

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/10

88

ENTRE SABERES: O ESCOLAR, O COTIDIANO E O CIENTÍFICO - O CASO DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Among school, daily and scientific knowledge – the case of school geography.

*Roberto Marques

*Professor do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutorando em Educação pela Universidade Federal Fluminense, no campo de confluência Estudos do Cotidiano da Educação Popular, desde 2009. Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2007) e licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1992).

E-mail: batatam@gmail.com

Recebido em outubro de 2010 e selecionado em outubro de 2010.

RESUMO

O presente trabalho procura levantar algumas questões sobre a Geografia escolar, tendo como ponto de partida e de chegada a relação entre o conhecimento geográfico escolar, a Geografia acadêmico-científica e os conhecimentos geográficos cotidianos. Para isso, é feito, inicialmente, um breve quadro da relação histórica entre a escola e a academia, no que diz respeito ao campo da Geografia o Brasil. Em seguida, abre-se uma discussão sobre os sentidos da disciplina na escola, principalmente do seu papel de produzir modos de pensar geográficos.

Palavras-Chave: Conhecimentos geográficos. Cotidiano .

ABSTRACT

This paper attempts to raise some questions about school Geography, taking as point of departure and arrival the relationship between geographical

school knowledge, academic-scientific geography and geographical daily knowledge . With this in mind, a brief sketch of the historical relationship between school and the academy is made, with respect to the field of Geography in Brazil. Then, we open a discussion on the meanings of the subject in school, mainly of its role in producing geographical ways of thinking.

Key words: Geographical knowledge. Everyday.

INTRODUÇÃO

[...] às vezes eu acho que a escola ensina o mundo como ele não é. (Seu Cicho¹)

O presente trabalho procura levantar algumas questões sobre a Geografia escolar, tendo como ponto de partida e de chegada a relação entre o conhecimento geográfico escolar, a Geografia acadêmico-científica e os conhecimentos geográficos cotidianos. Arrisco dizer que o debate sobre tal cruzamento tem se encontrado um tanto congelado e ainda pouco explorado, principalmente no que diz

respeito à produção de sentidos para a existência ou para o uso dessa disciplina na escola. Não pretendo, com a discussão, fazer uma crítica ao que tem sido produzido em termos de Geografia escolar, didática de Geografia, ensino de Geografia, propostas curriculares, ou qualquer outro trabalho ou linha de trabalho do campo. Ao contrário, a intenção é contribuir para ampliar as possibilidades de inserção e ação da Geografia no universo da escola brasileira. Ou seja, a tentativa é a de abrir o debate e não fechar questão – pensar o saber escolar, os saberes cotidianos e o saber científico como relações e produções que podem e devem ser compartilhadas.

Para isso, considero necessário, primeiro, situarmos a relação entre escola e academia, no que diz respeito ao campo da Geografia no Brasil. Em seguida, discutir um pouco os sentidos da disciplina na escola, principalmente do seu papel de produzir modos de pensar geográficos (PEREIRA, 1992; PAGANELLI, 1992/93). Entendo que esse debate é importante e urgente, pois existe hoje uma linha tênue que separa

1 Antônio Cícero de Souza – Lavrador de sítio na estrada entre Andradas e Caldas, no sul de Minas Gerais (apud BRANDÃO, 1982).

a Geografia-objeto² da escola e o bombardeio de informações ao qual estamos submetidos nesses tempos de globalização midiática. Corremos o risco – se não fizermos essa discussão de maneira consistente e com os cuidados que ela merece – de reproduzir uma Geografia escolar distante do seu objeto e cada vez menos geográfica. Talvez a chave para não correr esse risco esteja numa aproximação maior da Geografia acadêmica com a escola e com o cotidiano dos sujeitos envolvidos na produção desses conhecimentos. Ou, mais ainda, no reconhecimento da Geografia escolar nas suas especificidades e com relativa autonomia, inclusive no sentido epistemológico.

CIÊNCIA GEOGRÁFICA E GEOGRAFIA ESCOLAR – REFLEXÕES SOBRE UMA RELAÇÃO

A Igreja Católica é mãe de todas as igrejas cristãs. Por isso outras igrejas não devem ser consideradas 'irmãs' da Igreja Católica. (Cardeal Joseph Ratzinger)

A declaração do hoje Papa Bento XVI expressa uma relação política e o posicionamento diante do embate de forças estabelecido entre correntes do cristianismo. Na sua fala, Ratzinger deixou claro o que pensava sobre o papel e o lugar da Igreja Católica Apostólica Romana na hierarquia

das Igrejas: como aquela que deve ter a palavra final sobre os rumos do cristianismo.

Retirado o sentido religioso e trocados os nomes, o discurso poderia ter sido proferido por algum cientista ou intelectual acadêmico, marcando posição na hierarquia dos saberes legitimados, reconhecidos e valorizados na nossa sociedade. Se, por um lado, a combinação de Iluminismo, Positivismo e Modernidade são as matrizes da produção de uma cultura de especialistas e saberes especializados, assim produz também os saberes dos especialistas. É a Ciência na sua necessidade de destacar-se do que chama de senso comum. E são a Academia e os acadêmicos distanciando-se dos saberes cotidianos e do homem comum.

No caso da Geografia, em especial no Brasil, esse movimento é interessante, pois a Ciência Geográfica, inserida, gestada e produzida na academia, é um fato de meados da década de 1930, mas o conhecimento geográfico relativamente institucionalizado, identificado como tal, já fazia parte das escolas (desde os colégios jesuítas) e sociedades geográficas do século XIX, sem contar necessariamente com especialistas formados como geógrafos. Mesmo assim, parece que esse assunto é pouco lembrado, ou é considerado como algo pertencente a uma história do

passado, simplesmente uma referência histórica datada. Penso que é necessário dar um pouco mais de valor a esse nosso movimento de construção da disciplina e da ciência, resgatando essa dimensão da sua produção não só do conhecimento, mas de um saber³ geográfico.

Talvez os primeiros geógrafos formados no país, em 1936 (ano de graduação da primeira turma da USP⁴), não tivessem a dimensão do que isso significava para as relações entre escola e universidade, entre pesquisadores, intelectuais acadêmicos e professores da educação básica. Podemos dizer que ali se marcava o início de uma relação de poder, ou a construção de hierarquias dentro de um campo disciplinar que passou a possuir duas vertentes: uma universitária/acadêmica⁵ e outra escolar.

Uma vez reconhecidas socialmente e entre seus pares – por sua vez, também socialmente reconhecidos –, as chamadas “ciências de referência”, acadêmicas e alojadas em universidades e institutos de pesquisa, tiveram e costumam ter autorização e legitimação para “comandar” o que seria a “sua” disciplina escolar.

De forma resumida (e correndo os riscos da superficialidade e incompletude das formas resumidas), este tem sido um quadro até certo ponto comum na relação entre escola e universidade: a produção acadêmica orienta a disciplina escolar. Nesse caso,

2 O que chamo de “Geografia-objeto” diz respeito ao conjunto de conceitos e informações de cunho geográfico, que são trabalhados na Geografia escolar como objetos. O conceito será aprofundado mais adiante, nesse texto.

3 Utilizo os conceitos trabalhados por Alfredo Veiga-Neto (2010). Resumidamente, “conhecimento”, para o autor, estaria no campo do acúmulo de informações, enquanto o saber inclui a capacidade de fazer escolhas, “exercer juízo sobre algo ou uma situação” (VEIGA-NETO, 2010, p. 74).

4 Universidade do Estado de São Paulo.

5 Mais uma vez, utilizo os termos “científico”, “acadêmico” e “universitário”, para designar um campo onde estão interligados e são assim considerados. Faço isso para diferenciar do “escolar”, ainda que estabeleça estreita relação com os outros três, mas que se diferencia deles em diversos aspectos. No caso, o que interessa aqui são a definição do campo de atuação e a posição que ocupa nessa relação e com os saberes que chamo de “cotidianos”.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/10

90

Desconsidero e refuto, especialmente nesse debate, qualquer mecanicismo e análises dicotomizadas das relações de poder. O processo é bem mais complexo e deve assim ser encarado. Mas, não há como negar que existem desigualdades (e não apenas diferenças) nessa relação entre escola e academia.

saber não necessariamente é poder, mas é o poder que define qual é o saber válido (GONZAGA, 2006). É o poder da instituição hierarquicamente superior que indica aquilo que é válido e deve ser trabalhado nas escolas.

Antes de prosseguir, é importante deixar claro que não estou interessado em tentar deslegitimar a produção acadêmica e científica, nem quero passar a ideia de uma disciplina escolar passiva diante das determinações acadêmicas. Desconsidero e refuto, especialmente nesse debate, qualquer mecanicismo e análises dicotomizadas das relações de poder. O processo é bem mais complexo e deve assim ser encarado. Mas, não há como negar que existem desigualdades (e não apenas diferenças) nessa relação entre escola e academia.

Para muitos, a Geografia escolar é uma Geografia acadêmica na escola – tal qual a ideia da transposição didática⁶, defendida, por exemplo, por Chevallard, como expressão clara dessa posição. Nessa linha, a Geografia na escola seria uma forma de aplicar ou difundir aquilo que é produzido na academia, por pesquisadores e cientistas. Seria algo “menor”, apoiado na superioridade da produção científico-acadêmica.

Ou, simplesmente, um resumo e “pedagogização” da ciência geográfica, com o objetivo de transmitir o conhecimento produzido no campo científico-acadêmico.

Ainda que não seja essa a posição clara e consciente de todos dentro da Universidade, a simples nomenclatura “educação básica”, cronologicamente anterior ao “ensino superior”, já dá a dimensão da naturalização dessa hierarquia de poderes e saberes.

Além disso, não podemos esquecer que as universidades têm o papel de formação de profissionais que passam a atuar nas escolas. Para isso também elas existem e para isso existem inclusive as licenciaturas. Assim, são formados milhares de docentes por ano, dentro de posições que refletem as diversas tendências e propostas das correntes da Geografia; correntes que não necessariamente correspondem ao que acontece em termos de produção de conhecimento na escola. Tais correntes mobilizam a produção acadêmica em termos de objetos, tratamento do objeto e posicionamento de pesquisadores e intelectuais, mas não necessariamente assumem e abraçam a escola como locus de produção de conhecimento em Geografia. Ou seja, pouco ou nada

se reconhece a escola como espaço onde de fato se produz conhecimento geográfico.

Podemos até mesmo falar sobre o movimento de difusão e debate levantado pelo advento da Geografia Crítica no Brasil, nos anos 1970/80, principalmente. Podemos inclusive lembrar o papel que essa corrente atribuiu e atribuiu à escola, a denúncia do esvaziamento político da “Geografia dos professores” (LACOSTE, 1988), e como o ensino de Geografia passou a ser valorizado pela academia. Porém, isso não significa que a escola tenha

Além disso, não podemos esquecer que as universidades têm o papel de formação de profissionais que passam a atuar nas escolas. Para isso também elas existem e para isso existem inclusive as licenciaturas.

sido elevada ao patamar de espaço, de objeto de investigação da Geografia, nem que os sujeitos das relações escolares tenham sido considerados, de fato, sujeitos produtores e detentores de conhecimentos geográficos válidos. Na maioria das vezes, parece que nós pouco avançamos nesse sentido e a Geografia na escola continuou sendo uma Geografia-objeto. Quer dizer, uma série de conteúdos – inclusive críticos – produzidos e propostos externamente, indicando uma

⁶ Transposição didática, segundo Chevallard (1985), é “o conjunto de transformações que sofre o saber científico, antes de ser ensinado. Da escolha do saber a ensinar à sua adaptação ao sistema didático, existe todo um processo gerador de deformações, de estabelecimento de coerência e até de criação de novos conhecimentos, que culmina com o que se chama de saber escolar, enunciado nos programas e, particularmente, observáveis nos livros texto”.

concepção de escola como lugar de aplicação, ainda que o discurso aponte outra direção. Essa Geografia-objeto, ao mesmo tempo em que é produto dessa relação, dificulta o diálogo entre escola e academia, tanto quanto o diálogo entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem⁷. Está posta, então, uma armadilha conceitual e prática, em que existe uma pretensão e discurso de ser uma Geografia que se anuncia emancipadora, desvendadora de máscaras sociais (MOREIRA, 1982), mas sem se permitir ser transformada e produzida constantemente pelos sujeitos aos quais se destina. Armadilha sutil, montada em concepções naturalizadas de papéis atribuídos à ciência geográfica, às escolas e aos estudantes.

Por esse caminho, sem reconhecer a escola nessa dimensão epistemológica, entendo que perdemos grande parte da potencialidade criadora e da dimensão política da produção de conhecimento em Geografia, para além dos limites disciplinares.

É o caso, por exemplo, de pensar no contexto em que se deu a proposta de professores de Geografia do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, bem no início dos anos 1960. As aulas eram pautadas em temas socialmente relevantes, inclusive com o uso e discussão de matérias de jornais; havia uma recusa à memorização mecânica, e o cotidiano dos alunos era ponto de partida para as aulas. Soa um tanto anacrônico, se pensarmos que a Geografia, no Brasil ainda se encontrava distante do que seria mais tarde nomeado como “Geografia

Crítica”, mas bem lógico e coerente, se lembrarmos do movimento Escola Nova – principal influência da proposta daqueles docentes.

Outro exemplo de como a Geografia escolar apresenta limites outros, que não correspondem aos da Geografia acadêmica, foi a experiência descrita por Márcia Resende (1986): reconstrução dos conteúdos oficiais formais, a partir das trajetórias de vida dos alunos adultos das séries finais do 1º grau, num diálogo claro entre a Geografia Crítica e movimento de Educação Popular.

Essas experiências nos dão mostras de que o conhecimento escolar constitui uma produção constante, atravessada por vetores diversos, como as correntes pedagógicas e os debates sobre educação, por exemplo. Podemos dizer, ainda, que ela se situa no encontro de quatro vetores principais: o campo científico-acadêmico (ciências de

referência e pedagógicas), o Estado (nas suas políticas de caráter educacional ou não), docentes e estudantes. Por sua vez, é no cotidiano da escola que esses vetores se encontram e têm a possibilidade de se transformar. Quer dizer, existe um conhecimento de Geografia que é produzido em interações e relações de negociação e conflito constantes nas escolas e que guarda relativa autonomia em relação à sua matriz de referência acadêmico-científica sem, contudo, se desvincular dela.

É a dimensão do cotidiano escolar e outros cotidianos envolvidos (dos sujeitos, por exemplo, com suas vidas exteriores à escola), o que possibilita que essa Geografia seja tão dinâmica quanto as relações entre os sujeitos dessa produção.

Agnes Heller (2004, p.20) escreveu que “as grandes ações não cotidianas que são contadas nos livros de História partem da vida cotidiana e a ela retornam”. A Geografia escolar pode ser encarada como uma Geografia inserida no cotidiano da escola, mas também como uma Geografia do cotidiano das pessoas e da instituição. Ou seja, ela se faz no encontro de trajetórias e sistemas e pode ter essas mesmas trajetórias e sistemas como preocupação e objeto de investigação. Ganha organicidade e se re-significa quando incorpora os sujeitos na produção do conhecimento e o faz de forma realmente compartilhada, reconhecendo-os como portadores de conhecimentos e práticas geográficas importantes de serem investigadas.

**Por esse caminho,
sem reconhecer a
escola nessa dimensão
epistemológica, entendo
que perdemos grande
parte da potencialidade
criadora e da dimensão
política da produção
de conhecimento em
Geografia, para além dos
limites disciplinares.**

7 Paulo Freire defendia que ensino e aprendizagem são indissociáveis e assim escreveu em seus livros. Como penso o processo na mesma perspectiva, utilizei a mesma escrita.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/10

92

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA GEOGRAFIA DA ESCOLA E UMA GEOGRAFIA A PARTIR DA ESCOLA

*O mar não parou para ser olhado
Foi mar pra tudo quanto é lado.*

(Leminski)

O que seria, nessa perspectiva, a especificidade da Geografia escolar? Acredito que, mais do que uma Geografia pensada para a escola, seria uma Geografia a partir da escola. Ou seja, uma Geografia que se constrói na escola, que se produz de forma compartilhada com seus habitantes e que está submetida aos cruzamentos dos diversos outros campos que se entrelaçam naquele espaço.

Ela se faz a partir da escola, primeiro, porque a própria escola cobra uma inserção dos seus sujeitos no cotidiano. Quer dizer, quando Milton Santos declarou certa vez que era um intelectual *outsider*, dificilmente poderia sê-lo como professor de escolas básicas – dentro da linha aqui defendida. O ofício de professor impõe determinadas posições e ações que levam a redimensionar a própria relação com a disciplina de referência, independente da vontade de quem leciona. Isso porque a escola tem uma razão de ser que a remete diretamente à sociedade, não deixando brechas para se pretender um distanciamento absoluto. Cada fazer em geografia escolar deve ser considerado também um fazer pedagógico e educativo. Cabe, portanto, ser capaz de analisar a escola numa perspectiva espacial e o seu cotidiano como uma dimensão do espaço (SANTOS, 2004; LEFÈBVRE, 1991). Seus fluxos, seus fixos, seus sistemas, suas trajetórias, as relações de poder e de apropriação, os distan-

ciamentos e proximidades, as relações internas e com o exterior, enfim, há vários elementos que constroem a escola como espaço e a tornam um objeto de investigação da Geografia por excelência. Porém, não como um objeto frio e reservado aos encantos de uma pseudoasepsia positivista, mas, nessa concepção de Geografia escolar, um objeto cuja composição, produção e dinâmica pode ter sua investigação compartilhada com os diversos sujeitos que ali se encontram. Ainda que se pense como um “objeto”, ao menos que se considere habitado e animado por sujeitos.

Depois, falar de uma Geografia a partir da escola significa considerar e buscar as experiências espaciais (PEREIRA, 2005) e as diversas formas de se relacionar, compreender e produzir o espaço, considerando-as formas legítimas, válidas e importantes, sem as quais as grandes narrativas tendem a se tornar conteúdos dis-

**O ofício de professor
impõe determinadas
posições e ações que
levam a redimensionar
a própria relação com a
disciplina de referência,
independente da vontade
de quem leciona. Isso
porque a escola tem uma
razão de ser que a remete
diretamente à sociedade,
não deixando brechas
para se pretender um
distanciamento absoluto.**

tantes, conhecimentos objetificados e não como processo de construção compartilhada.

Como disse Manoel de Barros (2006), é uma questão de preocupar-se com o chão e com as coisas miúdas e insignificantes. Nesse ponto, vale lembrar o poeta Carlos Drummond de Andrade, por exemplo, quando disse que a aula de Geografia deveria ser dada em viagem permanente. Penso que Drummond escreveu o que escreveu, em grande parte porque era poeta e era de Itabira. Não digo que esse pensamento possa ser encontrado em qualquer habitante ou oriundo daquela cidade mineira, nem que todos os itabiranos concordem com aquilo que o poeta sentia e declarou nas suas palavras. Mas que ele próprio foi capaz de identificar e reconhecer que portava o lugar naquilo que viveu e nas coisas que produziu. Escreveu que carregava Itabira nele, independente da sua vontade. O poeta percebia e sabia que de alguma forma o espaço o constituía. Sabia que já não estava mais lá, que havia saído da sua terra natal. Abria a sua condição de migrante, como costumamos friamente classificar os movimentos e as pessoas, na ciência do espaço por excelência:

*Alguns anos vivi em Itabira.
Principalmente nasci em Itabira.
Por isso sou triste, orgulhoso: de ferro.
Noventa por cento de ferro nas calçadas.
Oitenta por cento de ferro nas almas.
E esse alheamento do que na vida é
porosidade e comunicação.*

*A vontade de amar, que me paralisa
o trabalho,
vem de Itabira, de suas noites brancas,
sem mulheres e sem horizontes.*

*E o hábito de sofrer, que tanto me
diverte,
é doce herança itabirana.*

*De Itabira trouxe prendas diversas
que ora te ofereço:
esta pedra de ferro, futuro aço do Brasil,
este São Benedito do velho santeiro
Alfredo Duval;
este couro de anta, estendido no sofá
da sala de visitas;
este orgulho, esta cabeça baixa...*

*Tive ouro, tive gado, tive fazendas.
Hoje sou funcionário público.
Itabira é apenas uma fotografia na
parede.
Mas como dói!
(Carlos Drummond de Andrade)*

A sua confiança é um retrato de conhecimentos geográficos presentes nas diversas manifestações e linguagem artísticas, nem sempre reconhecidas como portadoras de saberes não apenas artísticos. Há muito de uma Geografia explícita, nos versos do itabirano, assim como há muito de

uma Geografia nem sempre explícita, nas casas, nos caminhos, nos gostos e gestos, nas visões de mundo, nos diversos fazeres, disposições e recusas dos alunos. Mas, muitas vezes essa Geografia não explícita não penetra as aulas de Geografia e não pode ser contraposta aos conhecimentos acadêmicos da ciência geográfica. Algumas vezes, contudo, penetra de forma subalterna, como para ilustrar ou comprovar aquilo que já estava previsto e não como saber válido e requisitado para uma produção compartilhada de conhecimento.

Quando Manoel Fernandes (2003) lança a provocação “o que ensinar?”, ele mesmo diz que isso “exige um duro trabalho de pesquisa, baseado numa crítica imanente e contínua, que não aceita nenhum

conhecimento a priori [...]”.

A proposta, portanto, é a de pensar uma Geografia escolar que se apresente como mais do que um campo de aplicação de conhecimentos predeterminados, mas de um campo onde os conhecimentos acadêmicos devem ser sólidos, consistentes, para que possibilitem o estabelecimento de diálogos com os saberes cotidianos, produzindo formas e sentidos outros para uma Geografia a partir da escola – numa opção epistemológica e por isso política.

Referências bibliográficas

BARROS, M. de. *Livro das pré-coisas*. São Paulo: Ed. Record, 2006.

BRANDÃO, C. R. (Org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

FERNANDES, M. *Aula de Geografia*. Campina Grande: Ed. Bagagem, 2003.

GONZAGA, J. G. F. *Possibilidades educativas nas ações coletivas do MST: reflexões teóricas e epistemológicas*. 2006. Dissertação. (Mestrado) Universidade Federal Fluminense (UFF).

HELLER, A. *O cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LACOSTE, Y. *A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. São Paulo: Ed. Papyrus, 1988.

LEFEBVRE, H. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.

MOREIRA, R. A Geografia serve para desvendar máscaras sociais. In _____. (Org.) *Geografia: teoria e crítica*. Petrópolis: Vozes, 1982.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/10

94

PEREIRA, D. Geografia escolar: uma questão de identidade. In: *Caderno CEDES*, n. 39, Campinas, Ed. Papyrus, 1996.

PEREIRA, M. G. El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgências de la educación geográfica. In: *Caderno CEDES*, n. 66, Campinas, 2005.

PAGANELLI, T. I. Iniciação às ciências sociais: os grupos, os espaços, os tempos. In: *Terra Livre*, AGB, n.11-12, São Paulo, ago 92/ago93.

SANTOS, M. *A Natureza do Espaço*. São Paulo: Edusp, 2004.

VEIGA-NETO, A. Conhecimento e saber: apontamentos para os estudos de currículo. In SANTOS, Lucíola L. C. P et al. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.