre a Geografia e seu objeto, mas pincelar algumas noções importantes para ideia que se toma como aporte.

Nesse esteio, o espaço geográfico e a sua produção são noções centrais, e, portanto, a relação entre sociedade e natureza na produção e nas práticas espaciais são elementos que norteiam essa perspectiva de Geografia. Assim, toma-se como aporte o entendimento do objeto da Geografia como a ciência dos saberes e das práticas sociais (MOREIRA, 2017), enxergando ainda a produção do espaço como categoria fundamental

(SANTOS, 2012), conjugado ainda ao vislumbre de seu caráter sistêmico (SANTOS, 2014), incluindo as suas múltiplas escalas, e a práxis:

O que chamamos espaço geográfico é o todo desse amálgama em que geografia é a objetividade do real vivido e Geografia a subjetividade do vivido como real pensado, seja como senso comum e seja como abstratividade científica. Geograficidade e reflexividade. Tudo brotado da mesma relação de práxis do saber e da prática. (MOREIRA, 2017, p. 27)

Logo, a partir de uma determinada leitura do que é a Geografia, e qual seu objeto, é possível pensar o que ela deve ensinar, e com base neste entendimento, aponta-se uma estreita relação entre a Geografia e a leitura de mundo, e, sobretudo, que a Geografia tem importante papel para qualificá-la. Porém, para uma Geografia escolar, assim como as demais disciplinas realmente comprometidas com as condições de vida das pessoas e com a realidade concreta, é necessário que além do objeto de estudo próprio da disciplina científica, haja um segundo elemento norteador.

Entende-se que a ciência e suas disciplinas devem nortear-se além do seu objeto de estudo, não de forma tácita ou dissolvida, mas por princípio mestre a busca por contribuir com uma vida melhor para as pessoas. Assim, entende-se que a Geografia deve dispor de dois norteadores relacionados entre si: a sua essência como “ciência dos saberes e das práticas espaciais” (MOREIRA, 2017), e ciência por e para uma vida mais digna.

Tendo em vista os balizadores supracitados acerca da identidade epistêmica da Geografia, é possível pensar seu papel no ensino. Pereira (1995, *apud* Cavalcanti, 2014), afirma que o objetivo da Geografia escolar é “[...] alfabetizar o aluno na leitura do espaço geográfico, em suas diversas escalas e configurações” (1995, p.74). Douglas Santos segundo Cavalcanti aponta para o ensino de Geografia como; “aprender a observar a paisagem do ponto de vista de sua ordenação territorial e o de dominar a linguagem criada pela geografia,” (2014, p. 24). Couto (2017) apresenta uma perspectiva em que

Já foi proposto à metodologia do ensino (Couto, 2011) o movimento que vai das práticas e saberes espaciais ao processo de construção de conceitos geográficos (a geografia como ciência). Aqui, o que se apresenta é o movimento contrário, isto é, a compreensão da geografia como ciência das práticas e dos saberes espaciais, com o propósito de definir um formato de pesquisa e, sobretudo, de ensino de geografia – um novo discurso clássico. (COUTO, 2017, p. 14)

O autor defende ainda que o caminho de construção do conhecimento geográfico deve se dar a partir da ascensão do abstrato ao concreto, e da forma ao conteúdo. Assim, como forma de tornar o concreto um “concreto-pensado”, é preciso que o processo esteja ligado à ideia da Geografia como ciência das “práticas e dos saberes espaciais.” Cavalcanti sintetiza em sua definição como meta do desenvolvimento do raciocínio geográfico, “que se selecionem e se organizem os conteúdos que sejam significativos e socialmente relevantes.” (2014, p. 25)

Assim, advoga-se em favor dos sentidos teóricos citados o raciocínio geográfico, a leitura da ordenação territorial em suas diversas escalas, do concreto-pensado, da leitura da dialética entre o homem e o espaço, da leitura da espacialidade e das práticas e saberes espaciais, como norteadores do objetivo de ensino da Geografia, estes sempre estreitados em uma Geografia empenhada em contribuir com uma vida melhor para as pessoas.

Baseando-se na noção de uma “filosofia primeira”, que vê a ciência e suas disciplinas particulares como a Geografia não só pelo seu objeto de estudo, mas, sobretudo, pela relação com o bem-estar coletivo, agiganta-se a importância da Geografia.

Mas, por que a Geografia é tão importante para as condições reais de vida das pessoas? Seguramente, um dos elementos mais importantes e impactantes é o arranjo espacial, isto é, a qualidade do espaço vivido.

A adequação do espaço em que as pessoas vivem, considerando a presença do verde, o nível de saturação de construções, a presença de áreas de lazer e de convívio, o arranjo que determina o deslocamento casa-trabalho, a mobilidade urbana – os quais definem quanto tempo sobra ao trabalhador -, são exemplos contundentes da relação entre o bem-estar social e a Geografia.

O espaço é também a vida que se perde, que se esvai, que é cerceada e limitada em “habitações” de 40m² sem quintal ou espaços coletivos de lazer. Arranjo e lógica de ocupação impõem horas a mais de deslocamento e, na proporção diretamente inversa, menos tempo com a família. O urbano e seus padrões de arranjo espacial, de fixos e fluxos trituram na esfera do cotidiano a classe trabalhadora.

Nesse sentido, a leitura geográfica do mundo concreto se torna fundamental, sobretudo para as maiores vítimas dos padrões e lógicas perversas de organização espacial. Portanto, uma Geografia que qualifique a leitura geográfica de mundo precisa chegar ao espaço concreto, constituir-se efetivamente em uma ferramenta conceitual de análise do real, e não meramente um punhado de noções abstratas inoperantes.

Todavia, esta disciplina não se encerra na operacionalização de conceitos e esquemas de informação, visto que uma Geografia verdadeiramente comprometida com a melhora de condições de vida das pessoas não pode apenas se limitar a descrever ou explicitar. Mais importante do que esse vislumbre, é a busca pelo entendimento dos atores responsáveis por esses arranjos que atentam contra a dignidade humana, e ainda, a possibilidade de pensar outro espaço. A lógica capitalista de apropriação do espaço, a história flagrantemente injusta da propriedade privada, a especulação imobiliária, uma marcante desigualdade social e a omissão/incompetência do estado são um dos componentes dessa complexa teia. Nesse esteio, aponta-se a existência de um importante “campo do pensar”, a relação entre a Geografia e o bem-estar das pessoas.

Figura 1 – “A Geografia do espaço concreto”.



Fonte: Google Maps - <https://www.google.com.br/maps>

Com isso, é relevante sinalizar que a Geografia escolar deve ir além da construção do conhecimento, apontando na direção de sua finalidade e de que maneira este pode melhorar a vida das pessoas. Porém, pensar sobre o papel e a orientação da Geografia escolar é insuficiente, possivelmente infrutífero, uma vez que desconsidera-se que a mesma é inserida em um determinado modelo de escola, e em condições concretas da escola real.

O primeiro questionamento é acerca desse modelo predominante na escola concreta, ou seja, se as bases gerais que dão cara ao que temos nas redes públicas e estaduais do Brasil têm sido adequadas para a instrumentalização de indivíduos capazes de produzirem uma realidade mais justa e igualitária? E, qual a relação nesse modelo da escola com a sociedade? São questões complexas, difíceis de serem respondidas. No entanto, alguns apontamentos trazem reflexões importantes nesse sentido: uma Geografia escolar efetiva para a leitura de mundo se choca com o modelo de educação hegemônica e a escola concreta, ou seja, constituem-se dois grandes desafios.

EDUCAÇÃO, GEOGRAFIA E “A NATUREZA INSTRUMENTAL”

Não é objetivo definir ou sustentar a existência de um modelo predominante. No entanto, entende-se que existem algumas características comuns presentes ao que se atribui enquanto escola tradicional e o modelo de educação predominante. Podem-se destacar algumas características como a organização em disciplinas, uma hierarquia do peso e da importância delas e o conhecimento como fim. Logo, a finalidade da educação escolar se define como “disseminação” do conhecimento historicamente acumulado, método expositivo, ideal de neutralidade, pois a “ciência deve ser factual e não valorativa”.

A ideia de características em comum que permitem identificar um “modelo”, não deve invisibilizar toda a ampla e histórica luta de movimentos de renovação tanto da escola, como da Geografia, tampouco a multiplicidade de tendências e teorizações pedagógicas. Todavia, embora exista um movimento rico e múltiplo de contestação, reconhece-se que as formas e estruturas da escola concreta ainda se identificam majoritariamente com esses preceitos do modelo tradicional.

É possível apontar que, em geral no modelo predominante, cada disciplina da ciência produz seus conhecimentos e a escola vira uma transmutação das informações de cada disciplina que se tornou “clássica” em uma outra roupagem. É elencado o conjunto de informações clássicas de tais disciplinas, e a partir daí, ou seja, desse conhecimento disciplinar, são articulados à intervenção pedagógica.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. (SAVIANI, 2012, p. 14)

Nesse desenho tradicional, a sociedade está a serviço do conhecimento instrumental e da ciência positiva, e não o inverso. Logo, é possível entender porque nessa concepção a contextualização ou o relacionamento com a realidade ficam em último lugar no processo pedagógico, e isso se for possível. Esse desenho não poderia ser diferente, visto que o ponto de partida são as informações e esquemas conceituais de cada disciplina, e não a realidade. O ponto de partida é sempre o conhecimento concernente à determinada disciplina. Essa é uma noção tão entranhada que, mesmo propostas críticas não conseguem, muitas vezes, transpor esse desenho.

Santos (2014) argumenta que, além do conteúdo, nesse modelo hegemônico de educação a escola toma a função de reproduzir os fundamentos lógicos da nossa sociedade, e que, ainda que não haja relação do mundo sem o domínio do discurso e suas ordenações, avança-se em uma ideia convergente da educação escolar como um esforço

civilizatório de adequação à ordem urbano-capitalista, uma espécie de máquina disciplinadora. (SANTOS, 2014).

O mesmo autor salienta ainda que, a escola é o mecanismo de imposição da norma culta, da cultura europeia ocidental, de homogeneização, ou seja, constitui-se como a supressão de redes de pertencimento. Não são poucos os questionamentos na literatura que se identificam como modelo predominante de escola; porém, uma característica se destaca como elementar para a dificuldade do modelo tradicional constituir abordagem efetiva para a leitura de mundo: a natureza essencialmente instrumental do conhecimento veiculado na escola.

O termo instrumental advém da ótica que concebe o conhecimento como um conjunto de instrumentos, de ferramentas, e que sua “posse” incorre em sua operacionalização para inteligência da realidade. Questiona-se essa ideia porque é notório na prática docente que, mesmo altos níveis de apropriação do conteúdo escolar não incorrem em leituras de mundo de forma mais profunda, crítica, criteriosa, destacando muitas vezes visões preconceituosas, discriminatórias e reacionárias.

Acredita-se que essa aparente “pouca operância” dos conteúdos tem forte relação com a natureza instrumental do conhecimento, assim caracterizado por um verbalismo vazio, ou relacionado a um conjunto de conteúdos descritivos, não operacionalizados para análise do real, alta abstração dos esquemas clássicos.

A essência instrumental no ensino de Geografia pode se relacionar ao caráter descritivo, expositivo, enciclopédico. A estrutura N-H-E apontada por Moreira (2006) foi criticada por Lacoste (2013) pelo seu saber desinteressado, enfadonho, e seu valor dissimulado. Entende-se que o formato instrumental está associado ao próprio critério de distinção do que é científico; firmado no paradigma tradicional de ciência (neutralidade, objetividade desinteressada), a qual se encontra ligada à razão instrumental em detrimento da razão crítica, conforme Chauí aponta:

A razão instrumental é a razão técnico-científica, que faz das ciências e das técnicas não um meio de liberação dos seres humanos, mas um meio de intimidação, medo, terror e desespero. Ao contrário, a razão crítica é aquela que analisa e interpreta os limites e os perigos do pensamento instrumental e afirma que as mudanças sociais, políticas e culturais só se realizarão verdadeiramente se tiverem como finalidade a emancipação do gênero humano e não as idéias de controle e domínio técnico-científico sobre a Natureza, a sociedade e a cultura. (CHAUÍ, 2000, p. 60)

A ruptura ou superação do “instrumental” não deve ser vista como incompatível ao estatuto de cientificidade de qualquer conhecimento. Nesse sentido, Savani (2012) argumenta que o caráter interessado do conhecimento não significa a impossibilidade da objetividade. Portanto, partindo desse breve quadro, é possível identificar quatro problemas centrais derivados da noção instrumental: a “(In) contundência”, a “Não valoração”, a “(In) capacidade de questionamento”, e a “(In) operacionalização”.

Na (In) contundência advoga-se que, além de abordagem teórico-conceitual, é necessário abordar o concreto-presente. Por exemplo, abordar as bancadas políticas atuais e sua atuação, os interesses que as tem orientado, os projetos do governo, a orientação ideológica dos partidos, e não puramente conceitos desarticulados do concreto. Segundo a (Não) valoração, mais do que descrever, é necessário que na prática pedagógica seja estabelecido um convite à formação de leituras, à construção mediada de juízos, dispondo para isso de ferramentas. A superação da natureza instrumental passa por um ensino onde haja análise, crítica, interpretação e valoração.

Para a (In) capacidade de questionamento, não basta apresentar e descrever os problemas espaciais, como por exemplo, a inadequação do espaço urbano, a violência e a saturação do espaço habitado, ou seja, mostrar a geograficidade do mundo, pois essa atitude mesmo com pretensão crítica ainda não rompe completamente com a noção instrumental. Assim, é preciso buscar caminhos e meios para construção conjunta de responder quem, quais fatores e atores são responsáveis por esses problemas. Por fim, para a (In) operacionalização, mais do que pensar o que está por trás, é preciso dispor de meios para se pensar como a ação dos sujeitos pode atuar para a mudança, como na questão citada acima da inadequação do espaço vivido.

Figura 2 – “A Geografia da (in) adequação do espaço vivido”.



Fonte: Google – <https://www.google.com.br/maps/place/Beco+Manuel+A%C3%ADres+Oswaldo+Cruz>.

O conhecimento instrumental é operacionalizável, mas não por si mesmo, precisa ser organizado para isso. É necessário, pois, além dessa descrição, dispor de forma sistematizada como o conhecimento nos ajuda a entender melhor nosso mundo. Essa natureza aplicada depende mais que somente da “vontade” do docente, precisa ser sistematizada na própria concepção de ensino, didática e currículo. Na Geografia escolar, na Geografia dos professores e nos currículos, a natureza instrumental ainda é aparentemente dominante.

Romper a instrumentalidade não significa atrelar o ensino a qualquer projeto de sociedade. Deve-se rejeitar qualquer forma de doutrinação, pois os sujeitos devem construir suas próprias leituras; todavia, é necessário um “convite sistematizado” e que sejam dispostas ferramentas para isso.

Para isso, é preciso romper com a concepção bancária de ensino (FREIRE, 2014), que é pautado exclusivamente na lógica formal em detrimento da dialética (SANTOS, D. 2008). “Romper” a instrumentalidade não é abandoná-la, mas percebê-la insuficiente, e a Geografia escolar, se conseguir ir além do instrumental, pode contribuir efetivamente para a construção de leituras de mundo de maior qualidade.

LEITURA DE MUNDO E A ESCOLA CONCRETA

A possibilidade de uma escola e um ensino mais adequados para a construção de leituras de mundo de maior qualidade também esbarra em condições concretas da escola. Em primeiro lugar, de nada serve qualquer teorização em salas abarrotadas, com altas temperaturas, tendo falta de funcionários, inexistência de infraestrutura básica, a falta de utilização inteligente dos recursos já escassos; além de elementos-chave para o funcionamento da escola como diretores e coordenação sendo escolhidos por indicação e não por critérios de adequação.

Ademais, há a gestão ineficiente do estado, funções que em boa parte só existem no papel, como o orientador; ausência de políticas sólidas para resolução de problemas dos alunos, como evasão, infrequência, abuso e gravidez; a “vulnerabilidade social”, em que o corpo escolar é tomado pela burocracia, além de professores mal remunerados, desvalorizados e sem nenhuma política consistente de formação continuada que possibilite que contribuições da academia cheguem à ponta da linha, por exemplo.

Um modelo de escola comprometido com a construção de leituras de mundo de maior qualidade passa obrigatoriamente por uma revisão da distribuição do tempo escolar. É difícil pensar na construção de um raciocínio geográfico crítico junto aos alunos com dois tempos¹ na semana, onde estatísticas apontam que o professor perde mais de 20% do tempo com indisciplina², e 34% em média com atividades burocráticas³. Só a Matemática na rede de ensino⁴ tem mais tempo que a Geografia, História, Filosofia e Sociologia⁵ juntas.

Além dessas questões, a própria organização da instituição escolar e alguns de seus norteadores têm desdobramentos para a possibilidade de um ensino adequado no sentido discutido. Sob o viés de uma escola e um ensino de Geografia orientados para a leitura de mundo, podemos considerar a importância de mudanças na metodologia de ensino, no currículo e na natureza do conhecimento.

Além daqueles, na inclusão de temáticas e problemas essenciais para leituras mais críticas e profundas da realidade concreta, como a política, forças políticas e sua atuação atual concreta nos diversos níveis da federação; projetos de sociedade, direitos humanos, preconceito e diversidade; o espaço e os problemas espaciais concretos à medida que impactam na vida da população, e as razões e responsáveis pela inadequação do espaço vivido a uma vida decente, entre outros.

Existem apontamentos de que tais assuntos sejam tratados de forma acessória, seja pela ação individual do professor, ou no projeto-político-pedagógico, seja em temas transversais. Contudo, estes nunca são merecedores de tornarem-se clássicos, nucleares, ou compor o espaço “sagrado” do currículo. Será que abordagens não sistematizadas e pulverizadas, sejam nas individualidades da ação docente ou das escolas, podem dispor uma análise global e sólida dessas questões para a sociedade?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema da leitura de mundo de maior qualidade exige um grande esforço para resolução de vários problemas e questões, à medida que lida com um grande número de variáveis. O ensino de Geografia, embora não possa e nem caiba a ele fazer isso sozinho, por isso o entendimento de que não se pode analisá-lo desvinculado da escola, tem papel fundamental nesse processo.

Considera-se que uma proposta pedagógica adequada para a construção de leituras de mundo de qualidade demanda a articulação de várias análises, campos do conhecimento, a escola concreta e uma “filosofia sólida” da finalidade que orienta todo o processo pedagógico. Pensar em uma escola e ensino de Geografia adequados e orientados para leitura de mundo exige transcender noções extremamente enraizadas.

Para que a escola e o ensino cheguem à leitura de mundo, é necessário um reexame da natureza instrumental que se confunde com a própria ideia de escola, e que ainda seja capaz de enxergar suas insuficiências. Isso põe em dúvida de forma crucial, a “eficiência” e adequação do modelo de escola e ensino para a construção de leituras *de mais qualidade*, o que se desdobra na adequação da Geografia escolar, e que tem severos impactos na sociedade em que vivemos, e para as condições de vida dos sujeitos.

A busca pela construção de uma leitura de mundo de qualidade é tão exigente que necessita da reunião encadeada de um modelo desenhado para esse fim. A escola e o ensino de Geografia pouco podem lograr contribuir para a leitura de mundo de forma acidental, sem firmes propósitos e orientação clara nesse sentido. A leitura de mundo implica na maneira que se concebe o “conhecer” e do seu caminho.

Para o mundo e suas questões nunca vão existir explicações prontas “para tudo” como nos livros didáticos. Não existe, nem provavelmente existirá, um corpo de conhecimento que seja capaz de dispor uma explicação pronta para cada questão que surge na pluralidade do dia a dia, o que exige um modelo de ensino que não só seja capaz de trazer explicações para o aluno, mas que ajude na construção da própria capacidade dele em construir “boas” explicações.

É preciso, portanto, investir em uma escola e um ensino que possibilitem ao aluno ser um “construtor de conhecimentos”. Esses problemas surgem nas esferas cotidianas, em discussões nas redes sociais, na decisão ao escolher um político, na forma de posicionamento em questões da sociedade, e de forma imediata, as respostas não estão nos livros didáticos. Advoga-se que se a escola/academia captasse ideias centrais, como parte do ideário cotidiano, e abordasse de forma sistematizada a partir de suas disciplinas mediadas por ferramentas de conhecimento na prática pedagógica, haveria uma grande contribuição.

Um dos aspectos mais impactantes na qualidade de vida das pessoas é seu espaço vivido. Nesse sentido, a Geografia tem um papel crucial na “missão” de possibilitar às pessoas intelegirem de forma crítica os atores, as questões e as lógicas que estão por trás da inadequação desses espaços que tanto afetam a vida desses indivíduos. Ademais, o ensino de Geografia e a escola comprometida com a leitura de mundo, não que orientem, mas que subsidiem a ação dos indivíduos, que permitam mais que somente criticar, mas, sobretudo, entender as razões dos problemas da realidade concreta, e que ajudem a indicar caminhos para a mudança.

Todavia, compreende-se que uma escola e um ensino só podem ter impacto de fato na totalidade social, a partir de propostas pedagógicas sistematizadas, com um núcleo comum, continuidade, alcance, que definam estes como centrais e não de forma acessória e “transversal”. Logo, é preciso que esse modelo seja incorporado ao sistema, à base comum curricular. Pensar que o professor, em sua individualidade, considerando ainda o contexto de sua formação, pode romper sozinho todo o desenho e a concepção de um paradigma é no mínimo ingênuo.

No entanto, isso não significa desvalorizá-lo, ou ainda o PPP⁶ da escola, pois ambos são de vital importância e podem fazer muito nesse sentido, mas a solidez do alcance da totalidade social depende da medida em que propostas renovadas sejam incluídas no sistema geral, o que pode garantir acesso ao conjunto, à totalidade da população.

Para a leitura do mundo, o conhecimento é uma das variáveis de um sistema complexo. Se o conhecimento não estiver articulado, não só a uma relação forma-conteúdo, mas a formas de raciocínio válido, operações do intelecto, lógica, ao entendimento da complexidade e não linearidade do desafio de intelegir a realidade concreta, esta muito complexa, plural, múltipla, ele é pouco operante.

Para a experiência pedagógica, a busca pela construção de leituras de mundo de maior qualidade nem deve ser imposta, nem supor um conhecimento absoluto, ou desconsiderar a leitura dos alunos; tampouco converter o processo educativo em um relativismo total, em que todas as leituras são corretas e legítimas.

Se, de um lado, não posso me adaptar ou me convencer ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro não posso se realmente progressista, impor-lhes arrogantemente o meu saber *verdadeiro*. O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como experiência igualmente social de seus membros vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos. (FREIRE, 2014, p.79)

A educação pensada para leitura de mundo traz, sobretudo, o desafio de distinguir o que é realmente objetivo como objeto de superação conjunta, no sentido político, espacial, social, econômico, o que não inclui, em geral, a autenticidade e identidade das culturas. No sentido inverso, a leitura de qualidade pode ser inclusive arma na preservação da pluralidade, de elementos genuínos das culturas contra imposição cultural hegemônica homogeneizadora.

Em tempos de polarização política extrema, possibilidade de cenários obscuros, agenda de reformas liberais claramente contrárias aos interesses da classe trabalhadora, fragilização da democracia e uma reforma educacional que torna cada vez menos crítica a escola, a leitura de mundo da população brasileira, a forma como esta a enxerga, e interpreta a realidade social concreta e seus problemas, é vetor crucial para os rumos da história.

A escola tem papel fundamental e decisivo nos rumos da sociedade, no entanto, este modelo atual e a racionalidade adjacente indicam sérias inadequações e insuficiências no sentido debatido neste trabalho. O potencial transformador da escola e do ensino de disciplinas como a Geografia depende de uma transformação profunda em sua arquitetura, e, sobretudo, no modelo de escola.

Em suma, torna-se necessário que o conhecimento constitua-se meio efetivamente para inteligir a realidade concreta. Não é o mundo que tem que se encaixar na Geografia, em primeiro lugar, é, sobretudo, a Geografia que tem que se encaixar nos problemas do mundo.

NOTAS

1 - 1 Tempo equivale a 50 minutos. No Ensino médio a Geografia tem 2 tempos, no fundamental 3.

2 - <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-e-o-pais-em-que-professor-mais-perde-tempo-com-bagunca-em-sala-de-aula,1518222>

3 - <http://noticias.r7.com/educacao/noticias/professores-perdem-34-do-tempo-das-aulas-com-burocracia-20110516.html>

4 - SEEDUC- Rede estadual do Rio de Janeiro, referência ao ano de 2015.

5 - Refere-se ao Ensino Médio.

6 - Projeto político pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO D.; MORAIS M. (org.). Ensino de Geografia; Novos temas para a Geografia escolar. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

CARNIELLI W. A.; EPSTEIN R. L. *Pensamento crítico: O poder da lógica e da argumentação*. 3. ed. São Paulo: Rideel, 2011.

CAVALCANTI, L. S. Geografia, Escola e construção de conhecimentos. 18 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

CHAUÍ, M. *Convite á filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

COUTO, M. A. C. *Ensinar geografia na escola pública de hoje – enfrentando o neoliberalismo*. 2015. No prelo.

_____. A geografia como ciência das práticas e dos saberes espaciais - por um novo modelo clássico de organização curricular. *Revista Tamoios*, São Gonçalo, ano 13, n. 2, p. 5-25, jul./ dez. 2017.

_____. Para a crítica da geografia que se ensina através dos livros didáticos. In TONINI, I. et al. *O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem*. Porto Alegre: Sulina, 2017a.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à pratica educativa*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

FUMERTON, R. *Epistemologia*. Petrópolis: Vozes, 2014.

LACOSTE, Y. *A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. 19. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

MARCONI M. A. & LAKATOS E. M. *Metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MOREIRA, R. *Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *O discurso do avesso – para a crítica da geografia que se ensina*. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Uma ciência das práticas e saberes espaciais (texto digitado). *Revista Tamoios*, São Gonçalo, ano 13, n. 2, p. 26-43, jul./ dez. 2017.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OLIVA, A. *Teoria do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

POPPER, K. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix, 1972.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2014.

SANTOS, D. *O significado de escola*. In: *Construção Psicopedagógica (Impresso)*, v. 16, 2008, p. 22-61.

_____. A Geograficidade da Escola e o Ensino da Geografia. *Revista Tamoios (Online)*, v. 10, 2014, p. 17-29.

SANTOS, M. *Por uma geografia nova – da crítica da geografia a uma geografia crítica*. 6. ed. SP: EDUSP, 2012.

_____. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo / Razão e Emoção*. 4. ed. São Paulo: EdUsp, 2014.