

Ensino de Geografia: Novos e Velhos Desafios

Enseñanza de la Geografía: nuevos y viejos desafíos

Tulio Barbosa

Professor da Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Geografia – Campus Santa Mônica, Pesquisador do Laboratório de Ensino de Geografia. Av. João Naves de Ávila, 2121 – Bloco 1 H – Sala 1 H 09 – CEP 38408-100. Uberlândia-MG. E-mail: tulio@ig.ufu.br

Resumo:

O presente trabalho objetiva questionar o discurso atual, veiculado por meio da mídia em geral, que reduz a importância do pensamento crítico para o ensino de Geografia, acusando qualquer exposição pedagógica crítica de doutrinação. Neste trabalho buscamos compreender o discurso que privilegia uma pedagogia acrítica e vinculada as exigências do mercado de trabalho, para isso analisaremos o site “escola sem partido” e a origem deste pensamento conservador vinculado as idéias neoliberais. Neste sentido, questionamos as razões que fizeram com que esse discurso acrítico fosse amplamente divulgado e o papel do professor de Geografia diante desse desafio. Sublinhamos a importância de uma Geografia Escolar comprometida criticamente a partir da práxis marxista.

Palavras-chaves: ensino crítico, desafios para o ensino, geografia marxista.

Resumen:

Este texto busca cuestionar el actual discurso, transmitido a través de los medios de comunicación en general, lo que reduce la importancia del pensamiento crítico para la enseñanza de la Geografía, acusando a cualquier exposición pedagógico crítico de adoctrinamiento. Este trabajo tiene como objetivo comprender el discurso que privilegia una pedagogía que no es crítica y dirige las demandas del mercado de trabajo para la enseñanza, se analizará el sitio de esta "escuela sin partido" y el origen de este pensamiento conservador ligado las ideas neoliberales. En este sentido, nos preguntamos las razones que hicieron de este discurso fue ampliamente difundido y la función crítica del profesor de Geografía para enfrentar este desafío. En este estudio resaltan la necesidad de que la enseñanza de la geografía es sumamente comprometida por la praxis marxista.

Palabras-clave: enseñanza crítica, desafíos para la educación, geografía marxista

Breve Introdução

O papel do ensino de Geografia - segundo a legislação e os parâmetros curriculares nacionais correntes - é a educação para a formação do cidadão e a preparação deste para o mundo do trabalho.

Nos últimos anos inúmeras mídias destacam o papel “perigoso” de uma “doutrinação” política por parte de professores comprometidos com a “ideologia” marxista, isto é, o perigo da deterioração da sociedade ocorrerá mediante o ensino de Geografia comprometido com uma visão mais crítica de mundo. A mídia, de modo geral, inverte os valores, pois o cidadão que a mesma almeja formar é um ser humano comprometido com o individualismo, ao contrário do que o pensamento geográfico marxista entende como valores fundamentais que formam o paradigma educativo: a solidariedade e a coletividade.

A sociedade ocidental capitalista tem como regra o individualismo, trata-se de uma sociedade fomentadora dos valores individuais, solitários e egoístas, tendo a competição como mola propulsora e organizadora da sociedade. O espaço é organizado objetivando o lucro, as pessoas vivem, em grande número, centradas na possibilidade do êxito da acumulação de riquezas. Ao pensarmos, objetivamente, o sentido da vida na sociedade capitalista, deparamos com o direcionamento da mesma para o consumo, o ser humano tornou-se uma coisa, um ente que consome, sendo classificado socialmente a partir de sua capacidade econômica em consumir.

Gramsci (2005, p. 105) encaminhou uma questão fundamental não só para o século XX como para os séculos vindouros: “Qual o ponto de referência para o novo mundo em gestação? O mundo da produção, do trabalho”.

Neste sentido, cabe uma questão: como esses valores capitalistas influenciam no processo ensino-aprendizagem?

Os desafios ideológicos

Numa sociedade livre, as escolas deveriam funcionar como centros de produção e difusão do conhecimento, abertos às mais diversas perspectivas de investigação e capazes, por isso, de refletir, com neutralidade e equilíbrio, os infinitos matizes da realidade.

No Brasil, entretanto, a despeito da mais ampla liberdade, boa parte das escolas, tanto públicas, como particulares, lamentavelmente já não cumpre esse papel. Vítimas do assédio de grupos e correntes político-ideológicas com pretensões claramente hegemônicas, essas escolas se transformaram, nos últimos anos, em meras caixas de ressonância das doutrinas e das agendas desses grupos e dessas correntes.

A imensa maioria dos educadores, contudo, quando não ignora culposamente o problema, se recusa a admiti-lo - por cumplicidade, conveniência ou acomodação.

EscolasemPartido.org foi criado para mostrar que esse problema não apenas existe, como está presente, de algum modo, em praticamente todas as instituições de ensino do país (www.escolasempartido.org).

A citação anterior pertence ao grupo “escola sem partido: escola sem doutrinação” - influenciada pelo grupo estadunidense “no indoctrination” - o qual objetiva subtrair as questões ideológicas e retirar as questões políticas das escolas brasileiras. Esse grupo muito se fortaleceu nos últimos anos, visto que em várias revistas nacionais foram publicadas reportagens difamatórias quanto ao ensino crítico de Geografia - dentre as quais destacamos a Revista Veja na sua edição número 2074 de 20/08/2008 das páginas 72-87, com os seguintes artigos: “Você sabe o que estão ensinando a ele?” (p. 72-84) e o segundo: “A neutralidade como dever” (p. 86-87). Em oposição ao pensamento crítico exigem que o ensino seja voltado para a produção do conhecimento e para a difusão do mesmo, bem como afirmar a necessidade da neutralidade no processo ensino-aprendizagem. Este grupo luta pelo fim das ideologias políticas nas escolas, todavia o próprio grupo é em si resultado direto de ideologias, uma vez que ao almejarem condições de neutralidade para o ensino assumem como questão de método o positivismo; assim, fortalecem o pensamento tecnicista, fragmentário e mantém o *status quo* dentro da perspectiva comteana da ordem para o progresso.

O pensamento político propagado pela “escola sem partido” atrela-se a objetivação do conhecimento como ferramenta prática para o cotidiano do aluno, para que o mesmo, futuramente, se insira no mercado de trabalho.

Todavia, esta educação para o trabalho, de caráter enciclopedista, prepara o aluno para ser um “robô”, um reproduzidor de idéias, distante da autonomia e, portanto, da liberdade individual. Também esse grupo entende o professor como mero reproduzidor do conhecimento, como um profissional que deve transmitir conhecimentos “sólidos” para manter a ordem social, econômica e política.

O conhecimento é socialmente produzido, pois em cada momento da história e em geografias distintas a relação da compreensão do mundo e sua sistematização teórico-conceitual firmam-se paradigmaticamente, isso não quer dizer que o conhecimento é relativo, que depende do olhar do sujeito, pois esse sujeito nunca olha individualmente, o olhar do mesmo é herança das transformações de momentos construídos historicamente. O grupo da escola sem partido acredita na neutralidade do conhecimento, caracterizando o mesmo como essencial para o progresso e para o desenvolvimento social e individual. Todavia, não existe conhecimento neutro, até mesmo o conhecimento almejado por este grupo não é neutro, a tal neutralidade (em si) é uma postura política, o saber escolar é resultado direto do saber produzido socialmente; assim, segundo Frigotto (1989) o saber escolar vincula-se aos interesses de classe. Neste sentido, a busca por uma escola neutra vincula-se a postura política de uma classe desejosa em perpetuar o *status quo* por meio do controle ideológico-político.

As idéias [Gedanken] da classe dominante são, em todas as épocas, as idéias dominantes; ou seja, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo sua força espiritual dominante. (MARX e ENGELS 2006, p. 78).

A produção do conhecimento e sua transmissão são, portanto, condicionadas pela estrutura e superestrutura; assim, o modo de produção direciona tanto as condições objetivas quanto as subjetivas, reproduzindo as condições materiais e espirituais.

A objetivação do modo de vida dos sujeitos acontece mediante a relação dialética das condições materiais com a conduta conceitual. Referente ao ensino esse processo de formação do sujeito parte, inegavelmente, da produção superestrutural vinculada à organização material da sociedade.

A transmissão do conhecimento pelo professor terá como primeira etapa os conceitos, todavia tais conceitos não são “soltos”, com “vida própria”, já que os mesmos são construídos e pensados a partir da multiplicidade de fatores que envolvem o modo de produção, segundo Vygotsky (1991), esse primeiro momento da transmissão conceitual científica é compreendido posteriormente pelos alunos quando os mesmos relacionam e verificam os conceitos nos seus cotidianos (materialmente ou mesmo conceitualmente).

Compreender a origem do conhecimento e os propósitos em disseminá-los é primordial para o avanço do pensamento crítico da Geografia Escolar, somada a constante necessidade de aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem. As relações ensino-aprendizagem, aluno-professor, escola-comunidade: nunca são neutras. Processualmente os fluxos materiais e imateriais são fundidos continuamente nos alunos e estes dinamicamente interpretam o mundo a partir de momentos, simultaneamente os momentos são sucessivos e a compreensão de mundo também ocorre nesta direção, fomentando a aceitação ou negação dos momentos, portanto, ou existirão rompimentos ou continuidades. Para a manutenção das condições de classe são necessários fluxos que imobilizem o sujeito, este discurso quanto à neutralidade da escola e das ciências é um fator de anulação do sujeito, levando-o aos fluxos, conforme Kosik (1995), da pseudoconcreticidade e impedindo que o sujeito construa a sua própria história.

A construção da história do sujeito passa, obrigatoriamente, pelo conhecimento que o mesmo tem de si e do mundo (dialeticamente). Kosik (1995) leva-nos ao seguinte questionamento: Como podemos nos conhecer? E como conhecemos o mundo? Essa verificação de si e do mundo, deve ter como referência o sentido do existir - as razões e justificativas de nossa condição e condução de vida a partir de nossas próprias reflexões. Não se trata de um jogo fenomenológico, pois a verificação de nossos valores existências põe-nos diante da realidade, isto é, se alienados não teremos capacidade avaliativa, se não alienados conseguiremos adiantamentos da maneira de pensar e ser no mundo. O papel do professor de Geografia é fomentar a crítica,

em todos os níveis e escalas, proporcionando aos alunos uma visão de totalidade e de participação crítica.

O desafio é enorme, já que os alunos estão “presos” a instituições materiais e imateriais, “acorrentados” aos interesses de classe, subordinados a vontade política e ideológica de uma elite. A organização da Escola não foge deste esquema:

A Escola é uma instituição burguesa, específica deste modo de produção, e concerne estritamente às condições histórico-estruturais das forças produtivas. Seus objetivos são, além da produção e reprodução da força de trabalho, a luta ideológica que ela empreende em nome do Estado e da ideologia dominante. As ciências existem na história através de práticas (ensino, aplicação, etc.), são “autorizadas” ou “proibidas” pelo Estado e seus eventuais aparelhos, o que nos impede de propor uma “defesa em-si” da Escola ou das ciências. A realidade tanto de um quanto de outra é essencialmente política e atua franca e permanentemente na luta de classes. (ESCOBAR, 1973, p. 20- 21).

Deste modo, é fundamental a explicação de mundo a partir da conscientização das condições de vida do aluno, direcionando os mesmos para que entendam as contradições e os problemas sociais, políticos e econômicos. Obviamente, que se trata de um longo caminho com grandes desafios e muitos problemas, mas esse é o papel do professor de Geografia: permitir que seus alunos conheçam o mundo a partir de questionamentos amplos quanto à realidade dos fatos e das coisas; assim, as aparências e o imediatismo, conforme Kosik (1995) precisam de reavaliações através da prática cotidiana combatente dos “rituais” burgueses.

Para Establet (1973) o ritual material da ideologia burguesa é destacado na escola, uma vez que os trabalhos, as competições por notas, o boletim, o quadro de honra, o destaque por serem o melhor aluno, as punições, enfim, o cotidiano escolar revelado pelas práticas pedagógicas, pelas obrigações e metas são demonstrações do processo de inculcação ideológica da burguesia.

Os discursos nos últimos anos na mídia reforçam os objetivos do grupo “sem política” ao mesmo tempo em que o grupo é formado a partir da influência do pensamento burguês veiculado pelo arsenal midiático; assim, todos esses clamam por liberdade, por justiça, por direitos iguais, pela não doutrinação,

todavia o que fazem é doutrinar, camuflado em belíssimas palavras que nas suas essências são irrefutáveis.

A refutação ocorre mediante a análise do sentido real (não aparente e imediato) desses conceitos, pois segundo Ponce (2003, p. 172):

Sabemos o que significam nas mãos da burguesia “liberdade da criança”, “formação do homem”, “direitos do espírito”. A imagem do novo homem que a burguesia prometia é a velha imagem já bem nossa conhecida: a de uma classe opressora que monopoliza a riqueza e a cultura diante de uma classe oprimida [...]

Os conceitos são transformados em palavras repetitivas revestidas pela moralidade, porém, com pouco significado prático. Ponce (2003) cita a imagem do novo homem com sendo sinônimo do velho, ou seja, o homem é atado em uma estrutura e superestrutura promovedoras de diferenças materiais gritantes, em duas palavras: opressores e oprimidos. Ultimamente, são palavras pouco utilizadas por profissionais da área de ensino, pois muitos crêem (influenciados pela onda pós-modernista) que o pensamento crítico não deriva da consciência política e de classes, pois as classes já não existem mais, entendem que o ensino deve partir dos indivíduos e os mesmos devem compreender o mundo para atuarem sobre o mesmo profissionalmente, em síntese, compreendem a escola e todo processo educativo como simples capacitação profissional.

Ter consciência de classe significa compreendermos o mundo em que vivemos por meio das relações materiais e imateriais. Não significa uma pré-guerra, ou mesmo tentativa de revolução, pois a consciência de classe permite, dialeticamente, o contato do aluno com a realidade ao mesmo tempo em que essa realidade reaproxima o aluno de si mesmo e permite a identificação do lugar como uma escala geográfica e histórica através da observação paisagística e da verificação espacial do aluno. Ideologicamente, a classe dominante vinculou o conceito consciência de classe aos aspectos negativos da história, associando o conceito aos ditadores dos países supostamente socialistas, como Stálin. Quando na verdade a consciência de classe libertaria os sujeitos da opressão seja dos ditames capitalistas ou dos ditadores “socialistas”, uma vez que não é apenas o operário e o camponês que desconhecem suas condições, pois também a classe dominante é vítima de

suas próprias ideológicas, ao ignorar as relações opressivas que ela mesma constrói e perpetua.

Segundo Florestan Fernandes (2009) a consciência burguesa compreende o mundo como criação do capital; assim, o desenvolvimento econômico e tecnológico, o Estado e a democracia são compreendidos como construções fundamentais para o ocidente, efetuadas pelo capital e intermediadas pela burguesia.

Essa consciência burguesa fundamenta não apenas as instituições econômicas e políticas, já que a mesma ancora-se nas instituições formativas (escolas, igrejas, universidades etc...) do ser social como garantia da hereditariedade do pensamento burguês. Nos últimos anos a classe dominante (nacional e internacional) tem desempenhado papel significativo quanto a campanhas contra a politização do ensino, trata-se de uma estratégia para perpetuar o domínio econômico, social e político. Em oposição ao pensamento crítico a burguesia estruturou seu discurso, conforme Palangana (1998), tendo como base o talento educado, promovendo ideologicamente um discurso voltado para a individualidade enquanto libertação, quando na verdade essa individualidade produz nos educandos (com seus respectivos talentos) a anulação dos mesmos enquanto seres historicamente e socialmente “construídos”, conseqüentemente perde o sentido de coletividade, de solidariedade e torna-se impossível a compreensão da totalidade a partir da consciência de classe.

Essas justificativas ideológicas quanto à individualidade (talento educado) foi consumada nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia, aliás, a legislação nacional é influenciada diretamente pelos canais internacionais, os quais são motivadores e interessados no desenvolvimento do pensamento neoliberal (o qual está parcialmente em crise, por causa da quebra deiteira das financeiras dos Estados Unidos em 2008 e 2009).

O pensamento neoliberal justificou o coroamento do indivíduo, logo o ensino embarcou os educandos na projeção de si sobre o mundo, apartaram o educando da coletividade e sua individualidade ficou presa às exigências do

capital camuflado ideologicamente e conhecido popularmente como o mercado (neste caso destacamos o mercado de trabalho). Assim, o capital e o capitalismo justificam tudo e impõe a impossibilidade para pensarmos em outro mundo fora destes parâmetros construídos pelas classes dominantes ao longo da história. Alternativamente, Miranda (2005, p. 45) afirma que o ensino precisa ir além da imposição capitalista, isto é:

Pensar a educação para além do capital pressupõe libertar-se do determinismo neoliberal de que não há saídas a não ser o neoliberalismo e a globalização capitalista. Mas, lembrando Pablo Gentili (1998, p. 101), exige também se libertar de um determinismo historicista-conformista de esquerda que aguarda, otimista, que outro mundo se fará por si mesmo como milagre das contradições, da dialética, bastando esperar que aconteça. E exige ainda romper com outros determinismos de esquerda, pessimista, e de direita, otimista, em relação ao futuro do socialismo preso aos stalinismos do passado e do presente, ou seja, sem futuro.

O aprisionamento dos indivíduos é iniciado no equívoco do entendimento ideológico como verdade; assim, seja no capitalismo selvagem (FERNANDES, 2009), na esquerda “otimista” ou “pessimista” (MIRANDA, 2005) os erros serão efetuados e transmitidos através da incongruência da relação realidade e virtualidade, ou conforme Kosik (1995) o mundo real é o mundo que vai além das aparências, além dos limites impostos pela pseudoconcreticidade.

As ideologias impedem que a verdade seja compreendida enquanto totalidade, neste caso, os ditames capitalistas e as ditaduras “socialistas” tentam forjar homens e mulheres mecanizados, domesticados para servirem aos interesses da classe dominante. Diante disso, cabe aos professores de Geografia uma articulação crítica em todos os níveis e ciclos escolares, por meio das relações econômicas, políticas, sociais e ambientais apontando a liberdade, democracia, justiça e igualdade como bandeiras essenciais para o melhoramento das condições materiais e imateriais dos seus alunos com suas respectivas comunidades.

O ensino crítico de Geografia não é doutrinação, nem “pregação” partidária, trata-se da superação das ideologias provocadoras da alienação. Anunciar a crítica aos alunos é dotá-los de discernimentos para que possam compreender o mundo e suas contradições. As subtrações ideológicas partem

do questionamento, da dúvida, da ruptura com o *status quo* que resultam também, segundo Duarte (1992), em novas atividades objetivadas pelo homem habilitadas para a construção da liberdade integral.

Os desafios do ensino

[...] a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência (PONCE 2003, p. 169).

Ensinar Geografia é um constante desafio. Ao somarmos ao ensino as necessidades críticas que balizarão o mesmo somamos ainda mais desafios, ou seja, nos últimos anos (pós muro de Berlim) as transformações econômicas, tecnológicas, sociais e políticas tornaram muito mais complexas os conteúdos de ensino. O ensino de Geografia a partir da abordagem tradicional nunca foi simples, pois a Geografia trabalha com muitos conteúdos, quando propomos uma Geografia dialética e crítica aprofundamos os desafios, pois não bastam os conteúdos, é fundamental relacioná-los a objetivação de mundo, a uma prática cotidiana encaminhada para a subtração dos problemas sociais, econômicos e ambientais.

O ensino de Geografia para ser crítico no sentido da práxis deve ser fundamentado no homem, ou conforme Sartre (2005) - influenciado por Marx - é essencial que partamos da realidade material e do condicionamento destas relações para alcançarmos a liberdade.

Ensinar Geografia significa promover idéias críticas apartadas dos perigos ideológicos fomentando nos alunos capacidade avaliativa de todos os aspectos cotidianos dos mesmos, seja a natureza, a sociedade, o transporte... Eis que devemos questionar: como fazer isso? Como promover o pensamento crítico em escolas com graves problemas de estrutura, com alunos desinteressados (por inúmeros motivos), professores indevidamente remunerados, com a comunidade apartada da escola e a escola mais distante da comunidade? Somamos a esses pontos os fatores ideológicos que sufocam e, segundo Palangana (1998, p. 143) “[...] cerceiam a consciência crítica [...]”. Além de tudo existem esforços opostos ao ensino regular de Geografia, como

as mudanças propostas pelo Ministério da Educação no ano de 2009 para o ensino médio, substituindo as matérias por áreas (exatas e biológicas, línguas, matemática e humanas).

O trabalho é árduo, os desafios são muitos, pois a própria Geografia impôs heranças inconvenientes, ora por imposição ideológica ora por tentar inovar sem aprofundamentos teóricos que possibilitassem críticas às próprias inovações teóricas e práticas.

Alguns pensadores da Geografia Crítica nos anos 1980 e 1990 cometeram equívocos, principalmente ao tratarem a Geografia como ciência econômica, ao “abandonarem” ou “misturarem” algumas categorias geográficas. A imposição de uma linguagem “economicista” pela Geografia em trabalhos científicos e também em livros didáticos, subtraiu ou redefiniu importantes conteúdos da chamada Geografia Física. A linguagem “crítica” não permitiu aos alunos compreenderem o mundo pelas categorias geográficas, já que houve a sobreposição de idéias econômicas.

Ao mencionarmos a necessidade dos alunos terem consciência de classe não estamos sugerindo uma linguagem “economicista”, propomos que os mesmos tenham consciência a partir das categorias geográficas numa linguagem adequada as suas respectivas séries. Ter consciência de classe significa se conhecer, ou seja, o aluno terá condições para compreender materialmente e imaterialmente suas condições sócio-espaciais por meio do dinamismo da paisagem (em sua totalidade natural e social), pelas diferenças e homogeneidades regionais, pelo fortalecimento das fronteiras dos países dominantes (território) em detrimento da abertura das fronteiras dos países dominados. Também através da identificação das relações sociais, ambientais e econômicas que sublinham a subjetividade do aluno e o fazem perceber o seu lugar, ou seja, a partir do lugar e suas múltiplas relações se tem a conscientização de quem realmente é – do ponto de vista da classe social.

Anteriormente tecemos críticas a alguns pensadores (sem entrarmos em detalhes) da Geografia Crítica apontando que os mesmos reproduziam uma linguagem “economicista”, como alternativa - sem abandonar os princípios da tradição dialética crítica -propusemos a conscientização de classe como ponto

central para o ensino de Geografia, deste modo, alguns poderão argumentar contrariamente apontando a idéia como “economicista”, todavia a consciência de classe não é dada apenas pelo viés econômico, ela será trabalhada pelas categorias geográficas que deverão contemplar dialeticamente todas as relações possíveis.

A diferença está também na linguagem, visto que não é necessário mencionar a consciência de classe, nem forçar o aluno a compreender o mundo pela mecânica econômica, basta fazer com que o aluno compreenda as diferenças espaciais e que essas diferenças (estruturais, materiais, econômicas, culturais, políticas e ambientais) têm origens diversificadas. Fomentar nos alunos os processos de produção da espacialidade é permitir que os mesmos entendam que não são seres autônomos, descolados do mundo, são seres humanos articulados integralmente ao espaço em que vivem e sofrem, por isso, todas as conseqüências partilhantes dos problemas oriundos do espaço lhes alcançam.

A consciência de classe possibilita aos alunos compreenderem as relações sociais, os antagonismos da relação homem-natureza e homem-homem. O desafio é programar e efetuar essas idéias num cenário contemporâneo repleto de impossibilidades para o desenvolvimento do pensamento crítico, pois os problemas quanto ao ensino de Geografia são escalares (desde as reformas curriculares nacionais até o aluno subnutrido sem condições físicas e psicológicas para estudar).

Para que o pensamento crítico torne-se realidade no processo ensino-aprendizagem é importante o professor ter plena consciência do seu papel e de suas responsabilidades sociais, uma vez que “[...] o trabalho docente é inseparável da prática social”. (LIBÂNEO, 2003, p. 77.) Ainda segundo Libâneo (2003) o professor necessita explicitar seus conteúdos ancorados numa concepção educativa ligada à prática transformadora. Segundo Miranda (2005) o professor precisa reencontrar o significado de seu trabalho, logo, entendemos que o professor somente terá uma postura crítica comprometida com a significação e a transformação do mundo quando esse tiver a consciência do

seu trabalho, aliás, um dos poucos trabalhos que possibilitam a real transformação do mundo.

Outro problema que envolve o ensino de Geografia é a questão de método, pois nos últimos anos alguns pensadores da Geografia insistem que um mesmo objeto possa ser compreendido utilizando diversos métodos simultaneamente (pluralismo). Essa postura é tão nociva ao ensino de Geografia quanto à postura do grupo “sem partido”, pois são atitudes conservadoras, acríticas e que não leva em considerações a construção histórica e geográfica dos próprios métodos utilizados.

A onda pós-moderna alcançou a Geografia e em nome deste além da modernidade tudo é possível de ser explicado através dos indivíduos, tal como se os mesmos fossem seres isolados, dotados de autonomias intelectivas e influenciados por si mesmos, neste sentido, a Geografia Cultural e Humanista sofrem influências diretas da pós-modernidade, abandonando as categorias geográficas e centrando suas forças investigativas na subjetividade, como se a subjetividade fosse independente das condições históricas, geográficas e materiais.

O método direciona a postura pedagógica do professor, pois pelo método o professor terá capacidade em construir metodologias práticas e teóricas para o cotidiano escolar. Se o professor abdicar do método, suas aulas serão levadas pelos ventos fortes do improviso e da submissão aos ditames ideológicos. Lembramos que o método precisa de vínculos comprometidos com a transformação do mundo pela subtração das injustiças e das desigualdades, alicerçado pela democracia e liberdade.

Após a queda do muro de Berlim ocorreram mudanças significativas no cenário mundial: novas estruturas, novas condições materiais, fundamentação de uma nova ideologia – a globalização -, desenvolvimentos tecnológicos, o avanço considerável da informática e a interligação mundial da economia. A partir deste cenário o descontentamento com as explicações binárias (capitalismo versus socialismo) foram substituídas por visões diferentes, pois uns anunciavam o fim da História, outros saudavam uma nova era; assim, ideologicamente alguns teóricos (Pierre Levy, Fukuyama, Boaventura da Souza

Santos, Lyotard, dentre outros) contribuíram para a subtração do sujeito enquanto ser formado socialmente e historicamente, para sujeitos “unitários” que tem suas existências justificadas a partir de sua inserção na cultura capitalista. Nunca na história ocidental a cultura capitalista foi tão forte, tão evidente e compreendida como indispensável ou insuperável por grande parte da população.

Os pós-modernistas simplificam a complexidade por meio da utilização exagerada quanto aos papéis próprios e autônomos dos indivíduos fomentados cotidianamente pela subjetividade alheia a tudo. Assim, a condenação do papel do professor e a prevalência de uma visão anárquica e caótica da realidade são pontos equivocados do pós-modernismo, tendo como conseqüências o ensino deficitário e a formação de alunos desprovidos de capacidades avaliativas críticas que abarquem a realidade e a totalidade.

Para Harvey (1993) o pós-modernismo desenvolve atividades e teorias que simulam um mundo coisificado e desestruturado, além de tudo negam os processos políticos e econômicos, como se o mundo surgisse diariamente em cada individuo e como se todos não tivessem suas histórias de vidas inseridas em escalas diferentes e influenciadas pelos modos de produção e pelas organizações econômicas, políticas e sociais.

Os pós-modernos “pregam” uma nova “fé”, crêem que a ciência moderna não é suficiente para explicar o mundo atual e que a soma da imaginação, das novas linguagens e da informação são condições suficientes para o desenvolvimento e melhoramento da humanidade. Segundo Lyotard (1996, p. 94):

Ora, é permitido representar o mundo do saber pós-moderno como regido por um jogo de informação completa, no sentido de que os dados são em princípio acessíveis a todos os experts: não existe segredo científico. O aumento da eficiência, de competência igual, na produção do saber, e não mais em sua aquisição, depende então finalmente desta “imaginação”, que permite seja realizar um novo lance, seja mudar as regras do jogo.

Todavia, essas regras do jogo somente serão mudadas se os jogadores conhecerem a estrutura do jogo. A utilização da linguagem e da imaginação como competência para a produção e transmissão do saber não são suficientes, visto que a imaginação articula-se com as condições materiais

subordinada a superestrutura, ou seja, mesmo o processo imaginativo não está desvinculado das relações sociais, econômicas e políticas por isso ao afirmarem que a imaginação tem potencial científico ignoram os processos históricos de construção da própria ciência e também da imaginação.

Esse é um grande desafio para o ensino de Geografia, pois a influência pós-moderna desregula a profissão de professor, já que basta aos docentes fomentarem o desenvolvimento imaginativo e interpretativo (pelo viés vulgar de um subjetivismo exacerbado) dos seus alunos, isso implica em conseqüências sérias que deslocam os alunos da realidade através do exagero dado ao papel imaginativo, ou seja, basta desenvolver a criatividade para que o ensino cumpra seu papel.

O cenário do ensino pós-moderno tem influencia direta das políticas econômicas neoliberais que por meio dos organismos e instituições internacionais de financiamentos para os países explorados priorizaram e incentivaram o desenvolvimento do ensino acoplado à imaginação, à criatividade e autonomia, voltados, sobretudo, para o aprimoramento das condições de exploração capitalista camufladas em empregos que exigem cada vez mais o empenho e o desempenho excepcional dos trabalhadores. De acordo com Lucena (2004) esses incentivos potencializadores da criatividade permitem o aumento da exploração dos trabalhadores pelos empresários e o pior de tudo isso é que esses trabalhadores consideram enorme vantagem terem suas habilidades desenvolvidas quase que exclusivamente para que as mesmas contribuam para o aumento da produção e dos lucros das empresas.

Segundo Lyotard (1986) no pós-modernismo o papel do ensino é formar competências pragmáticas e não mais desenvolver idéias, o ensino é pragmático, até mesmo a imaginação necessita de uma orientação aplicativa. Assim, o ensino pós-moderno de Geografia colabora para o fortalecimento de um quadro fragmentado ausente da totalidade e da formação crítica dos alunos, alternativamente os professores deveriam formá-los enquanto cidadãos participativos, reivindicatórios, solidários e comprometidos comunitariamente. O pós-modernismo é mais um engodo do capitalismo selvagem.

Outro nó desafiante é o papel dos professores de Geografia na sociedade atual, uma vez que até mesmo o Estado brasileiro subtraiu conteúdos e números de aulas destes professores nas últimas reformas e cogita-se diminuir ainda mais o número de aulas e até mesmo a retirada da disciplina da grade curricular, substituindo-a por uma disciplina genérica formada por todas as disciplinas de humanidades do ensino médio (tratam-se das reformas iniciadas no ano de 2009 pelo governo federal brasileiro).

De acordo com Lyotard (1986, p. 95) o professor:

[...] não é mais competente que as redes de memórias para transmitir o saber estabelecido, e ele não é mais competente que as equipes interdisciplinares para imaginar novos lances ou novos jogos.

O professor perde dia após dia o seu “espaço”, são articuladas novas ferramentas voltadas para o ensino supostamente mais eficientes que os professores, há um privilegiamento equivocado das ferramentas sobre os professores, aliás, por muitos anos a profissão professor sofre inúmeros desafios: baixos salários, precarização das condições de trabalho, falta de plano de carreira adequado, insegurança...enfim, o caminho da profissão docente é tortuoso, com isso os jovens são desanimados para seguirem a profissão. No ano de 2009 o governo federal brasileiro iniciou uma campanha nacional incentivando a formação de professores, só que essas campanhas têm resultados mínimos, pois a motivação real dos jovens para se tornarem professores seriam melhores condições de trabalho e salários dignos.

Os desafios são muitos para o ensino de Geografia, vivemos momentos incertos em que há o privilegiamento do indivíduo enquanto ser sem história, ser constituído e formado para ser individual (egoísta) e não comprometido com a comunidade em que vive. Período caracterizado pela exacerbação da opressão, dos antagonismos de classes, da classe trabalhadora sempre refém do emprego (LUCENA, 2004), da precarização das condições de trabalho, do perigo eminente da subtração dos direitos trabalhistas; enfim, período de crise econômica e de reestruturação do capitalismo.

Diante do exposto, ser professor de Geografia significa enfrentar desafios escalares ao mesmo tempo em que o enfrentamento destes desafios

possibilita por meio de práticas e posturas teóricas críticas, melhorar o lócus escolar e a comunidade.

Algumas palavras

Iniciamos o presente trabalho provocando os leitores com a seguinte questão: como os valores capitalistas influenciam no processo ensino-aprendizagem? Depois encaminhamos o esclarecimento da questão por dois pontos, nomeados como desafios ideológicos e desafios do ensino; assim, nosso objetivo era permitir aos leitores uma visão crítica da escola, do processo ensino-aprendizagem, do professor e dos alunos. Também apontamos os perigos das idéias pós-modernistas, pois são as práticas educativas dos ideais neoliberais.

É urgente a retomada crítica da epistemologia do ensino de Geografia, tendo como centralidade a construção e transmissão do conhecimento atrelado aos valores de igualdade, justiça e liberdade. Não se pode ensinar Geografia tendo a mesma vinculada à idéia de capital humano, de educação para o mundo do trabalho, já que o papel do ensino de Geografia é revolucionário à medida que possibilita uma releitura de mundo objetivando transformá-lo.

A consciência de classe é fundamental para que as multiplicidades desafiadoras da constituição da ontologia crítica possam ficar nítidas e diante da conscientização do “ser da classe” o ensino de Geografia terá capacidade crítica efetuada pela práxis.

Diante deste quadro desafiador destacamos outra questão: Afinal, quem teme o marxismo?

REFERENCIAS

DUARTE, N. **A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano.** Campinas: Unicamp, 1992. (Tese).

- ESCOBAR, C. H. As instituições e o poder. **Tempo Brasileiro**. Outubro-dezembro de 1973, publicado em 1974. p. 3 – 33.
- ESCOLAS SEM PARTIDO. [site de divulgação]. Disponível em: <www.escolasempartido.org>. Acesso em 05/11/2009.
- ESTABLET, R. A escola: as instituições e os discursos. **Tempo Brasileiro**. Outubro-dezembro de 1973, publicado em 1974. p. 93-125.
- FERNANDES, F. **Nós e o marxismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade na escola improdutiva**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- GRAMSCI, A. Notas sobre Maquiavel. In: SADER, E. **Gramsci – poder, política e partido**. São Paulo: Expressão Popular, 2005. p. 11-105.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2003.
- LUCENA, C. **Tempos de destruição: educação, trabalho e indústria do petróleo no Brasil**. Campinas: Autores Associados. Uberlândia: Edufu, 2004.
- LYOTARD, J. F. **O pós-modernismo**. Rio de Janeiro: JO, 1986.
- MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Primeira Parte. São Paulo: Martin Claret: 2006.
- MIRANDA, S. L. **O lugar do desenho e o desenho do lugar no ensino de Geografia: contribuição para uma geografia escolar crítica**. Rio Claro: Unesp, 2005. (Tese).
- PALANGANA, I. C. **Individualidade: afirmação e negação na sociedade capitalista**. São Paulo: Plexus, 1998.
- PONCE, A. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2003.
- SARTRE, J. P. **Sartre no Brasil: A conferência de Araraquara**. São Paulo: Edunesp, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em: 22/04/2010

Aceito em: 30/06/2010