

ÉTICA, SOLIDARIEDADE, CIDADANIA E ENSINO DE GEOGRAFIA: IDEIAS E PRÁTICAS

ETHICS, SOLIDARITY, CITIZENSHIP AND TEACHING GEOGRAPHY: IDEAS AND PRACTICES

Clerisnaldo Rodrigues de Carvalho¹

Resumo: O objetivo desse texto é buscar um entendimento e os enlaces da tríade ética, cidadania e solidariedade e as perspectivas do ensino de geografia em termos de escopo e realidade brasileira. Explorar a ideia de cidadania numa perspectiva crítica tendo como fulcro de observação o ensino público em São Paulo, pois se trata de um paradigma de mudanças, enfeixado de discurso político deslocado do real cuja temporalidade perpassa os últimos 15-16 anos de políticas públicas de ensino no estado mais rico da federação. E, por fim, entender as contribuições da geografia para o avanço social da disciplina no que tange o ensino público paulista com todas as suas contradições (mazelas, desleixo do poder público) e questões sociopolíticas dessa realidade.

Palavras Chave: Cidadania, ética, solidariedade, políticas de educação no estado de São Paulo, ensino de geografia.

Abstract: Our goal here is to seek an understanding of the triad and the links ethics, citizenship and solidarity and the prospects for the teaching of geography in terms of scope and the brazilian reality. Explore the idea of citizenship in a critical perspective taking as the fulcrum of the observing public school in Sao Paulo, because it is a paradigm change in terms of political discourse shifted from the real temporality which pervades the last 15-16 years of public policies education in terms of richest state in the federation. And, finally, to understand the contributions of geography to the social advancement of the discipline regarding the public from learning with all its idiosyncrasies (ills, negligence of the government) and sociopolitical issues of that reality.

Keywords: Citizenship, ethics, solidarity, education policies in the state of São Paulo, geography teaching.

¹ Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP); pesquisador do Programa de Apoio a Projetos Institucionais com a Participação de Recém-doutores (PRODOC), intitulado "Dinâmicas Territoriais e Reestruturação Urbana no Estado de São Paulo" junto ao GAsPERR (Grupo de Pesquisa, Produção do Espaço e Redefinições Regionais) da UNESP/DG/Presidente Prudente/SP. Endereço eletrônico: clerisrodcar@yahoo.com.br.

Introdução

O trabalho ora proposto é uma tentativa de elucidar as políticas públicas de educação no estado de São Paulo buscando uma linha de raciocínio analítico que concatena as questões relacionadas à ética e a cidadania e que, por conseguinte, transborda no trabalho efetivo e social/coletivo nas práticas educacionais daí a ideia de solidariedade e por fim, a junção entre a teoria e prática da geografia no ensino.

No nosso entendimento o campo da ciência geográfica é pertinente no sentido de subsidiar não só as práticas educacionais de ensino-aprendizagem, mas também proporcionar um aditivo importante no trato da cidadania propagandeada por políticos sem nexos com o real concreto da escola pública no estado de São Paulo e mesmo no Brasil, uma vez que as políticas de corte neoliberal fundamentaram as lógicas e debates públicos da educação brasileira nos últimos 20 anos e caracterizaram por aprofundarem as contradições do ensino-aprendizagem e mesmo da educação pública de uma forma geral no âmbito do ensino fundamental e médio

Todos os males e/ou mazelas educacionais tem recaído sobre os ombros do principal protagonista da escola pública que é o professor, que em nosso entendimento, é muito mais vítima de um processo de descompromisso das classes dirigentes com a educação pública que qualquer outra coisa

O que vemos são readequações de ordem política nas instâncias das secretarias de educação, são remendos ou plásticas pouco estruturantes das necessidades reais de um país como é o Brasil que pleiteia ser um *global player* na produção de riquezas e, mais ainda, sobretudo, incorporar o conhecimento no processo técnico-científico da Terceira Revolução Industrial em estágio bastante adiantado nos países do capitalismo central e que o Brasil ainda permanece com muitos gargalos, inclusive no que tange a mão-de-obra pouco qualificada para a atividade produtiva e laboral.

Desmistificando a banalização do conceito de cidadania e desconstruindo discursos da ordem em termos de educação no estado de São Paulo - a ética e a solidariedade necessária nas práticas de ensino da geografia

Para os educadores, de uma forma geral, a ética, a solidariedade e a cidadania, são conceitos chaves no que tange a relação ensino-aprendizagem.

Tratando-se da ética especificamente, o educador Paulo Freire (1995), no seu livro “Pedagogia da autonomia”, nos diz que a ética é um exercício constante do educador tanto na relação com os pares, isto é, colegas de trabalho, profissionais da educação e funcionários de uma forma geral, quanto ao que diz respeito ao alunado (corpo discente) e, mesmo, o compromisso com a educação de uma forma mais geral.

Não se pode, nem se deve olvidar que a educação é o alicerce necessário para os trabalhadores compreenderem o mundo vivido, suas contradições diversas e mesmo um processo de humanização social do indivíduo (enquanto indivíduo) e ser coletivo buscando sempre a superação para outro patamar de existência coletiva.

O estar compromissado com o ensino e a educação é um princípio ético inegociável na visão de FREIRE (1995), mesmo por que o sentido de educar é para

toda a vida e para a melhoria do homem, ser social (individual e coletivo). É por isso que se estuda para ter conhecimento sobre o mundo para além das aparências e também para a vida.

A ideia de ética também nos leva, conforme Paulo Freire (1995), ao conceito de solidariedade. É preciso ter sempre em mente que o educador, melhor dizendo, o trabalhador em educação, tem que ser solidário com os alunos o tempo todo, respeitando-os, e não se colocando acima dos mesmos com uma postura arrogante, pois o saber pressupõe a humildade, e da mesma forma ser solidário com os pares, já que o trabalho educacional é sempre uma ação coletiva dos atores sociais em questão. O saber nada mais é que um projeto de caráter público da existência humana repleto de historicidade numa intensa e constante trama dialética em permanente movimento com avanços e retrocessos.

Um dos méritos da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (1997-98) foi levar adiante aspectos já incorporados pela UNESCO (órgão da Organização das Nações Unidas – ONU - que elabora diretrizes para educação e a cultura) tais como: a ética, a solidariedade, a cidadania, a orientação sexual e questões de gênero, o meio ambiente, entre outros. VESENTINI (2004)² afirma esse avanço ocorrido no Brasil.

O fato é que esse temário acima citado passou a ser o *leitmotiv*, isto é, a discussão e o assunto central da educação brasileira nos últimas décadas como temas transversais e interdisciplinares. Governos estaduais, através das secretarias de educação nos estados, e frações sociais interessadas têm-se empenhado nessas discussões, uma vez que tratam desses temas transversais discutidos em quaisquer disciplinas. E as escolas, de uma forma geral, fizeram esse trabalho a contento dentro de suas limitações de recursos e capital humano disponíveis.

Sem embargo, algumas considerações precisam ser feitas. Num primeiro plano, trata-se da cidadania de uma forma mais geral no que toca aos arranjos societários. A cidadania é termo conceitual que passou a ser invocado por governantes com o maior despudor e mesmo pelas classes dirigentes, promotoras de desigualdades socioespaciais. A título de exemplificação pode-se observar a produção do espaço público urbano e a falta de lugares adequados para o lazer de grande parte da população. Os programas de televisão são um acinte à inteligência cidadã e pecam pela falta de controle do poder público, uma vez que a televisão é uma concessão pública. O despreparo dos poderes públicos quanto à decência de um sistema de transporte público nas metrópoles, regiões metropolitanas e mesmo cidades médias fazem com que as cidades no Brasil vivenciem práticas abomináveis de deslocamentos pela falta de uma política pública efetiva quanto ao ir e vir urbano dos trabalhadores de uma forma geral. Esses são alguns exemplos, entre vários outros, que poderíamos citar, ao se tratar do tema cidadania em qualquer 'urbe' grande e média brasileira. A cidadania - para os órgãos de governo e para muitos segmentos da sociedade - não passa de um discurso deslocado do real, parece que se fala de outro país supostamente irreal para nossas condições materiais – é o discurso do vazio, sem mediação com a realidade existente.

No Brasil, antes de tudo, somos todos consumidores (usuários), antes de sermos ou termos o passaporte da cidadania, conforme leitura de SANTOS (1998)

² Nas palavras de VESENTINI (2004, p. 239): "O grande mérito dos PCN's foi ter reafirmado os ensinamentos oriundos da UNESCO, que enfatizam a interdisciplinaridade e os temas transversais (ética, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, saúde, trabalho e consumo."

em “O espaço do cidadão”. Na sua interpretação M. Santos afirma que somos, no Brasil, no máximo ‘cidadãos imperfeitos’. Para PONTUSCHKA (2001)³, nos países como é o caso do Brasil, e especificamente nele, o que é de fato cidadania? Inclusive, a autora indica que não há consensos entre educadores quanto ao conceito de cidadania. Isso é bom, pois numa perspectiva marxista, cidadania na sociedade do capital propriamente dita, ter cidadania é fazer parte do processo produtivo e, ao mesmo tempo, ser portador de mercadorias, isto é, dito em outras palavras, ser cidadão é possuir recursos advindos da atividade laboral e consumir as mercadorias provenientes do processo da exploração do trabalho pela relação metabólica do capital.

Entretanto, num país, como é o caso do Brasil, em que os direitos de cidadania (direito à moradia, direito ao trabalho, direito à seguridade social, direito à educação de qualidade, etc.), com tantas mazelas de cunho histórico-estrutural é muito difícil falar de cidadania plena e ativa. Nossa interpretação sobre a cidadania ativa e plena é aquela que se baseia no alargamento dos contextos da existência material/imaterial numa sociedade democrática; isso não está a cargo somente do ensino, mas de um permanente aprendizado em termos sociais tanto individualmente quanto coletivamente (a cargo da sociedade civil, das instituições públicas, da família e também da escola, é claro).

A abordagem de SANTOS (1998) de que somos mais ‘usuários’ de serviços, que propriamente cidadãos no Brasil - é mais que correta. Antes de sermos cidadãos, conceituação que pressupõe direitos universais, nós somos consumidores de tudo e somos constantemente solicitados a agir e nos comportarmos como tal – isso mostra a fragilidade não só de nossas instituições, mas da sociedade nacional no tocante ao déficit democrático e a busca de uma construção de nação com mais equidade social o que parece está sempre num futuro desejável e inconcluso.

Em segundo plano, trata-se dos atores sociais que supostamente deveriam estar mais preocupados com a escola (pais e alunos). Posto isso, quando o assunto é a escola, constata-se e se faz perceptível o que foi dito acima - é o que acontece no contato com a comunidade escolar. Como testemunha disso, posso dizer, que no estado mais rico da federação, que é São Paulo, os pais de alunos, de forma geral, não vêem a essencialidade de uma educação pública de qualidade, mas tão somente um ‘lugar’ para deixarem seus filhos. Isso constitui a caracterização de uma sociedade subdesenvolvida, inclusive a formação dos pais também é insatisfatória e, digamos, a vida material para esses sujeitos sociais está no limiar da sobrevivência material, uma vez que as elites também os trataram num plano de insuficiência, basicamente sem direitos sociais da cidadania.

Outra observação, que não é desprezível, é o aviltamento com que são tratados os profissionais de educação em termos remunerativos e que sequer sensibiliza grande parte dos pais e alunos. Muitas vezes estes se colocam contra os profissionais de educação na luta por melhores condições de trabalho e remuneração, somando-se a isso, a melhoria da qualidade de ensino de uma forma geral. O que importa mesmo para os pais é que a escola seja o local onde seus filhos permaneçam por um período enquanto executam outros afazeres e para o alunado o resultado que importa é o diploma, sem qualidade e sem aprendizagem.

³ Nas palavras da autora: “É quase consenso nos escritos oficiais e não oficiais que a escola precisa contribuir para a construção da cidadania. Mas o que é cidadania? Como conceituar cidadania em uma sociedade tão desigual a qual pensadores contestam até a existência do cidadão, sobretudo em nosso país?” (PONTUSCHKA, 2001, p. 112)

Isso nos permite dizer, que a sociedade, de um modo geral, tem poucas preocupações com um direito social básico que é a educação de qualidade para os filhos dos trabalhadores, aqueles que de fato estão na escola pública. Além disso, educação pública de qualidade pressupõe boas condições de trabalho para os trabalhadores em educação e melhores potencialidades remunerativas – é uma relação simbiótica, apesar de nossos governantes escamotearem o tempo todo e dizerem que uma coisa não justifica a outra. Para os trabalhadores, trata-se de uma questão de hegemonia de classes, numa visão gramsciana do problema educacional.

As demandas por um direito social importantíssimo que é a educação pública de qualidade ainda é um vir a ser para os contribuintes paulistas e os brasileiros de uma forma geral – a educação continua sendo um artigo de luxo, pelo menos a educação básica de qualidade. Talvez porque nas escolas públicas estudam os filhos dos trabalhadores e pobres e isso faz com que os governantes e a opinião pública, de uma forma geral, olvidem e procrastinem constantemente essa questão de política pública.

Se os pais, de uma forma geral, não sabem para que serve a escola e não reivindicam uma melhor qualidade de ensino quem deve ser responsabilizado pela falta de cidadania dos mesmos? É possível ir lá atrás e ver como se forjou a sociedade brasileira; primeiro uma sociedade escravista, depois uma sociedade urbana que desprestigia seus trabalhadores, eis aí um caminho para interpretação que foge ao nosso alcance nesse momento.

A geografia e a construção da cidadania – aspectos relevantes na dinâmica do conhecimento geográfico - ética e a solidariedade necessária nos espaços vividos

A geografia, como ciência social, para SANTOS (1990)⁴ em “Por uma nova geografia” afirma que o estatuto científico da geografia é, por excelência, o “espaço social”, tem contribuições relevantes no que toca à cidadania e todos os seus desdobramentos.

O indivíduo, ser social, ocupa um lugar, um espaço, daí a necessidade de compreender a sociedade de classes e as contradições do espaço em que habita. DAMIANI (2003), com relação à cidadania e a compreensão do lugar e do espaço no sentido do vivido, do apreendido aponta que a ‘geografia tem o dever de mostrar e elucidar os aspectos fetichizados e alienados das contradições socioespaciais’ que não são palpáveis e perceptíveis na aparência, mas somente na essência da produção do espaço de relações mediatizadas pela lógica da mercadoria.

Nesse sentido, a geografia pode e deve contribuir com ideias e práticas, não como se fazia descaradamente a “geografia tradicional”, “naturalizando os fenômenos sociais” e mesmo separando “o homem do espaço”, desumanizando o mesmo, reforçando o caráter de dominação de classes, mas criando mecanismos de ação eficazes, inclusive intervindo em termos de práticas políticas relevantes para que os agentes modeladores do espaço tenham uma ação menos corrosiva e perversa na sociedade de classes. Como fazer isso? Antes, de mais nada, produzir

⁴ Sobre o objeto científico da geografia, SANTOS (1990, p. 120), aponta que: “o espaço que nos interessa é o espaço humano ou o espaço social...”

uma teoria social crítica que abarque a totalidade dos fenômenos sociais amalgamados às práticas associadas e às técnicas de intervenção política na gestão (temporalidade imediata e cotidiana) e, mesmo ao planejamento público (temporalidade a médio e longo prazo).

Já que, grande parte da sociedade contemporânea vive no espaço urbano e pensando consoante com Henri Lefebvre (1969) em “O direito à cidade”, um dos maiores direitos talvez tenha de ser a cidadania urbana plena – isso também se aplica ao Brasil, sociedade tão esgarçada do ponto de vista de sua tessitura social.

Outro aspecto relevante em termos de contribuição da geografia diz respeito ao estudo do meio e que é importante para enfocarmos o aspecto da cidadania, pois, além de ser uma temática de enfoque interdisciplinar, também é o estudo do meio ambiente, inseparável das questões sociais. PONTUSCHKA (2004)⁵, num trabalho sobre esse tema afirma a necessidade do estudo do meio e a especificidade da interdisciplinaridade⁶ num trabalho conjunto interdisciplinar.

A geografia com seu constructo teórico-metodológico produzido nas academias é um alicerce para contribuir na investigação e elucidação de um trabalho de campo (estudo do meio).

Se, para os ‘anarquistas’, o estudo do meio era um dos possíveis mecanismos de intervenção em termos de transformação social, para os ‘escolanovistas’⁷ era apenas uma interação dos alunos com o meio, o que é importante destacar é a intervenção da ciência geográfica com os aportes teóricos de juntar as duas pontas da equação consubstanciadas nos pressupostos geográficos, a saber: a *sociedade* e a *natureza*. E isso, a geografia pode contribuir com ideias e práticas, mas a escola, de uma forma geral, precisa mudar para incorporar não só as novas tecnologias nas práticas educacionais, mas também incorporar práticas para além dos muros da escola – o estudo do meio é um deles.

Dito isso, tais medidas em curto e médio prazo – as que foram enunciadas acima; as tomadas de decisões devem também considerar outras, em mais longo prazo. A escola deve ser um espaço plural de debates de ideias, sempre manter certo pensamento crítico com as diretrizes ordenadas pelas secretarias de ensino, uma vez que as mesmas já chegam acabadas e prontas no âmbito da escola. A escola continua sendo um receptáculo das ‘ordenanças’ de dirigentes regionais de ensino pouco interessados na construção de uma escola menos burocratizada e ineficiente; na sua maioria, são cargos de apadrinhados políticos do partido no poder ou refletem interesses regionais de cúpulas partidárias.

Outro assunto importante e que não deve ser esquecido pelos trabalhadores em educação é que no Brasil ainda funciona como *modus operandi*,

⁵ Para PONTUSCHKA (2004, p. 262), “O método do estudo de meio permite maior aproximação com as preocupações atuais da ciência geográfica que busca explicar o espaço geográfico não mais pela relação do homem com o meio físico, mas como resultante das relações sociais.”

⁶ É oportuno fazer uma distinção vocabular entre os termos interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, já que o primeiro faz-se necessário como quesito da geografia e a ciência social em geral. “Quando se fala em multidisciplinaridade se está dizendo que o estudo de um fenômeno supõe uma colaboração multilateral de diversas disciplinas, mas isso não é por si mesmo uma garantia de integração entre elas, o que somente seria atingível através da interdisciplinaridade, isto é, por meio de uma imbricação entre disciplinas diversas ao redor de um mesmo objetivo de estudo” (SANTOS, 1990, p. 104).

⁷ A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais pós-revolução de 1930. Dentre alguns nomes de destaque pode-se citar Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Todos, intelectuais de nomes respeitáveis da pedagogia brasileira com grandes contribuições em termos de ensino no país. A grande influência da Escola Nova veio da sociologia de Durkheim e da pedagogia de John Dewey.

em termos de relações sociopolíticas, aquelas muito próximas da ‘*casa grande e a senzala*’, tão bem descritas por Gilberto Freyre ((1975),⁸ isto é, relações promíscuas de relacionamento de um ‘comadrio’ imbecilizado em que a escola transforma-se no quintal de casa dos gestores da educação – prótese extensiva do ambiente familiar privado com todas as suas contradições e maneirismos. O espaço público deve ser preservado como tal, sempre tendo como bem maior a *(res)pública* como princípio mais geral. A coisa pública nos remete a ideia de esfera pública que não deve e não pode ser confundida com a esfera privada de interesses menores comparados ao bem comum.

Com relação a interdisciplinaridade, assunto apontado anteriormente, SANTOS (1990) já nos advertia que o tema acima “não é uma somatória de objetivos”, mas a busca de um objetivo comum que perpassa o âmbito parcelar das disciplinas numa magnitude mais ampla. Eis aí um grande problema. Nos PCN’s, a transversalidade é um tema demasiadamente destacado, no entanto a ciência de um modo geral, em função das necessidades operacionais da reprodução do capital, desde o século XIX, fez com que ocorresse o desmembramento da ciência em disciplinas parcelares tornando difícil, mas não impossível, a busca de uma metodologia, instrumentos e procedimentos para lidar com as demandas de focalização do objeto analítico e mesmo a apreensão da ação fenomênica dentro da perspectiva interdisciplinar.

Quanto ao que foi dito no parágrafo anterior, MORAES (1994), em “Meio ambiente e ciências humanas” nos diz que ainda falta uma aferição conceitual básica que dê conta da problemática ambiental. O resultado disso não é apenas e tão somente o estudo de meio por si, mas uma metodologia comum, um método e mesmo uma epistemologia⁹, entretanto, a geografia joga um papel fundamental nessa questão, por ser uma ciência envolvida com a relação sociedade-natureza. No entanto, há de ter um maior *feedback* na construção dos saberes entre as academias e os pilares básicos da educação fundamental, sem isso não se muda a realidade. A junção entre a teoria e prática é essencial para vislumbrar outra educação que condiz com a plena e ativa cidadania no Brasil. Se quisermos, observemos os dizeres de Marx (1967, p. 178), numa citação carregada da dialética, ao apontar que “erigimos nossa estrutura da imaginação antes de a erigirmos na realidade” (HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna...* São Paulo: Loyola, 1993, p. 309).

A complexidade do viver nos espaços urbanos, em especial, os espaços públicos, e a escola é, de fato, um espaço público, por excelência, pressupõe uma ação ética entranhada na solidariedade humana. Não como querem alguns teóricos da razão instrumental simples e banal de que é preciso “ensinar com amor e afeto” (desconsiderando as necessidades básicas dos trabalhadores em educação frente à sua própria sobrevivência material) tão invocada pelos secretários de educação em São Paulo. Mas, pelo fato, de que o ambiente escolar deve ser olhado numa perspectiva de trabalho coletivo em que seus agentes sociais tenham como

⁸ Estou referindo a obra clássica de G. Freyre (1975). *Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 17^a. ed. . Rio de Janeiro: José Olympio.

⁹ A respeito de todas essas questões relacionadas a questão ambiental A. C. R. de Moraes (1994, pp. 67-68) aponta o seguinte: “(...) O método expressa uma relação entre ciência e filosofia, sendo a aplicação de formulações filosóficas no trabalho científico. É através dela que o cientista explicita as categorias e conceitos utilizados, define os procedimentos analíticos, circunscreve o objeto da investigação. A opção metodológica traz em seu bojo a adesão a uma lógica e a aceitação de certas posturas ante as questões gnosiológicas básicas, como do entendimento do próprio ato cognitivo. Enfim, o método envolve necessariamente uma teoria do conhecimento”.

princípio, o trabalho de todos na perspectiva do ensino-aprendizagem e o desenvolvimento das potencialidades em termos mais gerais (dos gestores, dos professores, dos funcionários e mesmo do corpo discente).

Se tivermos em conta os ensinamentos de Paulo Freire, o saber se faz no cotidiano da escola, inclusive o professor é, além de um fazedor de saberes, também um aprendiz. Esse aprender se faz no dia a dia da escola, e todos os dias há um novo aprendizado e um novo olhar sobre tudo e todos, inclusive sobre o ato reflexivo da aprendizagem.

A geografia como ciência do espaço e da relação sociedade-natureza pode contribuir desfeticizando a categoria espaço que esconde na aparência as contradições da sociedade. Para tanto, o movimento dinâmico das escalas geográficas (lugar, local, regional, nacional e mundial) podem ser aproveitados na elucidação para além das aparências existentes que corroboram e reafirmam o *establishment* da sociabilidade existente. Do ponto de vista de uma epistemologia da espacialidade uma vez que o espaço vem ocupando uma posição de destaque, em que esse mesmo espaço sobredetermina o tempo, numa perspectiva pós-historicista, o que para alguns autores é o caminho a fundamentação de uma teoria da espacialidade na vida social contemporânea que dê conta das contradições amalgamadas no espaço proporcionado pelas relações ambíguas da sociedade em termos de produção espacial. Mesmo o território visto como “território usado”, visto como a prisão dos homens é fundamental entendermos como se constrói e moldam as suas diversas concretudes em termos de mosaicos diversos dos lugares.

Por fim, juntando as categorias analíticas da geografia é possível decifrar sob a perspectiva reflexiva um novo olhar sobre as condicionantes e determinantes do real e a escola é o lugar apropriado para essa investigação, mas não e como a conhecemos hoje, um espaço burocratizado e inoperante para a ação reflexiva.

Considerações finais

É preciso acrescentar com veemência o papel da academia, que muito contribui no sentido da produção geográfica do conhecimento, precisa incorporar os anseios do professorado do ensino básico (fundamental e médio). Conforme depoimento de J. W. VESENTINI, no seu período de graduação (década de 70) na Universidade de São Paulo (USP), ‘a academia preocupava-se pouco ou quase nada com o ensino básico e fundamental’.¹⁰ Isso mudou no contexto da realidade atual?

Hoje, há mais preocupações, mas são mundos distantes ainda, sem contar um dos absurdos que é a carga horária exorbitante de um profissional de educação, muitas vezes atuando em 2 ou 3 redes de ensino (estadual, municipal e particular). Essa é a realidade da nossa educação pública e há quem diga que os professores do ensino público em São Paulo e no Brasil estão ganhando bem; não é isso uma suposta realidade vazia e inescrupulosa?

É preciso mudar as condições reais e concretas de trabalho dos profissionais de educação com salários tão aviltantes – esta é uma questão chave

¹⁰ “Lembro-me da época em que frequentei, como aluno, o curso de graduação em geografia aqui na USP - isso de 1970 a 1974, quando havia uma sensível subvalorização, para não dizer um desprezo velado ou, às vezes, até aberto da preparação docente. (...) Mas a carreira docente, com exceção da universitária (considerada normalmente um corolário ou um apêndice da especialização) era e ainda é, em grande parte, vista como algo destinado tão-somente àqueles que não tem competência para exercer outras atividades” (VESENTINI, 2002, p. 235)

para o desenvolvimento e valorização de uma categoria de trabalhadores tão importante na sociedade do conhecimento, não obstante, estamos longe disso ainda. Como construção de *Nação*, temática essencial no desenvolvimento econômico e social, nas abordagens furtadianas (desenvolvimento como avanço do homem na perspectiva da cultura social e material/imaterial se dá com crescente ampliação na “escala e realização das potencialidades” enquanto indivíduos e coletividades – ver Celso Furtado, 1984), a educação necessariamente passa por novos rumos¹¹. Desenvolvimento econômico e social, conforme, Celso Furtado, ainda é um desejo social face à propositura de *construção de nação*; a educação não está fora dessa equação em termos de equidade social coletiva e a melhor distribuição dos recursos da sociedade nacional brasileira.

E, por fim, a aproximação da teoria à práxis educacional é um fundamento necessário, conforme G. Luckács, na feitura de uma nova sociedade, mais homogênea e menos desigual. Sem isso, não há como vislumbrar um novo horizonte de existência material para os homens. Por isso termino esse texto invocando as palavras de Milton Santos (1999, apud CASTROGIOVANNI, 1999, p. 82)¹²: “o mundo que nós conhecemos não é o mundo verdadeiro. Ele não existe. Ele é o mundo que nos fazemos acreditar existir”.

A luta por um mundo novo para todos é um princípio a ser conquistado e os trabalhadores em educação não estão fora disso quanto a um modelo de civilização a ser alcançado. Esse modelo de civilização dos trópicos não deve ser uma emulação dos países centrais como continua sendo a leitura das elites econômicas e políticas brasileiras. Mas, estejamos cientes disso, nas palavras de SANTOS (1996, p. 126):

A educação não tem como objetivo real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades sociais, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida.

E, também como trata da universidade nos seus escritos E. Mandel (1982, p. 183); tendo como sentido o caráter de advertência: “*A tarefa primordial da universidade não é mais a produção de homens “educados”, de discernimento e de qualificações – ideal que correspondia às necessidades do capitalismo de livre concorrência – mas a produção e circulação de mercadorias*”.

Mas, se quisermos, de fato, sermos uma nação com certo grau de protagonismo mundial, necessariamente, o conhecimento científico-técnico deve ser a tônica basilar no tocante às políticas públicas para a educação, o que até agora

¹¹ É claro que não são as mudanças ocorridas no Brasil desde meados dos anos 80. Todas são medidas plásticas e pouco eficazes como mesmo avalia o professor J. W. Vesentini: “Todos nós conhecemos as reviravoltas das políticas dos últimos 15 anos tanto no âmbito federal quanto no estado. Tudo muda constantemente a cada novo governo (novos guias ou “propostas curriculares”, novas diretrizes pedagógicas, novas atividades burocráticas, novas denominações etc.) e, no final das contas, tudo continua praticamente igual ao que era” (VESENTINI, 2002, p. 238).

¹² CASTROGIOVANNI, A. C. E agora como fica o ensino de geografia com a globalização? In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C. et al. *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Editora da UFRGS/AGB, 1999, p.. 81-83.

tem sido relegadas a um futuro incerto. Daí, sobretudo, a necessidade de junção cada vez mais próxima entre o conhecimento produzido nas academias e os estágios educacionais intermediários da escola fundamental e média. Conquanto todos os investimentos em educação devem atingir números expressivos do Produto Interno Bruto do país, no mínimo números acima, pelos menos 2 vezes a média nacional atual (que está no patamar de 5% do PIB). Posto que, sem isso, simplesmente, malgrado, ficaremos fora do estado da arte da produção de riquezas da sociedade do conhecimento ou meros maquiladores da produção científica do mundo mais industrializado e nossa capacidade de influir nas principais decisões mundiais será apenas um delírio distante.

Bibliografia

CASTROGIOVANNI, A. C. E agora como fica o ensino de geografia com a globalização? In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C. et al. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/AGB, 1999, p.. 81-83.

DAMIANI, Amélia. A geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, A. F. A. **A geografia em sala de aula**. 5ª. ed. São Paulo: Contexto, 2003, p. 50-61.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 17ª. ed. . Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

FURTADO, C. **Cultura e Desenvolvimento em Época de Crise**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Trad. Adail U. Sobral e Maria S. Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1993,

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Trad. T. C. Netto. São Paulo: Editora Documentos, 1969.

MANDEL, Ernest. **O Capitalismo Tardio**. Trad. Carlos E. S. Mattos et al. São Paulo: Abril Cultural, 1982 (Os Economistas).

MORAES, Antônio C. R. de. **Meio ambiente e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 1994.

QUAINI, Massimo. **Marxismo e Geografia**. Trad. Liliana L. Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PONTUSCHKA, Nídia. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 2001, p. 111-142.

-----.. O conceito de estudo de meio transforma-se em tempos diferentes, em escalas diferentes com professores diferentes. In: VESENTINI, José. W. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2004, p. 249-288 (Coleção Papirus Educação).

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1998.

_____. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

VESENTINI, José. W. Realidades e Perspectivas do ensino de geografia no século Brasil. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. 2ª. ed. Campinas: Papirus, 2004, p. 219-248.

-----.. A formação do professor de geografia: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. U. de; PONTUSCHKA, N. (Org.). **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002, p. 235-246.

*Recebido em 26 de maio de 2011.
Revisado em 08 de outubro de 2011.
Aceito em 08 de novembro de 2011.*