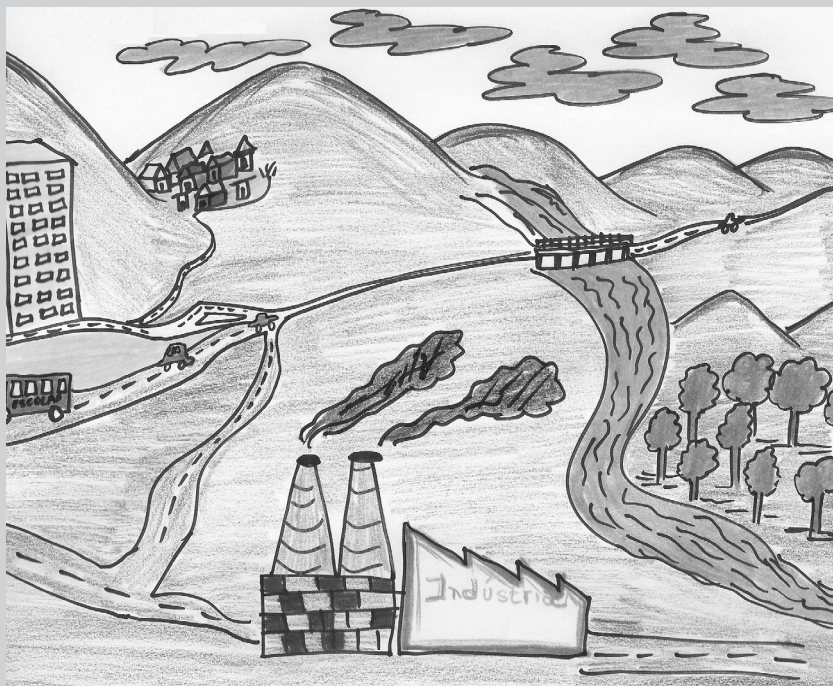


Ensino de Geografia:

NOVOS OLHARES E PRÁTICAS



Flaviana Gasparotti Nunes
(Organizadora)



2011

Universidade Federal da Grande Dourados

COED:

Editora UFGD

Coordenador Editorial : Edvaldo Cesar Moretti

Técnico de apoio: Givaldo Ramos da Silva Filho

Redatora: Raquel Correia de Oliveira

Programadora Visual: Marise Massen Frainer

e-mail: editora@ufgd.edu.br

Conselho Editorial - 2009/2010

Edvaldo Cesar Moretti | Presidente

Wedson Desidério Fernandes | Vice-Reitor

Paulo Roberto Cimó Queiroz

Guilherme Augusto Biscaro

Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti

Rozanna Marques Muzzi

Fábio Edir dos Santos Costa

Ilustrações de capa:

João Batista Alves de Souza

Revisão ortográfica:

Nayna Gasparotti Nunes

Impressão: Editora De Liz | Várzea Grande | MT

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD

Ensino de geografia : novos olhares e práticas. / Flaviana Gasparotti Nunes
(Organizadora). – Dourados, MS : UFGD, 2011.
200p.

ISBN

978-85-61228-79-8

1. Geografia – Estudo e ensino. I. Nunes, Flaviana Gasparotti.

SUMÁRIO

Prefácio	05
Nestor André Kaercher	
Apresentação	09
Desenhos e escutas	13
Wenceslao Machado Oliveira Junior	
O ensino de Cartografia que não está no currículo: olhares cartográficos, “carto-fatos” e “cultura cartográfica”	37
Jörn Seemann	
Linguagem geográfica do jogo de xadrez: uma aproximação ao conceito de território e ao processo de ensino-aprendizagem	61
Rodolfo Finatti	
Cláudio Benito Oliveira Ferraz	
O aluno surdo na aula de Geografia: alguns elementos para a reflexão sobre a inclusão	101
Jonatas Rodrigues dos Santos	
Flaviana Gasparotti Nunes	
Para pensar cultura escolar a partir da periferia globalizada	129
Christian Dennys Monteiro de Oliveira	
A Geografia da educação na sociedade do conhecimento: sombras do desconhecimento	157
Cláudio Benito Oliveira Ferraz	



PREFÁCIO

Fico duplamente alegre ao escrever estas linhas. Primeiro, por receber o convite para prefaciar esta obra. É uma honra para mim, me faz parceiro destes colegas. Segundo, e mais importante: que bom que as idéias estão saindo de nossas cabeças e indo para o papel. Há tanta gente criativa e produtiva no seu fazer profissional que nunca escreveu o muito que - de bom e de ruim - fez. Mas, na nossa profissão, é fundamental o registro escrito. Assim, os colegas tomam contato com a produção de idéias e a comunidade pode dialogar, recriar, tensionar o que alguns têm a coragem de escrever. Precisamos disso: o registro de nossas práticas para discussão coletiva. Assim o conhecimento avança, no coletivo, com o confronto de práticas sendo sujeitas a discussão permanente, pois sabemos que o conhecimento sendo provisório precisa de interlocutores que nos dêem sinais tipo “boa essa tua sacada, cara” ou “ei, aqui você confundiu e se/nos enrolou”.

Que fique o convite, então, ao leitor, de também registrar suas práticas, grafar a Terra no papel, na reflexão gerada com nossos alunos. Uma vez no papel, as idéias são sementes que vão germinar em lugares pelos quais você nunca andou. Se houver insegurança na tua ‘autoridade’/capacidade de escrever, pensem em Fernando Pessoa (Guardador de Rebanhos, poema II):

*“Se falo na Natureza não é porque saiba o que ela é,
Mas porque a amo, e amo-a por isso,
Porque quem ama nunca sabe o que ama
Nem sabe por que ama, nem o que é amar ...”*

Substitua a palavra ‘natureza’ por ‘docência’ ou por ‘ensinar e aprender geografia’ ou até mesmo pelo nome da tua cidade e veremos que os autores deste livro muito mais do que portos seguros para nossas desejadas certezas de ‘bem ensinar’ são naus que partiram, cada qual com seus objetivos e trajetos, mas tendo em comum, a idéia do caminho que se faz cotidianamente, na parceria coletiva, sobretudo com seus alunos. Os temas que a geografia tem colocado na sua pauta são, como antes já eram, muitos, novos ou antigos, complexos mas sempre permitindo diferentes olhares e leituras. Esta diversidade que, às vezes, assusta pela insegurança das respostas, nos desacomoda, nos permite repensar nossa prática, nossos objetivos, nossos métodos.

Não é preciso muito esforço para perceber que os autores, cada qual a sua maneira, propõem, ainda que nas entrelinhas, métodos para fazer da Geografia uma prática social que tenha relevância para os alunos, dentro e fora da sala de aula e do edifício escolar. Se o método é um caminho para chegar a um objetivo, veremos que os artigos têm muitas pistas, dicas (que bom!) que, não garantem sucesso ou paz, mas estão a nos convidar: “vem comigo, vem junto, experimenta”.

Algumas dicas vão bem além da metodologia, ainda bem. Sutilmente nos convidam a repensar a base epistemológica que fundamenta nossa prática. Um repensar que é fácil de ler, de anunciar, mas difícil praticar, pois requer uma atitude de mudança em nós, que ultrapasse a cômoda posição de responsabilizar, por exemplo, o aluno, pela pasmaceira ou desinteresse das aulas, não só de Geografia.

Destaco algumas pistas cheias de implicações políticas porque propõem uma relação dialógica mais intensa e curiosa com o saber e com o alunado: a produção do conhecimento a partir da ‘vivência pessoal’ dos discentes, a sala de aula como espaço de escuta interessada do outro (e não apenas como faz de conta democrático onde após a fala do aluno, esta é desconsiderada em nome do andamento dos conteúdos), a idéia de que o

conhecimento é inacabado, construção conjunta, com retornos e permanências que se tensionam (uma espiral crescente). Estamos falando aqui não só de ‘truques’ para atrair a atenção do alunado e assim nos incomodarmos menos, o que já seria legítimo, óbvio. Estamos falando de rediscutir as relações políticas e pedagógicas que podemos fazer em nome da educação, da Geografia, da ciência/conhecimento. Desnaturalizar posições cristalizadas de mando ou crenças que o conhecimento, o espaço, as relações humanas estão prontas, acabadas e, pior, não há espaço-tempo para mudar nada nas salas de aula e na sociedade. Evitar posições dicotômicas simplistas: a escola pode tudo, a escola pode nada. A escola, a educação pode muito pouco, mas este pouco não é nada desprezível. E cada autor, propõe à sua maneira, com sua linguagem, que alarguemos nossas visões de mundo e, sem muita modéstia, tentemos fazer o mesmo com nosso alunado.

Outras duas idéias provocativas: “o mapa pode mentir, mas ele nunca brinca”. Um outro geógrafo me ensinou “os mapas brincam com o nosso desconhecimento”. Se aliarmos estas frases com a do artigo que nos diz que a escola (e as aulas de Geografia) são pobres no uso, e, sobretudo, na interpretação, das imagens, já teremos alguns ótimos pontos de interrogação para continuarmos nossa viagem da docência.

O leitor também se deparará com as diferentes formas de dizer o que se pensa. Uma provocação: às vezes não somos um tanto rebuscados, quase pomposos, em dizer o que pensamos? Como ser denso, provocativo e reflexivo em nossas idéias sem fazer do texto uma caixa hermética? Desafio que não encontra resposta pronta a priori, requer prática de escrita e discussão permanentes.

Colega, debruce-se sobre este livro com paixão, busque nele idéias a copiar, sempre adaptando à sua realidade. Busque pontos de discordância, brigue com os autores para escrever a sua prática, para discutir com os autores. Finalizo com Pessoa (Guardador de Rebanhos, Poema I):

*“Pensar incomoda como andar à chuva
Quando o vento cresce e parece que chove mais”
“Saúdo todos os que me lerem, e desejo-lhes sol,
E chuva, quando a chuva é precisa”*

Que a docência de cada um de vocês incomode os seus alunos, como chuva ‘tocada a vento’. Que a docência de vocês tenha discência, pois a vida requer sol e chuva. Que vocês possam mostrar que a chuva também é precisa, ou seja, a sala de aula não é só alegria ou prazer, é trabalho e este, dá... trabalho mas tempera a vida. Boa viagem, marujos, ops, leitores. Eu vou junto. Tô junto.

Nestor André Kaercher

APRESENTAÇÃO

Este livro foi organizado com o objetivo de reunir reflexões sobre o ensino de Geografia na atualidade. Neste sentido, os “novos olhares e práticas” aqui apresentados são produtos de pesquisas e/ou práticas desenvolvidas por pesquisadores/professores de Geografia atuantes em várias partes do Brasil especificamente nas regiões sudeste, centro-oeste e nordeste.

Os temas abordados nos textos que compõem o livro referem-se a questões e problemáticas emergentes na educação de forma geral e no ensino de Geografia em particular, como por exemplo, a questão da inclusão de alunos portadores de diversas deficiências no ensino regular.

O diálogo e a aproximação do currículo da Geografia escolar com as práticas espaciais cotidianas mostra-se cada vez mais necessário diante da complexidade do mundo atual. Sendo assim, novos olhares sobre a cartografia e outras linguagens não científicas como os desenhos e jogos e sua inserção na prática pedagógica fazem-se essenciais para a construção de uma educação geográfica.

Além disso, o desvendar da escola e seus sujeitos é essencial para que possamos construir práticas pedagógicas mais coerentes e adequadas à realidade na qual estamos inseridos. Compreender o sentido da escola, sua inserção e papel na sociedade atual desvendando quem são nossos interlocutores é uma premissa para definirmos nossos objetivos pedagógicos ao ensinar Geografia.

No primeiro texto intitulado “**Desenhos e escutas**”, Wenceslao Machado de Oliveira Jr. desenvolve reflexões a partir da descrição e interpretações de prática educativa realizada em curso de licenciatura em Geo-

grafia, tendo na realização de desenhos pelos alunos uma forma de trazer seus *saberes/conhecimentos/imagens* à escuta do professor, dos demais alunos e de si próprio. O tema dos desenhos é o meio ambiente, mas o foco principal de discussão são as relações *forma/conteúdo*, *conhecimento/linguagem* na confecção possível do currículo, em meio às outras relações professor/alunos vivenciadas nesta prática não cotidiana.

Em “**O ensino de Cartografia que não está no currículo: olhares cartográficos, “carto-fatos” e “cultura cartográfica”**”, Jörn Seemann procura discutir algumas perspectivas socioculturais para a educação cartográfica que representam estratégias complementares para o ensino. Em suas reflexões, o autor apresenta dez observações, sugestões ou provocações que dizem respeito à dimensão cultural da educação cartográfica as quais denomina de *interseções* por considerá-las caminhos que se cruzam. Jörn enfatiza aspectos que se referem ao contexto sociocultural da educação cartográfica e que não se encontram nas grades curriculares, mas que são de suma importância para que os professores e os seus alunos possam se tornar leitores críticos de mapas e mapeadores conscientes. Para o autor, o grande desafio para a cartografia na formação de professores é o estabelecimento de um diálogo entre a sociedade e o mundo dos mapas.

Rodolfo Finatti e Cláudio Benito Oliveira Ferraz no texto “**Linguagem geográfica do jogo de xadrez: uma aproximação ao conceito de território e ao processo de ensino-aprendizagem**” exercitam uma pesquisa/ação sobre o jogo de Xadrez como um desafio instigante de possibilidades no aprimoramento de habilidades e conceitos inerentes ao estudo geográfico. Os autores realizam uma discussão sobre a relevância do conceito de território, bem como outras noções pertinentes à ciência geográfica em sua relação com o jogo de xadrez com o objetivo de evidenciar certa linguagem geográfica presente neste jogo. Além do valor conceitual, os autores sugerem que o xadrez pode ser utilizado durante o processo de ensino-aprendizagem que diz respeito à Geografia, em diferentes níveis

escolares, mas também na relação entre a produção territorial hegemonicamente realizada e as dimensões da vida cotidiana.

No texto **“O aluno surdo na aula de Geografia: alguns elementos para a reflexão sobre a inclusão”** Jonas Rodrigues dos Santos e Flavianá Gasparotti Nunes, baseados em pesquisa realizada com professores de Geografia e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) buscaram identificar e analisar as dificuldades e possibilidades de trabalho com o aluno surdo em relação à Geografia, bem como as próprias dificuldades encontradas por esse aluno no processo de ensino/aprendizagem da disciplina.

Christian Dennys Monteiro de Oliveira em **“Para pensar cultura escolar a partir da periferia globalizada”** apresenta uma proposição de inovação na abordagem geográfica da escola pública. O autor salienta a “necessidade-dever do educador em Geografia interagir nesse mundo periférico globalizado. E antever caminhos em sua escola para forjar uma centralidade versátil: verdadeiramente capaz de dialogar com esse mundo vizinho”. Na opinião de Christian é necessário “encontrar os antídotos dessa inoperância na experiência geográfica das periferias (globalizadas e sub-escolarizadas) de nossas grandes cidades e fazendas. Simplesmente porque ali onde a escola pulsa a civilidade real dos lugares (bairros, guetos, quebradas e pedaços) é justamente o espaço geográfico da contrapartida ignorada pelas gestões educacionais”.

Por fim, Cláudio Benito Oliveira Ferraz em **“A Geografia da educação na sociedade do conhecimento: sombras do desconhecimento”** parte da indagação acerca de “quem são esses jovens que havemos de educar?” para discutir e refletir sobre nosso trabalho na escola como professores. Após uma reflexão de fôlego sobre o sentido da escola na chamada “sociedade do conhecimento” e a relação desta com o projeto econômico-social em nível mundial, o autor afirma que a escola precisa perceber-se como inserida num mundo em que os esquemas fechados de conhecimen-

to científico não permitem mais saciar as necessidades e características das novas condições de se viver e produzir. Para ele, torna-se extremamente necessário, para um processo de educação comprometido realmente com a melhoria das condições de vida das pessoas, a partir da diversidade cultural destas e em acordo com o princípio da justiça social e do respeito mútuo, que se utilize do conhecimento científico não apenas para atender aos referenciais economicistas, mas em prol de uma superação desses desconhecimentos que se escondem por entre as sombras e contradições do projeto societário hegemônico atual.

Flaviana Gasparotti Nunes
Organizadora

DESENHOS E ESCUTAS

Wenceslao Machado de Oliveira Jr¹

O que me agrada principalmente, na tão complexa natureza do desenho, é o seu caráter infinitamente sutil, de ser ao mesmo tempo uma transitoriedade e uma sabedoria. O desenho fala, chega mesmo a ser muito mais uma espécie de escritura, uma caligrafia, que uma arte plástica.

Mário de Andrade

A epígrafe de Mário de Andrade diz, sozinha, a maneira como tomamos os desenhos na prática educativa aqui descrita e analisada: eles falam, e por assim ser, geram a escuta do professor àquilo que lhe é dito – desenhado – pelos alunos. Ver os desenhos é também ouvir e, sob outra perspectiva, ler.

As reflexões que apresento neste texto estão baseadas na prática que desenvolvo em disciplinas voltadas à formação de professores de Geografia, especificamente do último ano do curso de Licenciatura, e por isso tomo como tema algo presente tanto nas discussões acadêmicas quanto nos currículos escolares desta área do conhecimento: o meio ambiente.

Sendo assim, a primeira coisa a dizer é que o Meio Ambiente deve ser entendido apenas como um assunto entre tantos outros que poderiam

¹ Professor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: wences@unicamp.br

estar em foco nos desenhos. O sentido forte desta prática educativa é o de possibilitar que o professor encontre maneiras interessantes de alcançar a aproximação das ideias, imagens e conceitos que já permeiam os alunos em seus pensamentos acerca de algum assunto, neste caso, de interesse geográfico². Há outro sentido forte, colado a este, que seria o de dar existência, em classe – ou seja, em ações educativas (práticas docentes?) – a uma maneira “coletiva” de lidar e produzir conhecimentos, por meio do agenciamento de saberes pessoais colocados em circulação no conjunto da turma de alunos.

As intenções visualizadas ao trazer o desenho como prática no *dizer-conhecer* dos alunos são, em princípio, duas. A primeira delas é colocar em circulação entre futuros professores o uso de uma linguagem não habitual e a criação de espaços de escuta³ dos alunos no interior das práticas educativas. Tal circulação permitirá a criação de aberturas para os diferentes *saberes/conhecimentos* presentes nos e entre os alunos e de linhas de fuga em relação ao saber disciplinador oriundo das prescrições curriculares e das

2 Em experiências de estágio, alguns alunos relataram trabalhos semelhantes com a presença da linguagem do desenho, tendo como tema assuntos variados: a cidade onde moram (Campinas-SP), a Cidade (como conceito e ideia), um lugar específico, das mais variadas dimensões [um continente (Europa), um assentamento de reforma agrária (Sumaré-SP), uma parcela do território brasileiro (Amazônia)]. A despeito de ser uma prática voltada à formação do licenciado, portanto visando que este reflita sobre preocupações atinentes ao ofício de professor – neste caso o uso de uma linguagem não habitual e a criação de espaços de escuta dos alunos no interior das práticas educativas –, esta prática vem sendo utilizada pelos futuros licenciados em suas atividades de estágio, o que provavelmente indica a incorporação da mesma em suas ações docentes atuais e futuras.

3 Num tempo que já se vai um pouco distante, quando desenvolvia pelas primeiras vezes, junto aos alunos de graduação da UNESP, algumas práticas de formação como esta aqui relatada, um aluno se encantou com a ideia e resolveu fazer uma reflexão sobre as mesmas em seu Trabalho de Conclusão de Curso de graduação. É desse trabalho que cito a “definição” do que tenho chamado de “espaços de escuta” ou “pontos de escuta”. Estes seriam “os espaços, existentes nas aulas, para que os alunos possam trazer os seus conhecimentos e experiências pessoais à discussão, utilizando-os na construção de um novo conhecimento, não mais individual, mas coletivo, produzido pela turma” (MACHADO FILHO, 2001, p.4).

falas docentes. Desta forma vislumbro, no desenvolvimento desta prática educativa, ter alcançado produzir, ainda que por restritos momentos, um

(...) currículo que tenha nas atividades ‘livres’ dos estudantes uma linha de alisamento das estriações da disciplina, de suas vontades de poder (ou de potência?), de suas apresentações de saberes fundamentais, básicos, exteriores e interpretativos. (AMORIM, p.123, 2005)

A segunda intenção desta prática de formação é utilizar-se de uma linguagem em que o espaço atua como “dimensão estruturadora” da obra, da *falaimagem* apresentada pelos *alunosdesenhistas*. Sobre esta “dimensão estruturadora”, ouçamos Mário de Andrade, no primeiro parágrafo do ensaio *Do desenho*:

Sempre é certo que o desenho está pelo menos tão ligado, pela sua finalidade, à prosa e principalmente à poesia, como o está, pelos seus meios de realização, à pintura e à escultura. É como que uma arte intermediária entre as artes do espaço e as do tempo, tanto como a dança. E se a dança é uma arte intermediária que se realiza por meio do tempo, sendo materialmente uma arte em movimento, o desenho é a arte intermediária que se realiza por meio do espaço, pois a sua matéria é imóvel. (1984, p.65)

Num desenho, a distribuição dos traços e superfícies no espaço do papel constitui-se em linguagem, assim como as proporções entre os diversos elementos, a centralidade dada a algum deles, as aproximações ou distanciamentos indicam concepções acerca daquele assunto (MASSIRO-NI, 1982).

Encontro no desenho uma linguagem que permite aproximações mais diretas entre as preocupações dos alunos com a dimensão espacial da existência, central na ciência geográfica, e as preocupações do futuro professor com as *aulasedições* que irá fazer em suas práticas educativas, nas

quais as imagens, conceitos, memórias, apresentações e representações espaciais estarão no centro.

No entanto, como foi dito anteriormente, esta seria uma intenção secundária na prática aqui apresentada. Dirigida e realizada com futuros professores, a intenção principal é buscar deslocamentos, quebras, fraturas, desassossegos nestes alunos, apontando para um ofício de professor pensado não só como aquele que fala aos alunos, mas também como aquele que os escuta e promove a escuta entre eles e o mundo.

A imagem que me vem para esta intenção é a da fuga. Fuga das práticas educativas vivenciadas, nas quais os alunos apoiam suas memórias e possibilidades de ser professor.

As relações entre formação de professoras e professores e cotidiano escolar podem ser pensadas na tensão entre modificação, metamorfose e incorporação, significando uma forma de rasurar o currículo e de reinventar identidades.

As modificações, as metamorfoses e incorporações exigem, no estabelecimento das diferenciações, um processo de fronteiras sem fixidez. Para consolidar esse processo, requer-se o que é deixado de fora, o exterior que constitui os seres-coisas, o esquecimento que nos faz existir (AMORIM, p.110, 2005).

É neste sentido da fuga em direção às exterioridades presentes nas pessoas que são verdadeiras para essa prática desenvolvida na formação de professores as palavras de Wenceslao Machado de Oliveira Jr.:

O desenho foi mesmo uma opção de fuga. Fugir da palavra, seja ela oral ou escrita, como transmissora única de conhecimentos e de informações. Mas também foi uma opção de aproximação. Aproximar de uma linguagem mais própria para a transmissão de conhecimentos acerca do espaço, onde os elementos deste seriam apresentados espacialmente, sem a necessidade de um encadeamento de palavras e expressões. Ao olhar um desenho já se tem uma visão global do mesmo e o podemos “ler” em vários sentidos, a partir

de vários pontos. Também é assim com o espaço e com a cidade (1994, p.9).

Posso dizer que além da fuga da palavra como única forma de expressão, o desenho é também uma fuga às regras preestabelecidas da linguagem cartográfica, presente na maioria dos mapas dos atlas e livros didáticos. Aproveito-me de mais algumas frases de Oliveira Jr.:

Bidimensionais como o mapa estes (desenhos) poderiam ser realizados em uma folha de papel. Mas o que mais me atraiu nos desenhos foi o fato deles não terem regras a seguir, protegidos que estão pela abertura à subjetividade das artes gráficas (idem, ibidem, p.10)

Ao desenho, portanto, não cabem regras que estabeleçam relações explícitas entre a obra e a “realidade” que ela apresenta. As “regras” do desenho são as estabelecidas pela cultura na qual cada desenhista está inserido e elas mergulham-nos na história desta linguagem – do desenho. Uma história e uma cultura que ligam o ato de desenhar muito mais às “subjetividades” que as “objetividades”, franqueando a aparição nos desenhos – ao inverso dos mapas – de invisibilidades e imaterialidades...

Desta forma, é verdadeiro dizer que “a imagem é hoje uma ferramenta de desatenção. Quanto mais imagens conseguimos devorar, mais imagens acabamos por esquecer” (CHAIMOVICH apud AMORIM, 2005, p. 121). É também verdadeiro encontrar pistas, marcas deste trânsito – *veresquecerfazeraparecer* – das imagens nos desenhos realizados por estes futuros professores.

Nos quatro desenhos a seguir (Figuras 01 a 04), podemos “ver” subjacentes às imagens algumas invisibilidades, *concepçõesfantasias*⁴ de Meio

⁴ A palavra fantasia é tomada aqui não como algo descolado da realidade, mas sim como algo tão participante do real quanto aquilo que vemos ou tocamos. No entanto, neste real construído na fantasia as marcas da imaginação se fazem mais presentes, tomando a

Ambiente que “organizam” os elementos na obra desenhada. Seriam estas *concepçõesfantasias* subjacentes à imagem desenhada mediadoras das ações do desenhista em relação ao meio ambiente?

Muitos meios ambientes são trazidos para a situação educativa nos desenhos dos alunos. A eles voltam-se perguntas, voltam-se olhares, adensam-se escutas e possibilidades. Nas conversas detonadas pela presença dos desenhos e dos desenhistas não se buscam consensos ou explicações que estabilizem este território tenso e contestado do que seria o meio ambiente, mas deslizamentos, erosões, aterros, outras camadas... Buscam-se buscas.

Selecionei alguns poucos desenhos dos tantos que têm sido feitos nestes anos em que realizo esta prática. Os comentários que dizem respeito a cada um deles são a memória que em mim ficou das conversas que tivemos em classe a partir dos mesmos.

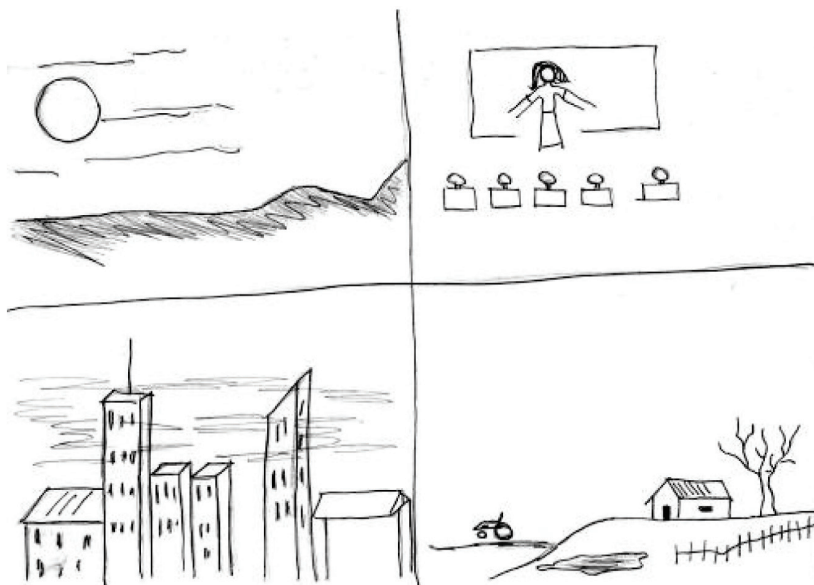
No primeiro desenho (Figura 01), podemos ver a imagem do Meio Ambiente feita de imagens separadas nitidamente por linhas verticais e horizontais. Seriam telas? Seriam coisas distintas que se aproximam, mas não convivem, sendo estranhas umas às outras? Há neste desenho as três formas “habituais” de concebermos a divisão territorial: o urbano, o rural, o natural. Mas há também uma forte referência ao cotidiano pessoal como pertencente ao Meio Ambiente, pois a sala de aula e o corpo de professora são os da própria desenhista.

Mas então, ela e seu cotidiano estão separados do urbano, do rural ou do natural? Não há “ligação aparente” entre o natural, o rural, o urbano e o cotidiano. Mas pode ser que esta “ligação” se dê no tempo da emissão

imaginação como Bachelard nos propõe: “ela é antes a faculdade de ‘deformar’ as imagens fornecidas pela percepção, é sobretudo a faculdade de libertar-nos das imagens primeiras, de ‘mudar’ as imagens” (1990, p.1).

televisiva, em que uma tela aparece em seguida da outra, ligadas pela edição, pela música, pela voz que narra. Neste caso, ao invés de destacar a separação entre as partes, a autora estaria dizendo-nos onde, na contemporaneidade, esta ligação se dá? Importaria mesmo saber a intenção da autora, se a observação do desenho já nos levou a considerar estas possibilidades? Ao imaginar outras imagens a partir desta, já não estaríamos realizando a proposta bachelardiana de “acrescentar sistematicamente ao estudo de uma imagem particular o estudo de sua mobilidade, de sua fecundidade, de sua vida?” (BACHELARD, 1990, p.2).

Figura 01



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Figura 02



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

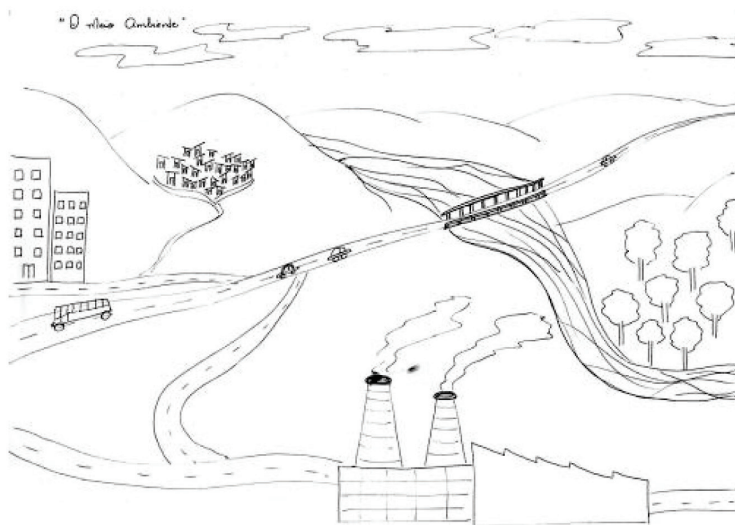
No segundo desenho (Figura 02), há uma nítida *concepção fantasia* de ser o Meio Ambiente algo em que tudo está interligado, tendo a ideia de circularidade como central. Não há como definir um início, uma origem dessa circularidade e inter-relação, mas há como intuir que a vegetação, a árvore, tem papel primordial, estando em cima e ao centro e destacada em tamanho dos demais elementos. Mas em termos de tamanho, também o homem é destacado, notando que é representado por um exemplar do sexo masculino, apesar de ser uma mulher a autora do desenho.

Figura 03



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Figura 04



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

No terceiro desenho (Figura 03) permanece a circularidade, mas a centralidade da *concepçãofantasia* é dada pela cabeça humana colocada no centro dos demais elementos desenhados, sendo ligada a eles por traços distintos. Alguns destes traços têm sobre si um segundo traço em zigue-zague, justamente os que ligam a cabeça humana à indústria e à poluição. Indicariam coisas negativas em relação às demais: árvores, pessoas, casas? A cabeça humana ao centro do desenho estaria dizendo que o Meio Ambiente é algo que tem existência em nossos pensamentos? Seria um conceito antes de ser materialidade? Nuvenzinhas sobre a cabeça feito símbolos das HQs, bem como uma névoa de traços a envolver essa cabeça, indicariam o enevoamento e o “esquentamento de cabeça” que o Meio Ambiente tem nos dado? Trariam estes traços dos quadrinhos um tom de ironia ao desenho?

No quarto desenho (Figura 04), aparece a forma paisagística de apresentar o Meio Ambiente. Essa é uma maneira muito frequente de se fazer esse desenho⁵. Numa primeira mirada, parece ser a “fotografia” de uma paisagem qualquer.

É verdade que há, entre os muitos desenhos paisagísticos do Meio Ambiente, alguns que foram assim feitos, buscando dizer, em grande medida, que tudo o que está diante de nossos olhos ao mirar o mundo é Meio Ambiente. Mas a maioria dos desenhos paisagísticos não são feitos olhando uma paisagem e reproduzindo-a no papel. Podemos notar isso no desenho da figura 04. Ele é, digamos, um esquema conceitual feito em forma de paisagem.

Notamos tal fato a partir de observações feitas do desenho comparadas aos conhecimentos que temos do espaço geográfico da experiência cotidiana. Por exemplo, normalmente nos dois lados de um rio ou de uma

5 Entre os mais de 300 desenhos que já foram realizados ao longo dos anos no desenvolvimento desta prática aqui analisada, praticamente um terço deles é feito desta forma, a qual denominei paisagística.

estrada existe um mesmo uso do solo, ou então usos não tão distantes ou opostos como o desenho da figura 04, no qual o rio separa o “pedaço” onde não há elementos construídos pelo homem, menor e à direita, do outro “pedaço”, maior e à esquerda, onde os elementos realizados pelo trabalho humano são explicitados em formas urbanas e industriais. Além disso, a estrada que adentra na parte “natural” do desenho (Meio Ambiente) é uma só, além de ir desaparecendo ao fundo no horizonte, enquanto do outro lado ela se bifurca várias vezes e ganha o primeiro plano da “paisagem”.

Amenizando essa separação (conceitual?) feita imagetivamente pelo rio, está a ponte que liga um lado ao outro, permitindo passagens. Em muitos dos desenhos que recebo dos alunos essa ponte não existe. Mas se a separação do rio aponta a presença da separação (dicotomia?) entre natural e urbanizado no pensamento acerca do Meio Ambiente, a separação realizada pela estrada-rua é outra. Ela separa (idealizadamente?) a área urbanizada, onde moram as pessoas, da área ocupada pelas indústrias poluidoras do ar – indicação feita pela fumaça que sai das chaminés. Há não só separação, mas também distância entre estes dois territórios, localizados ambos em áreas mais planas e baixas – a indústria está bem próxima ao rio –, o que os contrapõe à localização da área favelizada, localizada não só num terreno mais alto e íngreme como também em “outro morro”, não o mesmo onde está a área urbanizada com prédios. Ou seja, também os morros, aparentemente apenas inocentes elementos de uma paisagem, participam da “construção desenhada” do Meio Ambiente.

Também há distância, além de separação, entre os prédios do sopé do morro e os barracos fincados nele – um traço sinuoso indica a mudança de altitude do morro, mas também divide os dois morros em dois lugares distintos, separados. Poderiam ser o mesmo morro – em muitos desenhos assim aparecem, misturados, os dois lugares sociais aí desenhados –, mas não o são. São dois os morros, indicando uma ideia de (segregação de) espaço ideal ou real. Qual seria?

No desenho, o autor separa e ao mesmo tempo enumera os elementos componentes da imagem de meio ambiente. Ao final, podemos dizer que os mesmos quatro quadrantes em que se divide o desenho da figura 03, nitidamente esquemático, estão também presentes no desenho da figura 04. Certamente, cada um destes quadrantes não tem as mesmas características “internas”, mas apontam para uma “estrutura de pensamento” (uma imagem) semelhante acerca do Meio Ambiente: segmentada, seccionada, separada, dicotomizada, atomizada, que se apresenta em telas distintas, uma após a outra, com uma tênue conexão tornada uma ponte.

Certamente muito mais poderia ser dito e visto nos desenhos até aqui apresentados, assim como nos tantos outros desenhos feitos, em classe ou em casa, por alunos do último ano do curso de Licenciatura em Geografia.

Passo agora à descrição geral da prática educativa que deu origem aos desenhos anteriormente apresentados. Esta descrição tem por fim permitir ao leitor o acompanhamento das ações realizadas pelo professor e pelos alunos. Desta forma, entendo que ficará mais aparente a intenção primeira desta prática: a busca de deslocar a ação do professor para uma “ação passiva”, de escuta, e deslocar a ação dos alunos para uma “ação ativa”, aquela que coloca algum saber em circulação⁶.

Antes, porém, é importante salientar que raramente ela ocorreu conforme está descrita a seguir, tendo infinitas variações que se configu-

6 Nesta ideia de “ação passiva” estou dialogando com Jorge Larrosa quando fala sobre a experiência. Este autor escreve que “a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (2002, p.24).

raram no momento mesmo em que esta proposição tornou-se acontecimento. Procuro, na descrição, incluir as variações mais importantes que ocorreram, mas o acontecimento é para cada um e a descrição que segue apenas toca naquilo que ficou para mim como acontecimento. Restam muitas outras a serem feitas...

Descrição da sequência dos momentos e ações realizadas/propostas nesta prática de formação/prática educativa:

1. Estando cada aluno com uma folha de papel em branco, solicitar que desenhem o Meio Ambiente. O desenho pode ser feito em classe ou em casa.
2. Recolher todos os desenhos para uma análise fora do contexto de classe.
3. Selecionar alguns desenhos que tenham características bem distintas, tais como diferenças de escala, de estrutura, de elementos presentes, de forma. Fazer transparências deles.
4. Sentados em círculo, entregar cada desenho ao seu autor; os desenhos irão circular entre todos os alunos. Após esse giro, cada autor terá diante de si o seu próprio desenho.
5. Solicitar comentários gerais (tanto no que se refere ao tema do desenho quanto ao ato de desenhar).
6. Realizar perguntas de análise do conjunto dos desenhos: O que mais aparece? Quais os elementos mais frequentes nos desenhos? O que não aparece e que poderia compor também o Meio Ambiente?
7. Tomar as transparências daqueles desenhos selecionados e projetá-las, pedindo que todos os alunos, exceto o autor, digam o que estão vendo ali, e que analisem qual ideia de Meio Ambiente está salientada no desenho; ao final, pedir ao autor que comente o que ouviu e conte como foi feito o desenho.
8. Tomar todos os desenhos novamente e pedir que os alunos criem classificações para eles.
9. Trazer para a classe materiais diversos em que a ideia de Meio Ambiente está presente, direta ou indiretamente.
10. Solicitar aos alunos que façam um segundo desenho do Meio Ambiente.

Comentando cada momento da prática:

1. Ao solicitar que desenhassem, surgiram inúmeras reclamações do tipo “não sei desenhar”. Pedi que fizessem o que pudessem e anotei as falas acerca dessa dificuldade em se utilizar da linguagem do desenho para se expressar. Quando feitos em classe marquei um tempo limite, e quando feitos em casa descobri bons desenhistas entre os alunos e tenho em mãos desenhos muito elaborados, complexos em suas relações e elementos, além de esteticamente cuidados.

2. Após recolher todos os desenhos, anotei os elementos mais frequentes e ausentes neles, além de problematizações que podem ser feitas a partir dessa constatação. Fiz quadros quantitativos e qualitativos dessas presenças e ausências, o que muito auxiliou na “oxigenação” da conversa em classe.

3. Selecionei alguns destes desenhos para colocar em transparências. Essa seleção teve por princípio propiciar conversas em classe que tratassem das possibilidades de se dizer a partir de desenhos, bem como propiciar reconhecer as variadas maneiras de se conceber um mesmo assunto. As classificações e/ou sequências encontradas nos desenhos auxiliam muito na seleção dos que serão expostos em transparências. Os desenhos selecionados para virarem transparências visaram permitir a discussão da diversidade de possibilidades da linguagem do desenho, bem como a diversidade com que se pode conceber o Meio Ambiente. Também nessa análise tentou-se descortinar algumas classificações possíveis dos desenhos, tais como aqueles que contêm somente elementos da Natureza Natural, aqueles em que tudo é urbano/humanizado/industrial e aqueles em que há elementos destes dois polos. Também se tentou descortinar a classificação entre os desenhos mais figurativos (paisagísticos) e os mais esquemáticos (não figurativos), os que têm em si uma perspectiva temporal de transformação e os que aparecem estáticos, bem como entre aqueles desenhos em que aparece explicitamente a figura humana ou a água e aqueles em que isso está ausen-

te. Essas classificações também podem criar sequências: do mais natural ao mais urbano, do mais esquemático ao mais figurativo, etc.

4. Sentados em círculo, cada um olhará o desenho dos demais. O sentido forte desse “giro” não tem sido somente o de todos poderem ver os desenhos de todos, mas sim o de reconhecerem em seus desenhos elementos presentes nos demais, de modo a passarem de uma perspectiva individualizadora – o meu é único e distinto de todos porque assim sou eu – para uma perspectiva mais ligada ao reconhecimento das forças sociais e culturais de subjetivação e construção de conhecimentos. Aqui é o momento em que a conversa centra-se em torno das relações inevitáveis entre conhecimento e linguagem, *formaconteúdo* fazendo-se um só. Duas ideias ficam fortes neste momento: a) o conhecimento/discurso elaborado/apresentado em uma linguagem é distinto daquele elaborado/apresentado em outra; b) a presteza de alguém em uma linguagem dá maiores condições a ele de dizer com aquela linguagem, bem como de ser escutado/entendido como pretendia.

5. Ao solicitar comentários gerais, cria-se um momento de socialização das dificuldades e descobertas pessoais. O professor fala pouco ou nada e anota as falas mais repetitivas, mais interessantes e instigantes, de modo que elas direcionem suas ações no sentido de “oxigenar” as conversas futuras e orientar as escolhas dos materiais a serem disponibilizados aos alunos, para que possam mobilizar outros saberes que ampliem, tensionem e contradigam as concepções manifestadas nos desenhos e falas.

6. Ao realizar perguntas de análise do conjunto dos desenhos tem-se a perspectiva de que os mesmos sejam entendidos também como um produto de nossa cultura e sociedade. Após uma primeira conversa de reconhecimento, apresentei os quadros quantitativos feitos a partir dos desenhos e trago à tona as ausências notadas. Via de regra, estas são: nenhum elemento do subsolo aparece, bem como animais perigosos ou asquerosos, neve, chuva, vulcões, noite.

7. Ao projetar as transparências dos desenhos selecionados, a tensão entre o que se quis dizer e o que se entende se faz presente, uma vez que primeiro os demais alunos dizem o que o desenho lhes transmite e só ao final o autor comenta-o. É o momento em que está no centro das conversas o hiato da comunicação, devido não só à própria linguagem do desenho – à polissemia típica das imagens – mas também ao contexto de leitura diversificado, aberto e multifacetado. Outra coisa interessante a ser notada são os entendimentos “colocados” pelos demais no desenho, ou seja, o próprio autor vê sua obra de outras maneiras. Por fim, no momento em que o autor toma a palavra, o contexto de produção, as fontes de onde vieram as imagens e as ideias tomam a frente da conversa. Perguntas como “de onde lhe vieram as imagens que compõem seu desenho?” ou “onde você reconhece sua formação acadêmica ou familiar ou religiosa na imagem que você criou do Meio Ambiente?” mobilizam olhares para os desenhos e trazem outras perspectivas para pensar o que vem a ser o conhecimento e as inúmeras maneiras de produzi-lo e manifestá-lo.

8. Para classificar ou ordenar, os alunos foram observar os desenhos em seus detalhes, focando outros elementos que ainda não estiveram no centro nas conversas. Além disso, ao conversar entre eles, discutiram, divergiram e criaram consensos e critérios. Também notaram que uma classificação nega e contesta outra e que os processos classificatórios típicos dos procedimentos científicos têm uma certa dose de arbitrariedade e negociação política entre aqueles que os produziram, revelando a dimensão do poder e das subjetividades em conhecimentos aparentemente objetivos.

9. Ao trazer para classe materiais diversos que tocam no mesmo tema do desenho, configura-se um momento em que outras fontes de informação e imagens circulam entre os alunos. A partir disso, eles podem mobilizar seus conhecimentos e encontrar não só outros modos de pensar e se aproximar da ideia de Meio Ambiente, mas também de ampliar a sua memória visual, incluindo outras imagens que lhes permitirão constituir

sua imagem de Meio Ambiente de outras maneiras. Quanto maior a diversidade de materiais que se disponibilize melhor: folders turísticos, artigos científicos, materiais de ONGs, materiais escolares, projetos públicos ou de Estado, declarações de princípios, vídeos ambientais, etc.

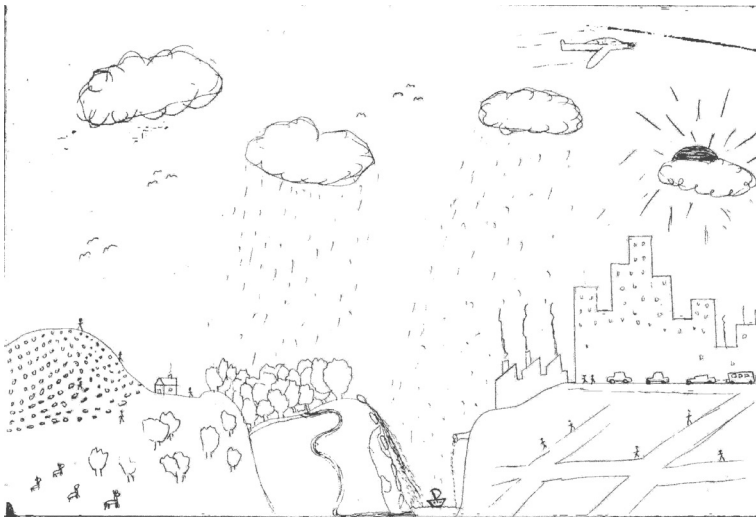
10 . O pedido de que um segundo desenho sobre o mesmo tema seja feito pelos mesmos alunos pode ter existência logo após o término da sequência anteriormente descrita e comentada, ou pode ser feito em outro momento posterior, meses depois, de modo a retomar questões e descobrir quais mudanças e permanências aparecerão nos desenhos dos alunos. Essa solicitação é importante para que eles possam incorporar em seus desenhos as discussões e imagens que lhes chegaram durante a atividade realizada. Além disso, é interessante por salientar o dinamismo do conhecimento, de ser ele uma construção contínua e ininterrupta, ou, parafraseando Carlos Eduardo Ferraço (2005), uma construção complexa por ser tecida conjuntamente no cotidiano vivido. Essa complexidade do conhecimento, da educação, das práticas educativas – em suas dobras sobre si mesma ou suas exterioridades – pode ser notada tanto nas permanências quanto nas mudanças ocorridas na maioria dos desenhos, como pode ser observado nos quatro desenhos a seguir.

Figura 05



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

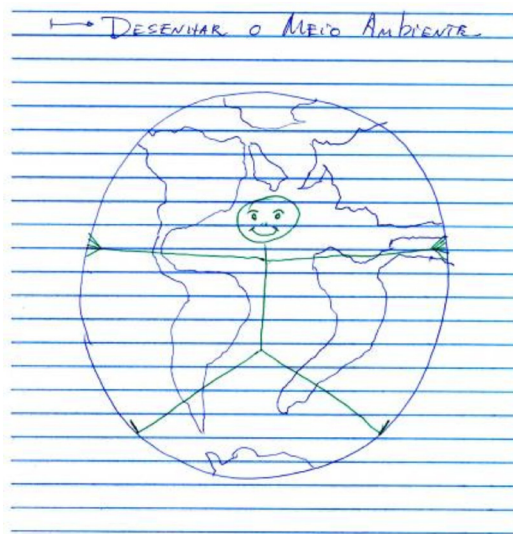
Figura 06



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Nestes dois desenhos (Figuras 05 e 06) as permanências e as mudanças se misturam e se tensionam. Na observação dos desenhos, feitos com uma semana de distância um do outro, notamos que, após a conversa em classe, na qual foi feito o apontamento da forte separação entre urbano e rural-natural evidenciada pelo fosso, a “estrutura geral” do desenho – a nítida separação entre os dois lados por um profundo fosso – permanece inalterada, mas o detalhamento de cada um destes lados é amplificado, notadamente do “lado urbano”. Mas a principal alteração realizada pelo autor deste desenho do Meio Ambiente é a iluminada ponte que faz a ligação entre os dois lados. Esta ponte, que realiza visualmente a possibilidade de trânsito entre as duas partes do desenho – entendidas aqui como o urbano e o rural-natural – é também aquilo que marca a manutenção do fosso, evidenciando a permanência da separação que cruza a imagem (a ideia? o conceito? o sonho?) de Meio Ambiente deste futuro professor.

Figura 07



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Figura 08



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Nos desenhos das figuras 07 e 08, feitos pelo mesmo aluno com um intervalo de seis a sete meses entre eles, saltam aos nossos olhos as mudanças. No segundo (Figura 08) é como se os dois elementos que compõem o primeiro fossem pormenorizados, ganhassem concretude existencial. Apesar dessa manutenção/separação entre as coisas do homem e as do mundo – nota-se que as obras humanas são feitas em vermelho, enquanto aquilo que é “da natureza” foi feito em azul –, pode-se notar a extrema distinção entre o primeiro e o segundo desenho, bem como a ampliação das dúvidas entre eles, afinal, abaixo de tudo o aluno escreve que “não é bem isso...”. Modificações, metamorfoses e incorporações que ainda estão por vir.

Finalizando esta breve análise dos desenhos sobre o Meio Ambiente e da prática educativa devo dizer, como pesquisador das imagens e das linguagens nas quais elas tomam existência, que minhas experiências e pesquisas com as práticas educativas apontam para algumas conclusões que são, ao mesmo tempo, perguntas: as linguagens que se configuram em imagens, por sua natureza menos conceitual e mais aberta a interpretações, facilitam as falas dos alunos, deixando-os mais à vontade para se pronunciarem neste ambiente tão marcado pelas ações centralizadas no professor que é a sala de aula?

Outra conclusão tirada das práticas e pesquisas com desenhos é a de que a presença desta linguagem traz à escuta não somente os sentidos conceituais dos temas desenhados, mas também apresenta os vínculos pessoais, os engajamentos políticos, os valores afetivos do desenhista na obra realizada. Ou seja, nos desenhos os alunos apresentam a imagem mais inteira daquele tema, sem fazer recortes mais acadêmicos, ao contrário do que ocorre quando a solicitação não é desenhar, mas sim escrever ou falar sobre o mesmo tema. Porém, esta conclusão poderia não estar vinculada à linguagem em si, mas sim ao seu conteúdo. Sabendo que o tema do Meio Ambiente é um assunto presente tanto nos fóruns acadêmicos quanto em conversas e mídias das mais diversas, cabe perguntar: se o tema do desenho fosse um assunto que circula pouco nos meios não acadêmicos, esta conclusão permaneceria verdadeira?

Dando continuidade às conclusões, às perguntas e às pesquisas oriundas destas práticas, também me questiono: seriam estas conclusões verdadeiras em quais situações educativas? Em todas as escolas? Seriam elas vinculadas menos às imagens e mais às práticas culturais existentes em nossa sociedade? Dito de outra forma, não seria a “natureza” das imagens menos conceituais, mas seu “uso” em nossas práticas de produção do conhecimento que lhes alija deste lugar? Não seria a linguagem do desenho em si que abriria as portas dos afetos, engajamentos e subjetividades, mas o

lugar social a que esta linguagem foi relegada – à infância e à infantilidade – nas práticas escolares? Mas afinal, a escuta desta prática serve para saber do desenho ou para saber o que os alunos querem dizer ao professor, no desenho, sobre Meio Ambiente?

Se em relação às imagens e às linguagens que com elas se presenciam as perguntas se fazem tantas e variadas, também em relação à prática educativa aqui apresentada muitas perguntas circulam por mim. Devo explicitar uma delas, oriunda da leitura do artigo de Antonio Carlos Rodrigues de Amorim (2005), com o qual dialogo mais diretamente neste texto, uma vez que anuncio páginas atrás, antes mesmo de iniciar a descrição, que a prática aqui apresentada realiza uma proposição curricular feita por este autor. Pois bem, pergunto ao leitor: em que medida esta prática de formação cria, em termos curriculares, *“espaços de encontros das diferenças, de desdobramentos em um comum-múltiplo, divergente, desfigurante”*?

Em minhas perspectivas e pretensões, os percursos e percalços desta prática apontam pistas de como as linguagens em imagens criam deslizamentos, estranhamentos e desassossegos nas práticas educativas centradas no discurso disciplinar (prescrito nos currículos) e na fala do professor (orientado por hábitos docentes estabelecidos em nossas escolas).

Apontamento interessante nesta prática, o conhecimento é interpretado como uma construção conjunta, algo oscilante e inacabado, com retornos e permanências. Também a ideia do que seja conhecimento escolar desloca-se das falas e materiais oferecidos pelo professor (currículo prescrito?) para ser reconhecida como algo produzido nos liames entre os saberes de cada um (aí incluídos os do professor), colocados em circulação nos ambientes escolares por meio de práticas docentes deliberadas, que incluem em si próprias a escuta a estes saberes.

Desta forma, sabendo que as ações docentes se centralizam na linguagem oral ou escrita, e que é a partir destas falas e traçados docentes que as prescrições curriculares se efetivam nas práticas educativas, o desloca-

mento da centralidade destas práticas para outras linguagens traz possibilidades bastante instigantes de colocar as falas, saberes e conhecimentos dos alunos na ordem do dia das nossas aulas. Mas será? Afinal, estar na ordem do dia das aulas depende de tantas outras coisas da cultura escolar...

Mas, como docente de cursos de Licenciatura, cabe ir adiante neste “será” perguntando: seria o encontro e a escuta das e com as imagens um (dos) caminho(s) a trilhar na formação de professores? Não estaria eu mesmo, na realização da prática descrita, caindo na armadilha da qual gostaria de escapar, uma vez que a proposição desta prática educativa e muitos de seus momentos são penetrados por falas e traçados realizados pela ação docente? Afinal, o próprio tema do desenho, Meio Ambiente, é oriundo de prescrições curriculares habituais em nossas escolas e nas aulas de Geografia...

Bibliografia

AMORIM, A. C. R. de. Fotografias, escritascotidiano e currículos de formação. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

ANDRADE, M. de. **Aspectos das artes plásticas no Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.

BACHELARD, G. **O ar e os sonhos**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

FERRAÇO, C. E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002. [Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe19/03-bondia.pdf>>].

MACHADO FILHO, C. S. **Os “espaços de escuta” na formação e atuação do professor.** Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Geografia). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2001.

MASSIRONI, M. **Ver pelo desenho.** São Paulo: Martins Fontes, 1982.

OLIVEIRA JR., W. M. de. **A cidade (tele)percebida:** em busca da atual imagem do urbano. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação/ Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

O ENSINO DE CARTOGRAFIA QUE NÃO ESTÁ NO CURRÍCULO: OLHARES CARTOGRÁFICOS, “CARTO-FATOS” E “CULTURA CARTOGRÁFICA”

Jörn Seemann⁷

Nas últimas duas décadas, a cartografia escolar tem se tornado um dos temas mais populares nos debates sobre o ensino de Geografia no Brasil. Publicações inovadoras como *Alfabetização Cartográfica* e o *Livro Didático* (PASSINI, 1990) e “aquele pequeno livro cor-de-rosa” intitulado *O Espaço Geográfico: Ensino e Representação* (ALMEIDA e PASSINI, 1989) contribuíram consideravelmente às discussões sobre a renovação da Geografia escolar e estimularam a entrada de temas cartográficos na sala de aula.

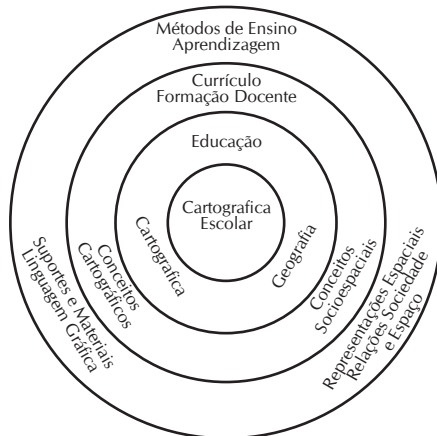
Em uma retrospectiva sobre o estado da arte na educação cartográfica, Almeida (2007, p.9) afirma que “a cartografia escolar vem se estabelecendo na interface entre cartografia, educação e Geografia”. Em outras palavras, os conceitos cartográficos e socioespaciais estão entrelaçados com o currículo e a formação docente. Os três componentes mencionados acima formam os pilares da cartografia escolar por meio do uso de linguagens, métodos, materiais e processos de apreensão da realidade.

O texto de Almeida inclui um esquema gráfico no qual a educação foi oportunamente posicionada no centro dessa tríade e ligada aos outros

⁷ Professor da Universidade Regional do Cariri (URCA). E-mail: jseema4@lsu.edu

dois elementos. Portanto, a figura não deixa claro como se constitui a conexão entre as duas bases laterais, a cartografia e a Geografia. Para enfatizar a reciprocidade dos três pilares da educação cartográfica, redesenhei a figura original (figura 1) e converti o fluxograma em uma estrutura circular que representa a cartografia escolar como centro, e os seus três campos principais com as suas bases conceituais e metodológicas como círculos concêntricos.

Figura 1: A tríade da cartografia escolar



Fonte: modificado do original de Almeida, (2007, p.10).

A educação se alimenta e retroalimenta dos conceitos derivados da cartografia e da Geografia, bastante abstratos e generalizados, assim como das práticas socioculturais realizadas na nossa sociedade. A figura indica este último aspecto apenas timidamente, utilizando o termo “relações sociedade e espaço”. Contudo, as imbricações entre mapas e sociedade ainda estão aguardando uma exploração mais aprofundada (para exceções e exemplos dos Estados Unidos veja Schulten (2001) e Brückner (2006)). Como os mapas são concebidos, tratados e usados no Brasil? Qual é a importância de mapas no dia a dia dos brasileiros e das brasileiras?

Utilizando as ideias do filósofo e “geófilo” francês Henri Lefebvre (1991), há “três momentos de espaço social” que constituem a produção do espaço: o espaço concebido, o espaço percebido e o espaço vivido. A primeira forma social diz respeito à representação do espaço como derivada do conhecimento científico. Trata-se do espaço dos cientistas, planejadores, urbanistas, tecnocratas e “engenheiros sociais” (p.38), que é definido através dos conhecimentos científicos acumulados no decorrer do tempo. É o espaço (ou o modo de produção) dominante em qualquer sociedade (p.39).

O enfoque deste texto está nas outras duas formas: o espaço percebido, que inclui as práticas espaciais, o corpo e os sentidos como a “base prática da percepção do mundo exterior” (p.40), e o espaço vivido, que é diretamente experimentado por meio de imagens e símbolos. Lefebvre concebe esse espaço como “representacional”, dominado e passivamente recebido que “a imaginação procura mudar e apropriar” (p.39).

Cada sociedade produz (e também reproduz) “geografias” e “cartografias” específicas, bem como formas e maneiras distintas de pensar, perceber e representar espaços, lugares, territórios e regiões. Portanto, esses mapeamentos são tratados apenas como produtos residuais ou efeitos colaterais na educação cartográfica. A cartografia na sala de aula se baseia principalmente no modelo científico-normativo das sociedades ocidentais e não dá a devida atenção à vida cotidiana e aos mapas na nossa mente, os quais não obedecem a regras matemáticas e pensamentos geométricos. A cartografia não deve ser vista como apenas uma “ferramenta técnica”, mas também como parte das nossas próprias práticas sociais.

Assim sendo, pode-se levantar uma série de questionamentos: Como seria uma cartografia escolar que vai além dos conteúdos e dos aspectos formais e que não apenas reproduz o bê-a-bá cartográfico da educação formal para a sala de aula? Como aproximar a cartografia da sociedade? Como trazer os mapas de volta à vida cotidiana? Em que consiste a dimen-

são cultural na cartografia escolar? Como tornar o Brasil uma sociedade “imersa em mapas” (WOOD, 1992)?

Sob essa premissa, meu objetivo é discutir algumas perspectivas socioculturais para a educação cartográfica que representam estratégias complementares (não opostas!) para o ensino. Antes de iniciar essa viagem pela nossa “cultura cartográfica”, apresentarei brevemente alguns vocábulos-chave que merecem um esclarecimento.

Os geógrafos britânicos Denis Cosgrove e Peter Jackson definem as diferentes culturas (e subculturas) como mapas de significados “através dos quais as pessoas transformam os fenômenos rotineiros do mundo material em um mundo de símbolos significantes, aos quais dão significado e atribuem valores” (COSGROVE e JACKSON, 1987, p.99; JACKSON, 1989, p.2). O mapa transforma-se em uma metáfora para apreender uma cultura. Além desse aspecto, essa definição enfatiza o processo de converter aspectos da realidade em símbolos e significados. A transformação de informações geográficas em símbolos nos mapas também faz parte deste sistema cultural (GEERTZ, 1976).

O que é de maior interesse não é o mapa como produto final, mas os processos da sua concepção e elaboração inseridos nos contextos socioculturais, econômicos e políticos de cada época e lugar. Essa “cultura cartográfica” não diz respeito a artefatos cartográficos materiais, mas se refere “à compreensão das práticas da cartografia que uma sociedade possui, às formas de representação empregadas para experimentar e explorar o mundo e aos meios através dos quais a ordem social permeia essas representações para se re-formar e re-criar” (EDNEY, 1997, p.32).

Na relação entre a cartografia e a sociedade, estamos lidando com mapeamentos em vez de mapas. De acordo com a longa e detalhada definição do geógrafo cultural Denis Cosgrove, que já utilizei em outra ocasião (SEEMANN, 2003), podemos dizer que

mapear é de uma ou outra maneira tomar a medida do mundo, porém mais do que meramente tomá-la, figurando a medida tomada em tal maneira que possa ser comunicada entre pessoas, lugares ou tempos. A medição do mapeamento não é restrita ao matemático, ela igualmente pode ser espiritual, política ou moral. Pelo mesmo sinal, o registro do mapeamento não é confinado ao que é para arquivar, mas também inclui o que é lembrado, imaginado, contemplado. O mundo figurado através do mapeamento assim pode ser material ou imaterial, existente ou desejado, inteiro ou em partes, experimentado, lembrado ou projetado em várias maneiras. (...) Atos de mapeamento são criativos, às vezes inquietos, momentos de chegar ao conhecimento do mundo, e o mapa é ao mesmo tempo a incorporação espacial do conhecimento e um estímulo para mais encontros cognitivos (COSGROVE, 1999, p.2-3).

Dez interseções cartográficas na formação de professores

Nas páginas que seguem apresentarei dez observações, sugestões ou provocações que dizem respeito à dimensão cultural da educação cartográfica. Denomino essas reflexões de interseções porque as considero caminhos que se cruzam. Não se deve considerá-las como uma contraproposta ao que é atualmente praticado na disciplina, mas como informações e estratégias complementares para a melhora do ensino. Para cada ponto incluí uma “dica para os professores e alunos”, que serve como reflexão para repensar a cartografia na sala de aula e nas nossas práticas sociais.

(1) Cartografia não cartesiana

A cartografia ensinada na sala de aula ainda se baseia quase exclusivamente em conceitos e princípios que permitem uma medição de fenômenos em termos numéricos (coordenadas, escala, distâncias etc.). Dá-se ênfase na precisão e na objetividade das informações representadas, enquanto mapas sem orientação (*Onde fica o norte?*) ou escala (numérica ou gráfica) são considerados “errados” ou “incompletos”. O sistema cartesiano, com

os seus eixos x e y, funciona como uma matriz predefinida (ou até como uma camisa de força) para a projeção de dados geográficos no mapa.

No final dos anos 70, o geógrafo americano Denis Wood (1978) indicou maneiras diferentes de mapear espaços e lugares e propôs uma “cartografia da realidade” que “não se baseia em abstrações insuspeitas e não suportadas do enésimo grau, mas [que] precisa ser enraizada na experiência cotidiana” (WOOD, 1978, p. 207). Wood mapeou trajetórias de casa para o lugar de trabalho baseando-se no tempo de viagem e não na distância física, argumentando que nos dias com trânsito intenso ou no horário de pico as pessoas percebem as distâncias como mais longas. Por outro lado, uma onda verde nos cruzamentos ou a presença de poucos veículos nas ruas e avenidas fazem “encurtar” o caminho. Com este mapeamento, Wood mostrou que é possível representar tempo espacialmente e que muitas noções sobre o espaço literalmente são determinadas por escalas de percepção.

Um outro exemplo é o *Atlas do Mundo Real* (DORLING, NEWMAN e BARFORD, 2008; veja também no site <http://www.worldmapper.org>), que visualiza mais de 300 mapas temáticos em forma de anamorfoses, isto é, as áreas dos países foram distorcidas de acordo com o valor atribuído a elas. O exemplo mais comum é o mapa demográfico do mundo no qual países muito populosos têm o seu território inflado. O atlas contém outros temas mais peculiares como o uso de camisinhas, o número de motocicletas, restaurantes da McDonald's, espécies de plantas e animais ameaçadas de extinção e a população encarcerada de cada país.

A maioria desses mapas distorcidos destaca a mensagem que procura transmitir e facilita a leitura. O mapa número 129 (DORLING, NEWMAN e BARFORD, 2008, p.148), por exemplo, mostra os países do mundo de acordo com o volume de exportação de brinquedos. A China, como produtor dominante no mercado mundial (no mapa original em verde fluorescente), ocupa mais da metade da área terrestre do globo. Pode-

se dizer que as anamorfoses são o único tipo de mapa que permite o crescimento ou encolhimento de territórios na representação do espaço físico!

Mapas mentais de lugares, estados, países e continentes também pertencem à categoria das representações não cartesianas. Mapas-múndi cognitivos, por exemplo, fornecem detalhes sobre como uma pessoa imagina as formas e posições de países e continentes. Apenas locais cujas posições o mapeador conhece bem e considera relevantes e dignos de nota são representados no mapa. Por exemplo, um mapa do mundo desenhado por uma professora escolar em 2002 mostrava o continente africano com apenas três nomes de países: África do Sul, Egito e Marrocos. Enquanto a posição da África do Sul é autossugestiva pelo nome, o Egito é facilmente memorizado devido à sua localização estratégica “no canto superior” do mapa. A professora acrescentou Marrocos porque começou a se interessar pelo ambiente geográfico de uma telenovela da Rede Globo (*O Clone*) filmada naquele país e apresentada no horário nobre da televisão.

Esses mapas mentais são apenas “re-representações” do mundo (PINHEIRO, 2006), isto é, eles são reproduções simplificadas de outros mapas-múndi cuja aparência se gravou na mente das pessoas. Desenhos em escala grande, por sua vez, retratam lugares, bairros ou ruas e frequentemente representam o que o autor ou a autora do mapa julga relevante. Moradores de uma favela em São Paulo, por exemplo, desenharam os quintais das suas casas com o maior número de detalhes, enquanto a vizinhança e o espaço não doméstico permaneceram vagos e esquemáticos ou em tonalidades de cor de cinza (NIEMEYER, 1994).

Essas modalidades não cartesianas de apreender a realidade não devem ser menosprezadas na educação cartográfica. São formas de comunicação gráfica que transmitem ideias sobre diferentes visões do mundo (PINHEIRO, 1998) e que representam aspectos que normalmente ficam ocultos nos mapas oficiais: subjetividade, valores, emoções e opiniões.

Dica para os professores e alunos: Criem o costume de desenhar. Façam croquis de casas ou ruas e esboços de mapas e discutam os seus resultados com os seus colegas e alunos. Mapas são um forma poderosa de se comunicar graficamente. Lápis na mão!

(2) A leitura de mapas

Há uma referência constante à importância da leitura de mapas. No entanto, há poucos detalhes concretos sobre *como* realizar essa leitura. Não se trata de um simples processo de fixar o olho na representação cartográfica. A leitura de mapas não é uma analogia à leitura de um livro. Os elementos cartográficos e suas posições relativas no mapa não seguem uma sequência linear (da esquerda para a direita), mas sim exigem um olhar múltiplo que perambula pela folha de papel para localizar e analisar, correlacionar e sintetizar (SIMIELLI, 1999, p.97). Neste sentido, o mapa vira um espaço que representa o espaço. No entanto, essa leitura não deve se restringir ao mapa *per se*, mas também deve incluir o contexto da sua produção, circulação e significação.

Denis Wood e John Fels (2008) oferecem uma metodologia para ler mapas em todos os seus detalhes. Por meio de exemplos de mapas da *National Geographic* e do Serviço Geológico dos Estados Unidos (USGS), que representam as diversas facetas da natureza, os autores tratam dos mapas como conversas, discursos, proposições ou argumentos “aos quais variados graus de aprovação foram dados” (p. 26). Eles literalmente desdobram mapas que representam parques nacionais, rotas de fuga dos furacões e padrões migratórios de aves e investigam os impactos dos seus conteúdos. Inspirados pela obra do crítico literário francês Gerard Genette (1997), Wood e Fels definem o mapa como “para-mapa” consistido de um “peri-mapa” e um “epi-mapa” (WOOD e FELLS, 2008, p.8-10). O primeiro inclui os elementos visíveis e materiais contidos no mapa como o título, gráficos, fotos, desenhos, legenda, escala, rosa-dos-ventos, citação de fon-

tes, referências e outros detalhes. Já o “epi-mapa” diz respeito ao enredo do mapa: pesquisas sobre o mesmo, cartas de e para o editor, a comparação de diferentes edições e outros processos da sua produção, divulgação, comercialização e recepção.

À primeira vista, esses procedimentos parecem demasiadamente detalhistas. No entanto, trata-se de um exercício de treinar nosso olhar cartográfico (e também nossa paciência) para descrever e interpretar representações cartográficas e ler “entre as linhas” dos mapas.

Tanto o professor como os alunos podem ser colecionadores de mapas - não necessariamente de mapas murais ou edições luxuosas de atlas do mundo. Por que não recortar mapas encontrados em jornais e revistas ou baixá-los pela internet? Uma loja de livros usados provavelmente vende exemplares da *National Geographic* que frequentemente contêm um mapa como suplemento representando continentes e países ou temas variados como vulcanismo, guerra ou aquecimento global. Quanto mais mapas nós lemos, mais ficaremos familiarizados com a linguagem cartográfica e suas armadilhas e mais viraremos leitores críticos dos mesmos.

Dica para os professores e alunos: Treinem seu olhar cartográfico. Não considerem apenas os aspectos formais dos mapas, mas também reflitam sobre os impactos que um determinado mapa pode ter.

(3) Narrativas cartográficas

Os conteúdos cartográficos no currículo da Geografia consistem em “carto-fatos”, como coordenadas geográficas, projeções cartográficas ou fusos horários. No entanto, raramente são acrescentados detalhes sobre como esses fatos se consolidaram. Muitas vezes, a aprendizagem nas universidades não passa dos fatos que foram reproduzidos nos livros didáticos de Geografia. Os fusos horários, a graticula de coordenadas e as malhas das projeções cartográficas não são ensinados e aprendidos nos seus contextos

histórico-culturais. Atrás da divisão do globo terrestre em fusos horários, do estabelecimento do grau zero de longitude, da representação da terra em uma folha de papel através de projeções cartográficas e da definição de fronteiras e divisas encontram-se estórias ou enredos que, como textos literários, contêm uma trama e personagens que desencadeiam ações.

Desta maneira, o Primeiro Meridiano de Greenwich não é o simples estabelecimento de uma linha, mas uma decisão arbitrária baseada em interesses econômicos e políticos que foi ratificada e assinada na Conferência Internacional do Meridiano em outubro de 1884 em Washington. A Grã-Bretanha se tornou o centro do mundo e a referência para todos os outros países. No entanto, a França, um dos maiores rivais dos britânicos, levou mais algumas décadas para transferir o seu primeiro meridiano de Paris para Londres (SEEMANN, 2006a). A ata final da conferência está disponível na internet (<http://www.ucolick.org/~sla/leapsecs/scans-meridian.html>) e relata as propostas, discussões e os resultados das votações. Poucos geógrafos brasileiros sabem que o Brasil também tinha mandado um representante para Washington.

A subdivisão dos fusos horários segue uma trajetória semelhante. A linha internacional de mudança de data foi fixada no meio do Oceano Pacífico, uma área esparsamente povoada e economicamente irrelevante. Ao analisar o mapa dos fusos horários do presente, pode-se descobrir detalhes que merecem uma maior atenção e que vão além dos exercícios de cálculo. Por que há 14 zonas no hemisfério leste? Por que o Irã, o Afeganistão, a Índia e Mianmar criaram fusos com uma defasagem de meia hora em relação aos outros fusos? Por que a China apenas usa um fuso para seu território que justificaria pelo menos quatro? Essas são apenas algumas perguntas que os professores poderiam levar à sala de aula.

Essas histórias da cartografia não são fatos consumados, mas construções humanas, já que “fatos cartográficos apenas são fatos dentro de uma perspectiva cultural específica” (HARLEY, 2001, p.153). Uma explo-

ração desses contextos pode tornar áridos conteúdos da cartografia mais atrativos.

Dica para os professores e alunos: Não aceitem fatos como naturalmente dados. Perguntem e pesquisem sobre contextos históricos e culturais. Narrativas cartográficas podem tornar as aulas de cartografia mais interessantes!

(4) Cibercartografia

A cartografia também está acompanhando os avanços tecnológicos e informáticos. Milhões de mapas podem agora ser visualizados ou baixados gratuitamente pela internet. Um número cada vez maior de softwares e aplicativos cartográficos está sendo disponibilizado no mercado. A internet se tornou uma fonte inesgotável de mapas digitais e animados que podem ser vistos em megassítios como *Youtube* e *Google Earth*. Os mapas não são mais estáticos ou puramente materiais, eles se transformaram em textos que ficam piscando no *display* de uma tela e cujos significados podem ser criados, expandidos, alterados, elaborados e finalmente obliterados através do simples toque de uma tecla (DANIELS e COSGROVE, 1988, p.8). Neste sentido, o *Google Earth* proporciona uma viagem virtual pelo mundo (GONÇALVES et al, 2008). Já existem empresas no Brasil que se inscrevem literalmente na paisagem através de letras gigantescas dos seus nomes que mandam escrever nos telhados dos seus prédios.

Os professores e alunos leitores críticos do espaço não lidam com uma mera visualização de paisagens. O *Google Earth* permite um falso “olhar onisciente” do mundo (HARRIS, 2006). O leitor sobrevoa o espaço, mas não participa da produção e seleção das imagens. A navegação no *Google Earth* não é contínua, mas se realiza através de “pulos” entre fotos aéreas com resoluções, datas, conteúdos de proveniências diferentes e gera uma imagem quase perfeita, mas enganadora da realidade.

Dica para os professores e alunos: Criem o costume de pesquisar mapas e imagens na internet. Verifiquem a qualidade e as origens e fiquem atentos!

(5) Realidades Virtuais

O acesso a imagens digitais pela internet também pode ter efeitos colaterais. Mapas virtuais, interativos e em formato multimídia aparecem e desaparecem no *World Wide Web*, muitas vezes sem referências à sua autoria. Existe o perigo de criar cartografias imaginárias que são apresentadas como se fossem reais. Um exemplo desses mapas que “vão e vêm” é o mapa fictício da Amazônia que tem circulado na internet em várias ondas desde o ano 2000. O mapa de um suposto livro didático americano representava a Amazônia não como pertencente ao Brasil, mas como um território internacional administrado pela ONU e os Estados Unidos. Divulgado com a maior velocidade e virulência pela internet, o mapa se tornou um símbolo dos interesses imperialistas norte-americanos.

As vozes de protesto no Brasil, sobretudo os leitores críticos nas universidades, nem se silenciaram depois da descoberta de que o mapa tinha sido uma mera invenção de um grupo nacionalista no Brasil. Uma análise mais crítica da origem do material, composto de uma página do suposto livro escrito em inglês errado e em formato digital de baixa resolução, poderia ter deflagrado a farsa imediatamente e eliminado o boato que até o presente continua circulando na internet como uma lenda urbana. Não basta ver mapas, também é preciso verificar sua autenticidade, sua proveniência e os detalhes dos seus conteúdos. Mapas podem ter impactos sociais de grande porte.

Dica para os professores e alunos: Reflitam sobre a ética na cartografia e os impactos das realidades virtuais criadas nos computadores e na internet. “Um mapa bem pode mentir, mas ele nunca brinca” (MCCORD, 1971, p.10).

(6) A arte cartográfica

Muitos livros didáticos continuam apresentando aquela definição simplificada da cartografia que consta em diversos dicionários de língua portuguesa: a arte e ciência de fazer mapas.

Por um lado, pode-se argumentar que com a informatização do processo de produção a ciência está eliminando aos poucos os elementos artísticos nos mapas. Por outro lado, a cartografia está se tornando um tema predileto para artistas. Na sala de aula, os professores e alunos não devem se restringir aos mapas no seu sentido estreito. Eles devem aproveitar também os mapas e mapeamentos produzidos por artistas e escritores. Um exemplo interessante é uma coletânea de 55 pinturas, aquarelas, desenhos de grafite e colagens criados pela artista e cientista social Elin O'Hara Slavick (2007). Ela combina as suas técnicas artísticas com fotos aéreas, mapas, material da mídia e relatórios governamentais para indicar os lugares que já foram bombardeados pelas forças armadas dos Estados Unidos. Muitos sítios, vítimas dessa cartografia violenta, aparecem como manchas de sangue no meio de uma paisagem cartográfica surreal. Os artistas tendem a desafiar a cartografia no sentido de “subverter mapas existentes e convenções cartográficas e produzir outros mapas e formas subversivas da cartografia” (PINDER, 1996, p.406).

Crianças também manifestam suas visões do mundo através de mapas. No concurso bianual de cartografia para crianças, organizado pela Associação Internacional de Cartografia (ICA), crianças e adolescentes de todos os países do mundo são convidados a desenhar um mapa do mundo de acordo com uma determinada temática (por exemplo, “Salve a Terra” ou “Vivendo num Mundo Globalizado”). Os mapas ganhadores de 1993 a 2007 estão disponíveis na internet (<http://children.library.carleton.ca>) e mostram propostas animadoras para melhorar o mundo no futuro. No entanto, esses desenhos cartográfico-artísticos não são uma amostra representativa de todos os mapas elaborados para o concurso. No caso dos aproxi-

madamente 200 mapas recebidos na região do Cariri no sul do Ceará para o concurso de 2003, algumas crianças apresentaram soluções assombrosas para salvar o mundo: um globo terrestre em um caixão, um robô jogando o planeta no lixo ou a Terra apontando uma arma na sua própria “cabeça” (SEEMANN, 2006b). Os mapas mostram que muitos alunos incluíram impressões da sua realidade local na representação global.

A interface com a arte também abrange obras literárias. Mapas e atlas históricos foram escolhidos como ponto de partida para diversos romances (BOSCH, 2001; PÉREZ-REVERTE, 2001) e como tema central para poesia, sendo um dos exemplos mais proeminentes o poema *Legenda com a Palavra Mapa* de Adélia Prado (1991, p.266):

Você está louca, dizem-me,
um mapa é um mapa. Não estou, respondo.
O mapa é a certeza de que existe O LUGAR,
o mapa guarda sangue e tesouros.
Deus nos fala no mapa com sua voz geógrafa.

Os diversos estilos literários e formas de expressão não apenas enriquecem as aulas, mas também estimulam a produção dos nossos próprios textos. Professores e alunos leem sobre a cartografia, mas raramente escrevem sobre ela.

Dica para os professores e alunos: Sejam criativos. (Re)inventem a realidade. Explore os seus talentos artísticos no desenho, na escrita e na música e ajudem os seus alunos e colegas a mostrar as suas ideias por meio dessas linguagens.

(7) Professores-pesquisadores

As programações de alguns eventos acadêmicos recentes (*Encontro Nacional dos Geógrafos*, “*Fala Professor*”, *Encontro Nacional de Prática de*

Ensino em Geografia) mostram um número crescente de estudos que escolheram a sala de aula como lugar de pesquisa. Principalmente professores formados ou em formação começaram a investigar como seus alunos concebem o seu espaço vivido. Há uma vasta gama de temas abordados, desde o uso de mapas mentais na educação ambiental e as representações cartográficas nos livros didáticos até estudos de caso sobre os conhecimentos cartográficos em determinadas escolas ou séries. Essas pesquisas utilizam métodos sociais como questionários ou exercícios escritos que são frequentemente apresentados em forma de gráficos (colunas ou “pizzas”) ou tabelas.

Portanto, há uma subutilização de métodos qualitativos no ensino de Geografia. Entrevistas e projetos de história oral (PEZZATO et al., 2007) podem ajudar a compreender a visão do espaço dos professores e alunos. Por exemplo, um exercício com mapas mentais do mundo não deve apenas consistir na comparação dos mapas (países representados, localização no planisfério, forma dos contornos), mas também deve incluir a discussão dos resultados na sala de aula e o registro dos depoimentos dos alunos através de perguntas como as seguintes: Por que desenharam o mundo desta maneira? Que mapa foi usado como base mental? Por que denominaram poucos países no continente africano?

Uma experiência ainda mais reveladora é a gravação de conversas durante a produção de mapas. O educador inglês Patrick Wiegand (2002), por exemplo, realizou uma análise de discurso das conversas entre alunos (faixa etária entre 11 e 14 anos) que elaboraram e analisaram os seus próprios mapas temáticos na tela do computador.

Dica para os professores e alunos: Interajam com os seus alunos e colegas para descobrir como eles concebem o espaço geográfico. Registrem e discutam depoimentos, observações e opiniões.

(8) Contracartografias

No ponto seis foi mencionado o caráter subversivo da cartografia. Para alguns cartógrafos, essas representações artísticas não devem fazer parte das discussões na disciplina. No entanto, há maneiras de empregar uma cartografia não subversiva para manifestar opiniões e reivindicar territórios. O melhor exemplo são os atlas escolares municipais elaborados em projetos com a participação de professores universitários e escolares (por exemplo, LE SANN e FERREIRA, 1995; ALMEIDA e OLIVEIRA Jr., 2003).

Esses projetos de mapeamentos não apenas estabelecem um diálogo entre o ensino superior, as escolas e as comunidades, mas também servem como uma arma política: um mapa com a localização das escolas de um município, por exemplo, pode revelar carências, falhas de planejamento ou até o uso inadequado de recursos públicos, tornando-se um instrumento de pressão e ao mesmo tempo um exercício de cidadania. Em vez de ser uma refeição de peixe já pronta, o atlas se torna a vara de pescar para os professores e alunos (LE SANN, 1997). Esses projetos também podem ser executados em diferentes escalas (ruas, vizinhança da escola, bairros) ou através do uso de recursos mais sofisticados como sistemas de informação geográfica, conforme mostram os trabalhos de Elwood (2006) sobre SIGs participativos com comunidades marginalizadas nos Estados Unidos.

Dica para os professores e alunos: Pensem em projetos cartográficos que envolvem a escola e sua vizinhança. Participem e estimulem a participação. Quando não existem mapas da nossa realidade, precisamos criá-los!

(9) Repensando o mapa

Cientistas costumam dizer que novos conceitos e teorias inovadoras que nascem no ambiente acadêmico levam pelo menos uma década para se consolidar na sala de aula. O caso da cartografia escolar no Brasil também não é uma exceção.

Nos últimos vinte e cinco anos, novas abordagens e metodologias para a concepção, produção e leitura de mapas têm surgido na cartografia e ainda estão aguardando uma apreciação melhor no Brasil. Essas perspectivas não procuram substituir teorias e procedimentos consolidados como, por exemplo, a semiologia gráfica dos cartógrafos estruturalistas franceses (BERTIN, 1983) ou os modelos de comunicação (BOARD, 1967). Pelo contrário, essas abordagens podem ser consideradas contribuições importantes para enriquecer as discussões sobre a cartografia na formação de professores. Entre as várias abordagens emergentes pode-se destacar a geovisualização de MacEachren (1995), que combina a visão e percepção humana com a transmissão e construção de informações e conhecimentos, especialmente no ambiente da cartografia computadorizada com os seus mapas interativos. Aportes mais teóricos (e mais “pesados”) são as discussões sobre a desconstrução e o poder dos mapas (HARLEY, 2001; WOOD, 1992) e a concepção da cartografia como uma ciência processual em vez de representacional: “Mapas nunca ficam totalmente formados e sua geração nunca está completa. Mapas são transitórios e fugazes, sendo contingentes, relacionais e dependentes do contexto” (KITCHIN e DODGE, 2007, p.331).

Dica para os professores e alunos: Levem em consideração que há um número quase infinito de mapas para representar espaços e lugares. A utilização de teorias diferentes provavelmente resulta em mapas diferentes. Não desprezem as teorias e discutam sobre como elas podem ser usadas na sala de aula.

(10) Educação cartográfica continuada

As disciplinas na grade curricular que tratam de conteúdos cartográficos também são construções socioculturais que refletem as negociações e tensões nas políticas educacionais no Brasil. Nos últimos anos, todos os cursos de Geografia tiveram que revisar as disciplinas da licenciatura para

apresentar e implantar novos “projetos político-pedagógicos” mais adequados às mudanças no espaço e na sociedade. Alguns departamentos optaram pela preservação das mesmas três disciplinas da cartografia: cartografia básica e cartografia temática, frequentemente rotuladas *Cartografia I e II*, e uma disciplina que englobava a interpretação de fotografias aéreas, uma introdução a sistemas de informação geográfica ou noções de sensoriamento remoto.

Outros departamentos, por sua vez, procuraram alcançar uma melhor inserção da linguagem cartográfica nas atividades do ensino de Geografia. Os conhecimentos cartográficos podem ser úteis em qualquer outra matéria, e a concentração dos conteúdos em duas ou três disciplinas não consolidaria o domínio dos conceitos e métodos. Frequentemente, a cartografia é ensinada no início do curso e “esquecida” ou até estigmatizada nos semestres restantes. A cartografia na formação dos professores escolares também requer uma atualização dos professores universitários, sobretudo daqueles que alegam que a sua área de atuação não precisa de mapas e abordagens cartográficas. Desta maneira, as reformas curriculares nos cursos de Geografia não devem ser consideradas conclusivas e acabadas. São pontos de partida rumo a novas propostas e olhares para o fazer Geografia na escola.

Dica para os professores e alunos: Reflitam sobre os conteúdos cartográficos na formação de professores. As propostas na sua universidade ou na sua escola correspondem às necessidades na sala de aula? Há temas, conceitos e métodos que merecem mais atenção? Para os professores em formação, procurem um diálogo com os seus formadores. Para os professores já formados, não percam o contato com a universidade. Para os alunos, cobrem temas cartográficos dos seus professores.

Considerações finais

A minha lista de observações, provocações e reflexões não é completa. Pode-se acrescentar facilmente outros pontos que não contemplei neste texto. Procurei enfatizar aspectos que se referem ao contexto sociocultural da educação cartográfica que não se encontram nas grades curriculares, mas que são de suma importância para que os professores escolares e os seus alunos possam se tornar leitores críticos de mapas e mapeadores conscientes (SIMIELLI, 1999). Isso não implica uma mudança drástica nos conteúdos, mas pelo menos levanta diversas questões: Como preparar os professores culturalmente para ensinar cartografia nas escolas? Como incluir isso no currículo da educação cartográfica?

Ver a cartografia em um contexto cultural mais amplo, com as suas inúmeras histórias, discursos e “carto-fatos”, ajuda a aproximar os mapas da nossa realidade. A cartografia, de fato, é uma prática que deve ter uma ampla aplicação na nossa sociedade. O grande desafio para a cartografia na formação de professores é o estabelecimento de um diálogo entre a sociedade e o mundo dos mapas. Chris Perkins (2008, p.158) observa que

uma abordagem científica para o mapeamento é certamente importante, mas ela é apenas uma entre muitas outras maneiras de aumentar nossa compreensão de como e por que mapas são usados. Além de enfocar as relações entre indivíduos e mapas, precisamos estimular investigações sobre as culturas de mapas no seu sentido mais amplo e como interesse central nas pesquisas cartográficas básicas e empregar as ferramentas das ciências sociais e das humanidades para nos ajudar nesse empenho.

A Cartografia é sim uma fabricação de mundos, não apenas de mundos alheios à nossa vida, mas também da nossa própria realidade.

Dica para reflexão: “Não me trace um mapa. Minha cabeça é um mapa, um mapa do mundo inteiro” (FIELDING, 1882).

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, R. D. de. Apresentação. In: ALMEIDA, R. D. de. (Org.). **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 9-13.

ALMEIDA, R. D. de; OLIVEIRA Jr., Wenceslao Machado de (Org.) . Formação de professores e atlas municipais escolares. **Cadernos CEDES**, v. 23, n. 60, p. 135-245, 2003.

ALMEIDA, R. D. de; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 1989.

BERTIN, J. **Semiology of graphics**. Madison: University of Wisconsin Press, 1983.

BOARD, C. Maps as models. In: CHORLEY, R.J.; HAGGET, P. (Orgs.). **Models in geography**. London: Methuen, 1967, p. 671-725.

BOSCH, A. **O atlas proibido**. São Paulo: Ediouro, 2001.

BRÜCKNER, M. **The geographical revolution in America**. Maps, literacy, and national identity. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2006.

COSGROVE, D. Introduction: mapping meanings. In: COSGROVE, Denis (Org.). **Mappings**. London: Reaktion Books, 1999, p. 1-23.

COSGROVE, D.; JACKSON, P. New directions in cultural geography. **Area**, v. 19, n. 2, p. 95-101, 1987.

DANIELS, S.; COSGROVE, D. Introduction: iconography and landscape. In: COSGROVE, D.; DANIELS, S. (Orgs.). **The iconography of landscape**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p. 1-10.

DORLING, D.; NEWMAN, M.; BARFORD, A. **The atlas of the real world: mapping the way we live**. New York: Thames e Hudson, 2008.

EDNEY, M. **Mapping an empire**: the geographical construction of British India – 1765-1843. Chicago: University of Chicago Press, 1997.

ELWOOD, S. Negotiating knowledge production: the everyday inclusions, exclusions, and contradictions of participatory GIS research. **The Professional Geographer**, v. 58, n. 2, p. 197-208, 2006.

FIELDING, H. **Rape upon rape or the justice caught in his own trap**. (Dramatic works in three volumes. Vol.1.) London: Smith, Elder & Co, 1882, p. 265-343.

GEERTZ, C. Art as a cultural system. **MLN**, v.91, n.6, p.1473-1499, 1976.

GENETTE, G. **Paratexts**: thresholds of interpretation. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

GONÇALVES, A. R. et al. Analisando o uso de imagens do “Google Earth” e de mapas no ensino de geografia. **Ar@cne**: Revista Electrónica de Recursos en Internet, n. 97, 1 jun. 2007. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/aracne/aracne-097.htm>>. Acesso em: 11 maio 2009.

HARLEY, J.B. **The new nature of maps. essays in the history of cartography**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2001.

HARRIS, C. The omniscient eye: satellite imagery, ‘battleship awareness’, and the structures of the imperial gaze. **Surveillance and Society**, v.4, n.1/2, p.101–122, 2006.

JACKSON, P. **Maps of meaning**: an introduction to cultural Geography. London: Unwin Hyman, 1989.

KITCHIN, R.; DODGE, M. Rethinking maps. **Progress in Human Geography**, v. 31, p. 331-344, 2007.

LEFEBVRE, H. The production of space. Oxford: Blackwell, 1991.

LE SANN, J. G. Dar o peixe ou ensinar a pescar? Do papel do atlas escolar no Ensino Fundamental (II. Colóquio Cartografia para Crianças, Belo Horizonte). **Revista Geografia e Ensino**, v. 6. p. 31-34, 1997.

LE SANN, J. G.; FERREIRA, S. **Atlas escolar de Contagem**. Belo Horizonte: Perform Editora, 1995.

MACEACHREN, A. **How maps work**: representation, visualization, and design. New York: Guilford Press, 1995.

MC CORD, H. **Maps**: poems toward an iconography of the west. Santa Cruz/Califórnia: Kayak Books, 1971.

NIEMEYER, A. M. de. Desenhos e mapas na orientação espacial: pesquisa e ensino de antropologia. **Textos Didáticos**, Campinas – IFCH/UNICAMP, n.12, 1994.

PASSINI, E. Y. **Alfabetização cartográfica e o livro didático**. Belo Horizonte: Lê, 1989.

PÉREZ-REVERTE, A. **A carta esférica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PERKINS, C. Cultures of map use. **The Cartographic Journal**, v.45, n.2, p. 150-158, 2008.

PEZZATO, J. P. Memórias de diretores: entre práticas e histórias do cotidiano. **Educação e Filosofia**, v. 21, p. 135-154, 2007.

PINDER, D. Subverting cartography: the situationists and maps of the city. **Environment and Planning**, v.28, p. 405-427, 1996.

PINHEIRO, J. Q. Determinants of cognitive maps of the world as expressed in sketch maps. *Journal Env. Psych.*, v.18, p. 321-339, 1998.

_____. Mapas cognitivos de mundo: representação mental distorcida? In: SEEMANN, Jörn. (Org.). **A aventura cartográfica**: perspectivas, pesquisas e reflexões sobre a cartografia humana. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2006, p. 151-169.

PRADO, A. **Poesia reunida**. São Paulo: Siciliano, 1991.

SCHULTEN, S. **The geographical imagination in America**: 1880-1950. Chicago: University of Chicago Press, 2001.

SEEMANN, J. Mapeando culturas e espaços: uma revisão para a Geografia Cultural no Brasil. In: ALMEIDA, M. G. de; RATTTS, A. J. P. (Orgs.). **Geografia**: leituras culturais. Goiânia: Alternativa, 2003, p. 261-284.

_____. Linhas imaginárias na cartografia: a invenção do primeiro meridiano. In: SEEMANN, J. (Org.). **A aventura cartográfica**: perspectivas, pesquisas e reflexões sobre a cartografia humana. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2006a, p. 111-129.

_____. Interpretação de mapas infantis em escala mundial: Reflexões sobre percepção, representação e a geografia das crianças. **OLAM Ciência e Tecnologia**, v.6, n.1, p.107-120, 2006b.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. (Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 92-108.

SLAVICK, E. O'H. **Bomb after bomb**: a violent Cartography. Milão: Edizioni Charta, 2007.

WIEGAND, P. Analysis of discourse in collaborative cartographic problem solving. **International Research in Geographic and Environmental Education**, v.11, p. 138-158, 2002.

WOOD, D. Introducing the Cartography of reality. In: LEY, D.; SAMUELS, M. S. (Org.). **Humanistic Geography**: prospects and problems. Chicago: Maaroufi Press, 1978, p. 207-219.

_____. **The power of maps.** New York: Guilford Press, 1992.

WOOD, D.; FELS, J. **The natures of maps:** cartographic constructions of the natural world. Chicago: University of Chicago Press, 2008.

LINGUAGEM GEOGRÁFICA DO JOGO DE XADREZ: UMA APROXIMAÇÃO AO CONCEITO DE TERRITÓRIO E AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Rodolfo Finatti⁸

Cláudio Benito Oliveira Ferraz⁹

Introdução

As idéias e questões apresentadas nesse artigo são frutos das reflexões e estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Linguagens Geográficas no intuito de explorar as diversas possibilidades de diálogo entre o discurso científico da Geografia com as mais variadas formas de expressão e produção de conhecimento, mas também consequência de projeto de Prática de Ensino em Geografia implementado numa escola pública da rede estadual de ensino no município de Presidente Prudente (SP).

A partir dos aspectos lúdicos e lógicos que permeiam a ação de se jogar, aqui se está fazendo referência a qualquer tipo de jogo, optamos em tentar apontar elementos que permitissem contatos entre a organização

8 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana - Universidade de São Paulo (USP). E-mail: rodolfofinatti@yahoo.com.br

9 Professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente e do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: cbenito2@yahoo.com.br

conceitual do discurso científico, seus referenciais de objetividade e rigor, e os aspectos que se apresentam a partir do aparentemente aleatório quando se pratica o jogo.

Diante disso, optou-se pelo jogo de xadrez devido a forte conotação racionalizável dos aspectos dedutivos dos movimentos das peças num território delimitado, qual seja, o tabuleiro quadriculado. Esse contexto geométrico é o palco em que a lógica na precisão dos movimentos, a partir da função e capacidade de deslocamento de cada peça, se manifesta amalgamada com uma série de elementos (táticas, estratégias, blefes, induções e até o aleatório da sorte) para se efetivar o poder no controle definitivo daquele território.

Em decorrência desses aspectos, vislumbramos o desafio de se tentar melhor estudar o sentido do território ao longo da evolução desse jogo, de suas regras, normas e elementos caracterizadores, contrapondo essa evolução com o próprio contexto das mudanças que ocorreram na organização sócio-espacial do mundo ocidental. É a partir dessa comparação/interação que entendemos a viabilidade de um diálogo entre essas linguagens – Geografia e jogo de xadrez – no sentido de mútua colaboração para o melhor entendimento da dinâmica espacial com que a sociedade atual estabelece os sentidos de se viver e localizar no mundo.

A origem do jogo de xadrez é parcialmente conhecida, e seu período antigo é condizente ao intervalo entre os séculos VI e XVII. O xadrez do período moderno predomina de 1600 até os dias atuais e estaria, desde 1946, em um subperíodo que pode ser denominado eclético (SILVA, 2002). Atualmente ocorre apenas um refinamento das leis elaboradas no período anterior, as quais se desenvolveram na direção de um xadrez prioritariamente posicional, postura predominante no estilo dos Grandes Mestres do período, ao lado do burilamento estratégico e tático (SILVA, 2002).

A análise aqui empreendida terá como foco o período em que o xadrez posicional faz parte, pela qual podemos afirmar a relevância das condições de seu período eclético, como habitualmente praticado e compreendido, resultante das paulatinas transformações pelas quais passou a sociedade, em seus aspectos predominantes e estruturais, refletidas também nas mudanças ocorridas no jogo de xadrez.

Outro fator importante é que, desde sua criação, trata-se de um modo de simular certo conflito de forças num substrato físico onde ocorre, por meio do deslocamento das peças no espaço e no tempo, importantes aspectos de relações territoriais. Os territórios compreendidos por um jogador durante a partida de xadrez parecem não diferir, no campo da abstração, daqueles que são estudados pela ciência geográfica em seus aspectos paradigmáticos e hegemônicos. Contudo, podemos averiguar no xadrez a pertinência da noção de território assentada sobre outras interpretações possíveis, pois a base física do tabuleiro, entendida como uma representação cartográfica matematicamente fundamentada do exercício do poder no território, pode ser subvertida em seus determinantes lógico-matemáticos, ao empregar o imaginário e a abstração racional para desenvolver as ações no aspecto lúdico do jogo.

Quando saímos dos limites bidimensionais do tabuleiro para mergulharmos na tridimensionalidade das ações que sobre este se desenvolvem, assim como percebemos que a dimensão tempo acaba por cobrar elementos mais sutis e subjetivos da percepção e projeção dos lances e jogadas, vamos construindo sentidos mais dinâmicos e subversivos das relações espaciais, as quais apontam para práticas mais ricas e desafiantes do uso e produção do território do jogo e, por analogia, da vida humana. Daí a importância em avaliarmos como se apresenta o território num sentido bastante tradicional da leitura geográfica, mas também como este pode se consubstanciar em outras direções interpretativas para a vida humana, a qual se expressa e se efetiva por meio de uma multiplicidade de aspectos e escalas.

Ao identificarmos e interpretarmos os fatores relacionados a diferentes problemáticas que envolvem os elementos de uma leitura geográfica a partir do jogo de xadrez, ou seja, o uso de noções e conceitos importantes como o espaço, o tempo, a região, a orientação, localização e escala – possíveis de serem interpretados a partir deste jogo –, podemos perceber que o olhar geográfico sobre o mesmo viabiliza uma linguagem que não se reduz ao jogo em si, mas aponta para uma análise mais diversa e desafiante de nossa sociedade, cujas alterações estruturais se consubstanciaram nas diferentes maneiras de se praticar o jogo.

Por esta razão, nos inclinamos a desenvolver um artigo que almeja a aproximação entre o jogo de xadrez e a teoria geográfica, com enfoque para o sentido, ou sentidos, do território conforme as situações se apresentam neste jogo. Para tanto, defenderemos que existe uma linguagem geográfica implícita, muito relevante, para o exercício desse jogo de tabuleiro, sendo por isso um objeto de atenção (consciente ou não) dos jogadores de xadrez.

Além disso, intencionamos explorar conceitualmente a linguagem geográfica contida no jogo de xadrez e registrar a possibilidade didática que pode ser utilizada em ambiente escolar, ultrapassando uma habitual compreensão de se tratar de um jogo que pode apenas ser utilizado para aperfeiçoar o raciocínio lógico-matemático. Nesse mesmo sentido, é interessante abordar e compreender feições da linguagem geográfica em outras situações e escalas da realidade, ampliando o horizonte até então traçado por essa disciplina, bem como as interpretações possíveis para o jogo de xadrez, cuja importância contemporânea é tal que vai além da breve noção de ser apenas um esporte, configurando-se, ao mesmo tempo, como uma ciência e também como uma arte (CARVALHO, 2003).

Alguns esclarecimentos necessários

Toda criação humana é fruto de seu contexto socioespacial e técnico-temporal, ou seja, conforme a organização das relações sociais se configura

em dado arranjo espacial do território, materializando as formas desiguais de uso de poder, e concatenadas a este arranjo temos as condições históricas a se consolidarem por meio do padrão tecnológico, expresso nos usos específicos de técnicas e ferramentas, as quais propiciam as condições com que cada indivíduo e grupo humano produzam suas existências, temos aí os objetos culturais e os instrumentos que referenciam e auxiliam a cada sociedade se identificar e se reproduzir. O jogo de xadrez não tinha como ser diferente desse processo de criação/representação humana.

Cada arranjo societário humano estabelece em seu meio uma linguagem, entendida como o conjunto simbólico-sígnico viabilizador de comunicação e de interpretação de significados necessários para dar sentido ao viver entre os seus membros, além de permitir aos diversos indivíduos entender as regras com as quais cada um se coloca no contexto social. A linguagem, portanto, tendo como referência Wittgenstein das Investigações Filosóficas (1991), é um jogo, ou seja, é um conjunto de regras aceitas pelos participantes a partir de uma estrutura lógica comunicativa, embebida num emaranhado lúdico capacitador de elaboração de significados e significantes.

Porém, a linguagem é não só um jogo com regras que definem seus padrões lógicos comunicativos, mas também fruto das complexas relações humanas e da intervenção de processos lúdicos e imagéticos redimensionadores de seus elementos significantes. Tais intervenções produzem outros significados conforme as experiências individuais socialmente acumuladas. Além disso, diferentes camadas e horizontes participam na elaboração e recriação de outros referenciais culturais e interpretativos. Melhor explicando, a linguagem humana, na especificidade de cada organização societária, é uma complexa relação de lógica e lúdico a se reverberar nos produtos e relações produzidas, as quais materializam todo esse referencial lógico/lúdico e tendem a repercutir sobre esse contexto sociolingüístico.

O jogo de xadrez é um produto, portanto, dessa interação lingüística, sendo ele mesmo uma linguagem com suas regras e lógica, mas que expressa o contexto em que foi gerado, repercutindo sobre esse processo maior. Conforme o contexto sócio-espacial e técnico-temporal passa por mudanças, a forma de se ler o jogo de xadrez é passível de sofrer novas interações interpretativas.

Nosso objetivo aqui, especificamente nessa parte do texto, é colocar alguns parâmetros, mesmo que genéricos, dessa possibilidade de dialogar com a linguagem do jogo de xadrez pelo meio da organização lingüística do discurso científico da Geografia. A partir deste diálogo, perceberemos possibilidades de mútuas interpretações, tanto do jogo como expressão de determinados arranjos espaciais nos diversos momentos tecnológicos e políticos que a sociedade se estruturou, quanto da Geografia como uma linguagem que pode ser representada pela própria lógica e simbologia do jogo do xadrez.

Apesar de ter uma história longínqua em que se entremeiam origens na antiga Índia, China e Egito, optamos por focar o jogo do xadrez a partir das primeiras referências no solo europeu, por volta do século IX da era cristã, pelo fato de ser esse o momento que melhor exemplifica o sentido de nossos objetivos.

Estamos assumindo que as formas de se construir e exercitar a linguagem do jogo de xadrez só se deram em interação com os referenciais lingüísticos contextualizadores das formas de leitura e experimentação da espacialidade do arranjo societário hegemonicamente praticado. Espaço aqui, nesse primeiro momento, portanto, lido a partir de seus aspectos físicos representacionais em que a sociedade se estruturava em cada momento de suas relações econômicas, políticas e tecnológicas.

Por isso, partimos de uma interpretação do espaço em sua bidimensionalidade medieval, não que o espaço na época fosse bidimensional, mas as formas de representá-lo e de organizá-lo mentalmente ficavam restritas

aos processos de controle imediato, não projetando sua extensão para além das barreiras físicas presentes nos limites perceptíveis mais próximos. Isso se reverberava, por exemplo, não só nas pinturas e textos da época, mas também no jogo de xadrez. As peças e práticas de disputas se coadunavam com esta percepção bidimensional, sendo mais limitada e imediata, sem grandes estratégias e perspectivas visuais, afinal, o que se encontrava além da dimensão imediata era circunscrito ao espaço divino ou transcendental, proibido à razão humana perscrutar.

Quando as condições econômicas e tecnológicas forçam e possibilitam outras maneiras de se experimentar e representar a espacialidade, justamente quando os conhecimentos matemáticos e científicos começam a ser incorporados na prática de controle e exploração territorial, gerando mais riquezas e ampliando para além dos limites perceptivos imediatos a extensão física e política do controle dos territórios, o jogo de xadrez passa a ser entendido e praticado a partir dessas novas formas de percepção e representação, ou seja, a tridimensionalidade, visível nas teorias da perspectiva pictórica do Renascimento, adentra o jogo, permitindo uma abordagem mais estratégica dos lances, em acordo com uma visão perspectivista do controle do território/tabuleiro.

Saltando do Renascimento para fins do século XVIII, o domínio da mentalidade cientificista se consolida no ambiente cultural e político europeu, fazendo da nova organização social e econômica um complexo cujo controle dos territórios coloniais passa a ser uma necessidade conscientemente procurada pelas potências imperialistas. Essa postura leva à introdução da idéia de tempo como inerente ao novo arranjo de controle espacial. No xadrez isso se reflete com posições cada vez mais táticas de jogo, fazendo que os processos estratégicos fossem frutos do desenvolvimento temporal no espaço do jogo. Mas...vamos por partes.

As primeiras citações ao jogo de xadrez, de configuração mais similar à contemporânea, ocorrem entre os séculos IX e XI, em plena Idade

Média européia, justamente quando as condições temporais das tecnologias de transporte e comunicação da época se restringiam ao domínio de porções territoriais passíveis de serem percorridas a pé ou, no máximo, por tração animal. Esse padrão tecnológico de circulação e mobilidade espacial se expressa como arsenal bélico fundamental no jogo (o cavalo e o peão), assim como a torre delimitava as fronteiras físicas do território e a possibilidade de observar essa extensão.

Nesse contexto, a figura que no jogo hoje chamamos de rei, simbolizava nessa época e lugar o dirigente aristocrata e tinha como seu braço direito uma peça um pouco mais tática e que possuía quase a mesma mobilidade – ainda não existia a dama (rainha) no jogo, apenas essa peça de grande poder ao lado do senhor do território. O xadrez deste período tem uma forte interpretação bidimensional do tabuleiro, que ainda não possuía sua quadricularidade em cores alternadas, instituída apenas no século XIII (SILVA, 2002). Tudo se restringia na questão de jogar de forma imediata para conquistar o território mais próximo, ou seja, exercitava-se uma leitura em duas dimensões tendo em vista apenas o domínio paulatino do território adjacente para se vencer a partida.

Conforme as crises sociais e econômicas do período iam levando às mudanças nas relações entre os diversos grupos sociais, assim como passa a ocorrer uma maior mobilidade das pessoas no território europeu, as percepções das extensões espaciais passam a ser cada vez maiores, indo para além dos limites feudais; tal ampliação de horizontes também ocorre no jogo, as peças foram sofrendo mudanças.

Os peões puderam executar o duplo avanço na primeira jogada. O bispo pode se deslocar em diagonal mais de duas casas numa mesma jogada e, notadamente, a peça que antes era o braço direito do senhor do território, com a transformação desse último em rei, acabará se transformando na rainha que, nos idos do século XIII tinha uma conotação simbólica mais próxima de esposa do poder, ou seja, a Igreja, e se apresentava com

movimentos reduzidos; posteriormente, já em pleno século XIV, começa a surgir a rainha com movimentos mais variados, já denotando o futuro do processo administrativo do território pelo Estado moderno.

O papel da Igreja era central no período, pois indicava o elemento integrador moral e intelectual do território e dos seus grupos sociais, daí o bispo no xadrez, em fins da Idade Média, percorrer em sentido diagonal, articuladamente atravessando por entre as diversas casas e peças no tabuleiro, como o poder da Igreja de fato atravessava as várias organizações e instituições da sociedade na época. No centro, encontra-se o senhor do território, personificado como Rei, tendo sobre sua coroa a cruz de Cristo, símbolo maior da Igreja católica e do poder papal. A rainha caracterizava-se por ser atrelada ao rei e atuava em função da ordem simbolizada pelo poder deste, único elemento capaz de dar unidade política e estabilidade territorial aos limites espaciais por ele controlado.

Conforme as relações econômicas da sociedade pautada na lógica da mercadoria se consolidavam, o jogo de xadrez sofrerá suas adequações simbólicas. A partir do século XVI atinge a configuração atual das peças (TOLEDO e KAMADA, 2004), exatamente quando as condições tecnológicas permitiam a exploração territorial do mundo em áreas muito além do alcance da vista humana ou da capacidade física do homem percorrer diretamente a pé ou a cavalo. As muralhas do castelo medieval praticamente já tinham sido substituídas pelos amplos palácios ou fortes colocados estrategicamente nos distantes limites fronteiriços dos impérios coloniais.

A estruturação da administração territorial agora se dava a partir de complexos aparelhos burocráticos chamados Estados, os quais de forma conflituosa iam se organizando como nações sob um mesmo domínio monárquico. A Igreja continuava presente, mas não era mais tão referenciada como antes, daí, no jogo, seu papel ficar mais restrito ao bispo, enquanto a rainha toma ares de elemento congregador de informação e fiscalização, por isso percorrer com flexibilidade de movimentos todo o território do

jogo, viabilizando a centralidade do poder do rei, cada vez mais a expressão do Estado em sua lenta estrutura tecnoadministrativa e, ao mesmo tempo, de simbologia integradora da identidade territorial, pelo qual todos deveriam lutar.

Como as disputas comerciais pressupõem homens livres, nesse sentido, os peões do jogo refletem as novas classes trabalhadoras, que adquirem a possibilidade de atingir a casa adversária e ascender de importância política e econômica, só não podendo substituir o rei, mas até a rainha, enquanto representação da alta administração e fiscalização do Estado, podiam almejar substituir e assumir as funções.

O tabuleiro de xadrez passa, portanto, da representação bidimensional de um arranjo territorial feudal, passível de ser percorrido pela força animal, para expressar o controle de extensões não percebidas empiricamente, mas lidas tridimensionalmente como pertencentes a um mesmo contexto político-territorial dos jovens Estados-Nações em suas disputas imperialistas.

Essa percepção tridimensional do espaço passa a ocorrer graças às novas técnicas e tecnologias de medição e formas de representação do mesmo, fazendo uso da perspectiva geométrica e de outras abstrações e modelos matemáticos e levando à consolidação de um território que só era entendido enquanto projeção intelectual e formal do poder político e econômico central. O mesmo ocorria no xadrez, pois então o jogo passava a se basear em maiores empenhos estratégicos, viabilizando aos jogadores a projeção da jogada mais precisa a ser efetivada a partir do cálculo e da lógica matemática. Portanto, efetivava-se dado domínio territorial por meio da abstração tridimensional do espaço possível de ser conquistado por jogadas e lances futuros, pautados no rigor e projeção dos cálculos matemáticos precisos.

Da empiricidade bidimensional para a abstração tridimensional foi um salto perceptivo e intelectual notável, carregando de novos significados

as mesmas peças do jogo, que sofreram com o contexto desses significantes produzidos em decorrência de tecnologias de informação e contatos mais eficientes (navegação, mapas mais elaborados, bússola, pólvora etc.), assim como de interação com os referenciais que ainda perduravam, mesmo que de maneira precária, como era o caso da Igreja.

Foi somente com a consolidação do modelo de sociedade industrial e urbana, fruto de todo um desdobrar cotidiano das descobertas e especializações científicas (máquina a vapor, motor a combustão, energia elétrica, sistemas de telecomunicações eletromagnéticas etc.) que os elementos espaciais em suas grandes estruturas político-administrativas tomaram a configuração contemporânea (administração territorial organizada em Estados-Nações independentes, ascensão da burguesia como classe econômica e política hegemônica, camadas de trabalhadores livres, explorados ou desempregados nos grandes centros urbanos, estreitamento das distâncias graças ao contato informativo mais imediato por meio de jornais, telégrafo e telefone).

Tudo isso levou a uma percepção da Terra como uma instância mais próxima de todos os indivíduos, fazendo que da antiga bidimensionalidade como representação das extensões feudais, substituída pela perspectiva tridimensional da espacialidade pós Renascentista, a qual já se pautava numa consciência abstrata das grandes distâncias físicas dos territórios localizados nos mais diversos pontos do planeta, chegando no final do século XVIII e início do XIX a se pontuar uma nova visão espacial, pautada nas três dimensões usuais mais uma, aquela proveniente da consciência temporal.

Estes novos e amplos horizontes espaciais passaram a cobrar uma quarta dimensão de leitura, a dimensão tempo, o que vai se configurar com a consolidação desse modelo de sociedade em suas bases acumulativas e exploratórias a partir do final do século XVIII e se desdobrando, de forma complexa e conflituosa, ao longo de todo o século XIX (SANTOS, 2002). A repercussão disso no jogo de xadrez é chamada de “período científico”,

que se delinea na década de 80 do século XIX e se caracteriza por uma postura de jogo acentuadamente estrategista. Isto quer dizer que, a partir de uma análise de base matemática das condições do jogo, projetam-se as jogadas futuras dentro de uma mesma coerência lógica, visando a estratégia da vitória e não as táticas imediatistas (SILVA, 2002).

Quando o domínio da extensão territorial passa a ser entendido como integrado aos processos temporais, que cobravam tecnologias e técnicas cada vez mais eficientes para a realização dos lucros, portanto, para a maior eficiência do processo “produção-circulação-consumo” das mercadorias em um tempo cada vez menor para percorrer distâncias maiores, o sentido temporal como outra dimensão espacial passa a ser um aspecto fundamental na lógica perceptiva de nossa sociedade. Isso reverbera no xadrez com estratégias de projeção no tempo do deslocamento espacial das peças, levando a posturas mais específicas e posicionais dos jogadores.

Ou seja, apesar de sua forte base matemática, caracterizada pela habilidade do jogador de calcular no biplano do tabuleiro o melhor lance a fazer dentre as variantes possíveis, o jogo já não tem mais como alicerce o processo lógico para a condução à vitória. Isso porque a habilidade de decidir o melhor caminho a ser percorrido a partir de várias análises táticas, específicas de uma abstração tridimensional de experiências lógicas e matemáticas, acaba por cobrar, durante o tempo do jogo, o julgamento de uma melhor decisão com resultados futuros, e não necessariamente o cálculo exato de qual melhor jogada a fazer. Essa atuação pressupõe subjetividade e intuição temporal para a realização coerente de um plano, ou seja, cobra do jogador não só o domínio da lógica dessa linguagem em seus referenciais matemáticos, mas também um julgamento e uma postura lúdica que o permita interpretar uma jogada e projetar no tempo as possibilidades inusitadas possíveis.

Mas a efetiva consolidação desse processo tempo-espacial na estratégia do jogo irá ocorrer após a Segunda Grande Guerra, justamente quando

a prática “enxadrista eclética” dos grandes mestres se estabelece como forma hegemônica de perceber as possibilidades futuras de jogadas, interpretar os lances já realizados e os a serem realizados, instaurar armadilhas e interagir táticas e estratégias várias (SILVA, 2002). O antigo rigor metodológico num determinado padrão científico único de se jogar, portanto, passa por um redimensionamento lingüístico, apontando para uma visão científica mais flexível metodologicamente.

Diante desses apontamentos, institui-se a atualidade de um possível diálogo entre jogo de xadrez e Geografia a partir dessas interações e percepções espaciais: o como entender a dinâmica e possibilidades interpretativas do jogo, que ainda hoje possui suas peças presas às formas advindas do mundo medieval e da monarquia européia, perante a dinâmica espacial pautada na forte virtualização do tempo/espço perceptivo humano.

As novas tecnologias de comunicação, informação e contato comprimiram o espaço e tempo a tal ponto que os meios físicos das extensões espaciais e durações temporais foram em boa parte reduzidos enquanto barreiras e empecilhos para os processos de circulação de riqueza e realização de valor. A comunicação instantânea, assim como o acesso à diversidade de imagens e informações do mundo, leva a novas formas de percepção do tempo e espaço humano. Isso repercute na maneira como nos envolvemos e interpretamos os mais diversos produtos e relações sociais.

Diante disso, coloca-se a questão: Como podemos aplicar os elementos espaciais no sentido de viabilizar aproximações entre a linguagem do xadrez e a linguagem espacial do mundo na atualidade? Esse é o desafio que esse artigo almeja abordar e, para tal, a questão do território passa a ser um elemento que precisa ser melhor compreendido.

O território tradicional no tabuleiro de xadrez

O sentido de território é aqui tomado por uma perspectiva mais tradicional, ou seja, aquela fundada no conhecimento científico moderno

e institucionalizado da Geografia. Tal conhecimento se organizará ao longo do século XIX, notadamente em sua segunda metade, e vai se desdobrar na primeira metade do século seguinte, quando a estrutura institucional, ideológica e política do Estado moderno se consolida como Nação a exercer poder sobre dada extensão territorial (SANTOS, 2002).

Para efetivar o exercício do poder, o Estado precisava saber ler e conhecer as bases físicas e sociais do território que iria administrar, mas também precisava ser reconhecido e aceito pela diversidade social que estaria sob sua jurisdição e organização. Nesse aspecto, o discurso científico teria função central de desenvolver ferramentas teóricas e práticas para elaborar o consenso social em relação à idéia de Estado, mas também precisava contribuir para a efetivação do controle e domínio físico deste sobre a população e para exploração dos recursos naturais e econômicos no interior de suas fronteiras administrativas.

Nesse sentido, a organização, efetivação e sobrevivência do Estado se pautavam no domínio e controle territorial, portanto, quanto mais território, mais poder e riqueza dado Estado teria, daí esse período ser de constantes conflitos bélicos entre os Estados, tanto os imperialistas quanto os que sofreram processos de colonização. O discurso científico, principalmente o geográfico, foi fundamental para justificar tal concepção espacial e de prática política. Para tanto, a idéia de território teria que se pautar numa base física passível de mensuração matemática e, assim sendo, viabilizar seu controle e exploração.

Atualmente, o sentido de território, assim como do discurso científico, e no interior deste o geográfico, está passando por várias mudanças, mas tais redefinições e práticas não significam que essa concepção tradicional de território para o Estado tenha deixado de existir. Ela continua presente, mas não tão forte, a esta foi se somando outras perspectivas a partir de novas necessidades e possibilidades. No entanto, antes de adentrarmos a essas inovações, vamos focar essa perspectiva mais tradicional

para exemplificar possíveis diálogos e interações entre o discurso geográfico e o enxadrístico.

Para explicitar como o jogo de xadrez pode estar articulado à lógica geográfica e também proporcionar horizontes mais amplos nos estudos dessa disciplina, é preciso assumir o ponto de vista do jogador e do exercício de comunicação que lhe é direcionado a partir da forma e posicionamento das peças, no domínio lógico desta linguagem projetada em um espaço, que é o tabuleiro de xadrez.

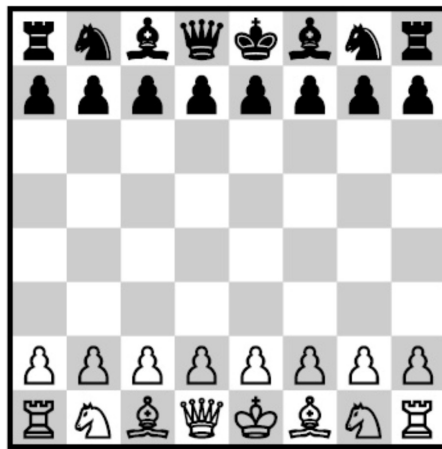
Em um primeiro momento, a concepção de território que é mais evidente neste jogo está relacionada à simulação dos domínios ocupados por uma estrutura social. No caso do xadrez contemporâneo, como explicitado, ainda representado por uma figuração de base monárquica, com seus constituintes principais: a nobreza, o clero, os militares, o povo. Como abordado, essa representação formal se mantém apesar da incorporação da dimensão temporal às maneiras de se realizar a leitura de uma partida.

Ao iniciar o jogo, essa estrutura social está logicamente organizada no espaço e ocupa uma área no tabuleiro que lhe é equivalente. Tal estrutura está hierarquicamente representada pelo rei e rainha no centro, os quais têm a seu lado os bispos e estes, por sua vez, têm a seu lado os cavalos (ou cavaleiros, ao assumir a tradução do inglês *knight*). As torres ocupam o extremo de ambas as laterais do tabuleiro, protegendo simbolicamente o conjunto das peças de elite e, por fim, na fileira à frente destas figuras, há uma linha inteira de peões.

Dessa forma, em uma disposição espelhada, do outro lado do tabuleiro o mesmo conjunto de peças difere apenas por sua cor, e indica que se trata de outra estrutura social ali representada. Pode-se interpretar ainda que cada jogador possui um conjunto de peças que domina uma porção do tabuleiro e que, no decorrer da partida, o território terá de ser defendido ao mesmo tempo em que o território do inimigo deverá ser atacado para a vitória ser alcançada, por meio do xeque-mate no rei adversário. A figura 1 demonstra essa composição inicial.

A concepção de uma Geografia do Estado, como pode ser apontada para este jogo de tabuleiro, parece estar completa em sua linguagem, pois que “[...] três sinais são mobilizados para caracterizar o Estado: a população, o território e a autoridade. Toda a geografia do Estado deriva dessa tríade” (RAFFESTIN, 1993, p.23).

Figura 1
Disposição inicial das peças no tabuleiro de xadrez



O território e a população que o compõe, bem como a autoridade materializada na figura do Rei, completam essa tríade. Assim, podemos apontar que o xadrez representa, inicialmente, uma visão clássica do território, a visão do território do Estado enquanto espaço de exercício e disputa de poder, tanto para manter a ordem social interna quanto, principalmente a partir da organização dos Estados-Nações, a necessidade de ampliação da extensão física do território para aumentar esse mesmo poder. Sua própria originalidade evidencia a importância desse conceito para o jogo, uma vez que “[...] há um fato certo o qual não deixa dúvidas: o xadrez é um jogo de guerra” (CAPABLANCA, 1976, p.17) e assim articulamos o território

em uma visão geográfica ao nível de que seria o terreno para o estrategista de guerra. A criação de um espaço estratégico, propício aos objetivos da guerra, é discutida de maneira que:

É, de fato, criado pelo conceito de ação, que pode ser a guerra, mas que também pode ser qualquer tipo de organização, de distribuição, de malha ou de corte. O estrategista não vê o terreno, mas a sua representação. Eis o porquê de esses elementos do código sintático, que são a dimensão, a forma e a posição (RAFFESTIN, 1993, p.25).

Isso nos aproxima do porque, também, da organização que foi dada ao tabuleiro do jogo, um quadriculado ortogonal composto por 64 casas de dimensões iguais. Trata-se de uma geometrização necessária para a estratégia, mesmo que relacionada ao jogo e suas regras, em uma interpretação incipiente.

A lógica de guerra que se desenvolve no xadrez aproxima-se da razão dialética, uma vez que motivada por pares opostos de ações. Entre os mais relevantes, podemos citar aqueles levantados por Raymond Aron (1986), que analisou o pensamento de guerra de Karl Von Clausewitz: moral-físico, meio-fim e defesa-ataque.

O par moral-físico está composto pelas duas principais vias de condução à vitória, uma vez que a “moral” está ligada às possibilidades territoriais do jogador e o “físico” ao seu contingente de batalha:

A ação guerreira se desenrola efetivamente através do espaço e do tempo; a estratégia implica então em uma combinação destas duas grandezas [...] Em outras palavras, a oposição moral-físico nos conduz à direção da coisa em si, a ação dos homens que se afrontam uns aos outros através do tempo e do espaço (ARON, 1986, p.145).

No xadrez, os caminhos para a conquista da vitória podem ser dados justamente a partir da obtenção de vantagens materiais (conseguir trocar peças de menor valor por peças mais importantes do adversário) ou

da efetividade das jogadas, ou seja, a conquista de maior território num espaço de tempo inferior ao do adversário. Assim, equaciona-se o domínio do terreno de combate em função da noção de tempo articulada às estratégias territoriais, como é pertinente ao período contemporâneo manifestado na simbologia do xadrez.

A importância do território é a de ser a razão primeira do confronto enxadrístico (sua proteção e dominação do outro), bem como ser um fundamento da guerra, um pré-requisito. Nesse aspecto, reafirmamos isso, encontramos no jogo do xadrez, em plena era da organização das grandes extensões territoriais a serem dominadas pelos Estados-Nações, as práticas perceptivas e intelectuais que se fundamentam na complexidade destas amplas extensões, exercitando uma percepção tridimensional do espaço em que o poder estatal será estrategicamente conquistado e efetivado.

Por esse aspecto, o segundo par da lógica da guerra se explicita, ou seja, o território é o meio para se conquistar mais território, ele é, portanto, também o objetivo final para o sentido de realização de poder. Um Estado, na era dos grandes conflitos imperialistas modernos, precisa de território para sobreviver e, quanto mais território, mais poder e força.

Não é demais lembrar, apenas como exemplo, da força que teve o conceito de território nas análises dos pioneiros da Geografia moderna como justificativa para o conflito entre Estados-Nações e a conquista do território como uma das bases para o seu crescimento e fortalecimento:

[...] a dominação do território caracteriza o Estado, dependendo a sua importância da extensão e da situação do território ocupado. Na sua teoria política, as noções de espaço e de posição têm a maior importância. O progresso ou a decadência de um Estado dependeria de sua capacidade de expansão – ampliação do território sob seu domínio – ou de redução – diminuição do território dominado. Justificava as guerras de conquista e a dominação dos povos fracos pelos fortes (ANDRADE, 1987, p.55).

Isso é o que podemos inferir no sentido lógico da razão do jogo de xadrez, conquistar mais território a partir do território que domina, para tal, o terceiro par lógico é fundamental, pois para ampliar e consolidar o poder no espaço do tabuleiro é necessário coadunar a defesa (não perder território) com o ataque (ampliar a área espacial dominada). Diante disso, saber dosar táticas e estratégias é de vital importância, ou seja, frente os recursos que possui, saber empregá-los com maior eficiência possível, atraindo o inimigo para armadilhas, confundindo as ações, empregando com rigor e precisão as ferramentas e técnicas para efetivar o fim do inimigo e o controle do território.

A analogia fica evidente para a época em que o controle territorial e sua necessária ampliação são aspectos vitais para a sobrevivência do Estado. Saber como potencializar e usar adequadamente as tecnologias bélicas e os recursos humanos e econômicos (quantidade de população e sua idade produtiva, recursos minerais e financeiros e grau de aprimoramento tecnológico, infraestrutura técnica etc.), tanto na defesa do território quanto na ampliação do mesmo, são elementos básicos para aumentar o poder e a riqueza do Estado.

Portanto, território, notadamente nessa perspectiva inicial tomada pela Geografia a partir das condições e necessidades determinantes no período de consolidação do Estado-Nação, toma relevância e evidencia esse conceito para o jogo de xadrez. Isso se dá desde a condição inicial do jogo, marcada por uma oposição de forças que pode ser representativa de uma estrutura social similar ao Estado, até a própria realização do jogo, motivado por razões de guerra para atingir a vitória e permeado pela interpretação e análise territorial, seja como um terreno de combate, seja como expressão da vontade política dessas forças envolvidas, idealizadas pelos jogadores em suas estratégias e comunicadas entre si a partir do posicionamento das peças.

Abordaremos em seguida como a noção do território é também fundamental, mesmo implicitamente, para que seja compreendida a lógica do jogo. Assim, será também interessante, no sentido de desvendar essa linguagem geográfica, realizar o sentido inverso do raciocínio, ou seja, observar o xadrez para compreender o território. Esta ação serve como ponto de partida para evidenciar estas noções, quando formadas entre homens, instituições, empresas, e também para influenciá-las mutuamente.

A ampliação de sentido de território

Ao considerar as entrelinhas do desenvolvimento da guerra enxadrística é possível encontrar lógicas de estratégia, ataque e defesa, batalhas localizadas, e também o desenvolvimento de determinado tempo e espaço dos agentes envolvidos em cada momento do jogo, respeitando uma hierarquização que lhes é intrínseca, correspondentes a papéis socialmente desempenhados em função das qualidades de deslocamento no território.

Em outras palavras, como cada uma dessas peças possui um correspondente simbólico que remete a uma estrutura social, é também peculiar a maneira como é permitido, pelas regras do jogo (e pelas regras da organização social que simboliza), o seu deslocamento. A compreensão e escolha desses deslocamentos, pautadas na condição resultante da área de influência da peça movida, possuem um relevante componente territorial, já que o papel desempenhado pela peça de xadrez no tabuleiro corresponde ao seu poder de captura das peças adversárias.

Essa noção territorial da articulação de cada peça de xadrez com sua qualidade de deslocamento e área de influência de captura são, portanto, uma noção fundamental para a compreensão do jogo. O que é transmitido aos novos jogadores como “regras do jogo” e de conduta na movimentação das peças é, fundamentalmente, uma noção territorial e de sobreposição de sistemas territoriais.

Por isso, apresentamos o território no xadrez não apenas como um elemento que pode ser interpretado a partir de sua significação na guerra entre Estados, mas também a partir das possibilidades e escolhas de deslocamentos das peças envolvidas. A noção de território, então, enche-se de significados devido aos novos significantes que a linguagem interpreta conforme o sentido que cada peça estabelece em seu processo de localização e orientação em relação às demais. Tal dinâmica das peças configura um novo território, disputado e (re)significado¹⁰ conforme se realizam os movimentos e posições no espaço. A sobreposição territorial resultante de cada momento assume, a cada novo lance, a necessidade de ser reinterpretada: cada peça pode exercer múltiplas e mútuas influências na nova posição em que se encontra.

Essa maneira de se compreender o jogo de xadrez é possível porque há situações que devem ser interpretadas pelos jogadores. Existe uma relação de comunicação entre os jogadores por meio das peças de xadrez e ainda, deslocando a escala de compreensão, há relações de comunicação fundadas entre as peças de xadrez, tal como há relações entre objetos dispostos no espaço, mas se desejarmos analisar a estrutura social que representam, esta comunicação estará atrelada também à sua posição na hierarquia social:

As peças do xadrez são codificadas, têm uma natureza interior ou propriedades intrínsecas, de onde decorrem seus movimentos, suas posições, seus afrontamentos (DELEUZE e GUATTARI apud JULIAO, 2005).

Em uma compreensão além do território clássico do Estado, esse seria formado, em uma interpretação possível, a partir do momento em que

10 Opta-se aqui por grafar (re)significar ao invés de ressignificar pelo entendimento de ampliar sentidos e outras possibilidades de significar algo, ou seja, como inerente ao movimento de significar.

incide sobre o espaço certa relação entre homens ou instituições, as quais visam o exercício reconhecido do poder.

Inicialmente, podemos considerar que o exercício de poder no jogo de xadrez se manifesta em sua área de abrangência por meio da projeção no espaço geométrico do tabuleiro, fazendo com que as ações visem a captura da peça adversária, eliminando-a do jogo e enfraquecendo o jogador adversário. Isso se dá pelo deslocamento geométrico das peças, a partir de um ponto e seguindo uma linha, para atingir ou outro ponto do tabuleiro/território. Contudo, se o processo do jogo ficar assim restrito, não necessariamente a eliminação imediata de uma peça localizada num determinado ponto do tabuleiro pode ser desejável para obtenção da vitória.

Nesse sentido, devemos considerar que justamente as relações entre as peças promovem esta relação – cada qual com seu valor particular – já que “[...] toda relação é o ponto de surgimento do poder, e isso fundamenta sua multidimensionalidade” (RAFFESTIN, 1993, p.53). Devemos considerar também que nas relações estabelecidas entre as peças do xadrez está empregada uma quantidade de energia e uma quantidade de informação, já que há o deslocamento físico e uma mensagem transmitida. Segundo Raffestin, toda relação é um lugar de poder, e isso está intimamente ligado “[...] à manifestação dos fluxos que atravessam e desligam a relação, a saber, a energia e informação” (1993, p.54).

Essa condição de movimento e contato, de comunicação entre as partes interessadas, faz com que cada local não seja apenas um ponto na geometria do jogo, mas um elemento que dinamiza, interfere e cobra interpretações, projeções e julgamentos dos envolvidos. Esse processo ludiciza a lógica dominante (no espaço do tabuleiro seria a linguagem matemática, no território da vida social seria o exercício do poder estatal), fazendo com que o sentido temporal da tridimensionalidade espacial se manifeste como um aspecto em que o detalhe não só expressa o sentido único do território, mas também produz novas possibilidades de orientação e localização espacial no conjunto do tabuleiro. Assim, muitas vezes, não se deve ape-

nas tomar uma ação geometrizable em si e eliminar a peça imediatamente próxima, mas projetar outras possibilidades de deslocamento no território, de maneira a (re)significar o sentido de orientação e atingir o resultado desejado.

No xadrez, de acordo com sua importância para a batalha, as peças possuem um determinado poder, entendido aqui como o poder de captura diretamente relacionado à sua abrangência territorial¹¹. Com isso, interagem com as demais peças em um sistema territorial complexo e essa informação é repassada ao jogador adversário, que a cada lance da partida faz uma releitura, não apenas do último lance em si, mas de todas as consequências do último lance para o conjunto das peças no tabuleiro.

Nesse jogo, portanto, a análise do deslocamento das peças nos território do tabuleiro vai sofrendo releituras e deve ser sempre a mais ampla possível no tempo e no espaço. Tal estrutura de análise configura assim outros arranjos decorrentes de deslocamentos possíveis, subvertendo a hierarquia das peças, as quais passam a tomar outras funções e pesos conforme as tensões, estratégias e táticas vão se desdobrando no território do jogo.

Tendo passado pelo aspecto da bidimensionalidade espacial com que os medievais abordavam o exercício de representação e ação no território, e pelo aspecto da tridimensionalidade do mesmo a partir das abstrações e modelos matemáticos com que se projetava o controle de áreas distantes e não percebidas de imediato, chegamos atualmente à possibilidade de se interpretar a dinâmica territorial a partir da introdução do elemento temporal na lógica tridimensional do espaço hegemonicamente produzido. Conforme vimos, essa possibilidade se dá com o próprio desdobrar das relações sociais e econômicas, assim como com a introdução de novos

11 A ressalva, nesse caso, pode ser feita em relação ao rei, com uma abrangência territorial pequena em detrimento de ser a peça mais importante do jogo. Entretanto, essa não é uma peça de ataque, o que deve ser levado em consideração.

equipamentos técnicos e tecnológicos de comunicação e informação no espaço da vida cotidiana. Vislumbramos tal processo para uma (re)significação da leitura geográfica do território a partir do xadrez.

Quando o discurso científico da Geografia deixou de ser o único ou o prioritário para se estabelecer os fundamentos da lógica explicativa do controle territorial por parte do Estado-Nação, notadamente após o desenvolvimento de referenciais comunicativos que apresentavam as noções de identidade territorial para o conjunto da população com mais eficiência (rádio, TV, mídias diversas etc.), a Geografia se viu numa crise de identidade de que se tornou mais aguda na segunda metade do século XX.

A perda dessa exclusividade repercutiu na diminuição da carga horária dessa disciplina em nível de educação básica, mas também se reverberou na busca de novos referenciais teóricos e metodológicos que viessem dar outras perspectivas e funções sociais para seu discurso científico produzido institucionalmente.

A possibilidade dessa nova perspectiva e função do discurso geográfico é que se vislumbra com o diálogo com outras esferas do conhecimento, como no caso aqui, a partir das (re)significações que o território pode expressar no exercício do jogo de xadrez. Isso não quer dizer que o xadrez descobriu novos sentidos e significados para o território, mas que a sociedade já estava exercitando outros olhares e práticas sobre o território e o discurso científico da Geografia institucionalmente consolidada resistia em abordar. O xadrez e seus jogadores já exercitavam esses novos referenciais de leitura e ação no território em acordo com as condições socialmente colocadas.

Cabe à Geografia, portanto, na busca de novos sentidos sociais, abrir-se para o melhor entendimento dessa nova dinâmica territorial. O diálogo com o jogo de xadrez, por conseguinte, pode ser necessário. Mas essa busca não deve visar ser um mero renovar discursivo para se atualizar antigos vínculos ideológicos do saber com o poder, ou seja, não cabe

mais insistir na mesma função da Geografia a partir de uma melhor compreensão do território para que o Estado possa de forma mais eficiente administrá-lo.

Essas novas buscas devem se inserir numa outra concepção de ciência, de um saber que se volte para a sociedade em suas necessidades prioritárias. Nesse aspecto, o discurso científico da Geografia deve priorizar a instância na qual seu conhecimento estabelece um contato maior com o conjunto da sociedade, ou seja, na escola.

Deve-se caminhar na direção de uma prática escolar em que o discurso geográfico efetivamente vá ao encontro da realidade e das necessidades da maioria social por meio dos alunos (FERRAZ, 2002); portanto, é o contato com os alunos a condição especial desse discurso científico contribuir para que os indivíduos em sociedade possam melhor se localizar e se orientarem no mundo a partir do lugar em que se encontram.

A transposição jogo: escola – vida social

A possibilidade de realizar a transposição das dinâmicas do jogo para processos que ocorrem na vida social é provavelmente o que existe de mais importante na discussão até aqui realizada, e também o que justifica o jogo de xadrez ser um bom artifício didático para o ensino de conceitos da Geografia como o de território.

Assim como o vocábulo território, o jogo também encerra uma grande polissemia e dificuldade em sua definição. Em linhas gerais, o jogo é marcado pela distensão do espírito e é possível associar o ato de estar em jogo ao da construção de uma ilusão: o vocábulo ilusão sugere a versão latina de *illudere*, que significa a presença do lúdico na ação.

Tomado pela forma como é realizado em sua manifestação mais interior, imaginativa e espontânea, o jogo seria uma forma de representação. O filósofo Huizinga destaca que “[...] como escreve Leo Frobenius, a humanidade ‘joga’, representa a ordem da natureza tal como ela está impressa

em sua consciência” (2005, p.19), de forma que encontra uma grande relevância no que o jogo representa para a cultura da sociedade contemporânea. Além disso, afirma que “[...] encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos” (HUIZINGA, 2005, p.6). Essa perspectiva deve servir de argumento para aferir as ligações entre o que está em jogo, ou, em outras palavras, para reconhecer as relações entre a ilusão durante o jogo e as suas conexões com a realidade habitual, potencialmente representada.

Tentando uma definição mais exata, Huizinga propõe que

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior a vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras (2005, p. 15).

O jogo aproxima-se da escola primeiramente pela ideia de recreação, a qual visa o relaxamento (BROUGÈRE, 1997). A partir do século XX, a passagem de uma dinâmica espontânea para outra regrada e conduzida por professores insere o jogo em uma perspectiva na qual

[...] trata-se, para o educador, de controlar o conteúdo do jogo de modo que permita à criança adquirir conhecimentos relevantes neste ou naquele momento [...] tal valor está estritamente ligado ao que passa ou não pelo jogo. Ao pedagogo cabe fornecer um conteúdo, dando-lhe a forma de um jogo (BROUGÈRE, 1997, p.57).

Acreditamos na validade do xadrez para o ensino de conteúdos escolares pertinentes à Geografia, não só aqueles relacionados à localização e posicionamento no espaço, como habitualmente ocorre, mas também aqueles com nível de complexidade mais elevado, como a compreensão

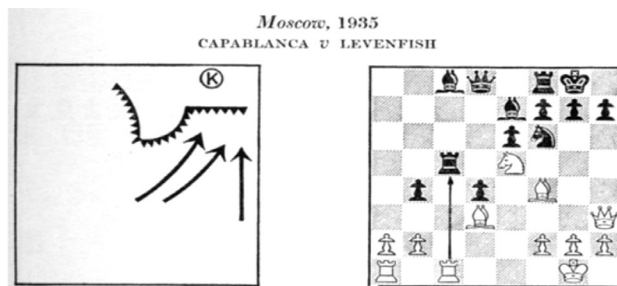
do conceito de território. Além disso, pode se realizar a associação entre o jogo e a vida social e cotidiana, caso exista um comprometimento com a mediação entre os alunos e o jogo. Esta, por sua vez, pode ser realizada a partir da articulação com conceitos, situações da realidade e exercício de diferentes linguagens para a contextualização de habilidades e conhecimentos a serem estimulados. Para tanto, a utilização de fotografias, filmes, desenhos, literatura, entre outros recursos pode ser de grande valor.

Apesar de remeter a uma estrutura social antiga, é possível perfeitamente articular o xadrez à dinâmica social atual – que o próprio desenvolvimento do jogo em si atualmente carrega –, uma vez que as peças são dotadas de significados que se mantêm com o passar dos anos e são (re) significados sobre as mesmas formas: o poder central, o poder religioso, o poder militar, o poder do povo ou da sociedade civil.

Como exemplo, apresentamos duas situações que podem ser encontradas em uma partida de xadrez. A figura 2 traz o exemplo com o qual Morrison e Bott (1960, p. 73) evidenciam a existência de territórios físicos durante uma partida, expressos por um verdadeiro fechamento em torno do poder central (o Rei, representado pela letra “K”) e que garante a existência do território, principalmente sob a lógica do Estado-Nação. Ao mesmo tempo, demonstra os deslocamentos possíveis para tentar desarticular as barreiras de proteção que foram criadas, o que remete a desarticulação de uma verdadeira territorialidade sazonalmente produzida e intencional.

Figura 2

Um território momentâneo se forma em proteção ao rei preto



Moscov, 1935. Fonte: Morrison e Bott, 1960.

A figura é composta, portanto, de duas partes. À direita um corte que paralisa um momento do jogo entre dois grandes mestres (Capablanca e Levenfish); à esquerda a representação dessa situação anterior num biplano com suas legendas e indicações de movimento.

Uma atividade como esta pode ser trabalhada nas séries iniciais do segundo ciclo do ensino fundamental como forma de se aprofundar o aspecto de representação do espaço físico num plano bidimensional, exercitando no aluno, além dos referenciais lógico-dedutivos do jogo, os possíveis movimentos estratégicos e táticos que cada jogador pode realizar, implementando um pensamento lógico-matemático sobre a tridimensionalidade do território visando a elaboração de respostas que apontem para a superação das barreiras políticas e físicas, como as colocadas pelas peças pretas.

Além desse exercício intelectual quanto ao aspecto da tridimensionalidade de leitura de ações no território, também se pode aprimorar as formas de representação do mesmo numa cartografia estilizada. É possível, por exemplo, elaborar legendas que expressem o contexto em que observam a imagem da direita e também explicitem de forma figurativa as consequências dos movimentos futuros, comunicando aos outros os perigos de tentar se proteger pelo isolamento. Este seria, portanto, um exercício de interpretação por parte dos outros, a partir da simbologia criada para comunicar dada intenção.

Essa mesma situação pode ser trabalhada nas séries finais do ensino médio a partir da comparação com textos escritos, por exemplo, entre tantas possibilidades, o livro *Estorvo*, de Chico Buarque (2004). Nesta obra, um narrador, na primeira pessoa, apresenta sua tragédia cotidiana, um pesadelo na fronteira dos limites do ser humano, entre a vigília e o sonho, entre a razão e a loucura, entre o conhecido e o desconhecido; uma visão sempre deformada do outro e de si próprio devido ao isolamento que se

impõe, tanto no apartamento em que nada funciona, quanto na vida, em que nada segue um padrão lógico desejado.

A comparação dos elementos ficcionais no texto escrito com as imagens a partir do jogo de xadrez leva à elaboração de outros significados das peças e movimentos no território do jogo a partir da analogia com as condições trágicas da vida moderna. O isolamento dos indivíduos num suposto território íntimo e tido como seguro, na verdade camufla o fato inquestionável de nunca estarmos isolados e que a complexidade das relações sociais, a vida como um todo, adentra a esse mundo e, como o desconhecíamos, ficamos despreparados para relacionar com ele, com o outro, com o estranho.

A tragédia é iminente e, como no jogo do xadrez, o fim é a morte do ser que ocupa a centralidade lógica dos lances. Neste caso, o território não é mais fruto de uma mera representação matemática, nem os movimentos dentro dele são consequência de um padrão lógico preciso, como a tridimensionalidade territorial do jogo pressupunha, mas resultado de outros fatores humanos que estabelecem novas possibilidades interpretativas de ações futuras, como os sonhos, o aleatório, o desejo etc. Tais elementos tendem a indicar significados outros para as experiências e vivências cotidianas. A identificação e o sentido de pertencimento ao território não se reduzem, portanto, a um suposto controle rigoroso dos limites fronteiriços de sua extensão física, mas se definem a partir dos riscos e contatos com o diverso, com o outro, com o além fronteira. O território passa a ser (re) significado para além das bases matemáticas que o mesuravam e o delimitavam de forma precisa.

Já a figura 3 almeja aproximar o xadrez de uma situação do cotidiano a partir da utilização de um registro fotográfico de 1962, no qual há uma criança caminhando ao lado do Muro de Berlim. Neste registro, a opressão da mera presença do muro é exercida sobre o caminhar da criança, fato que se verifica por sua postura cabisbaixa. Fisicamente há, da mesma forma,

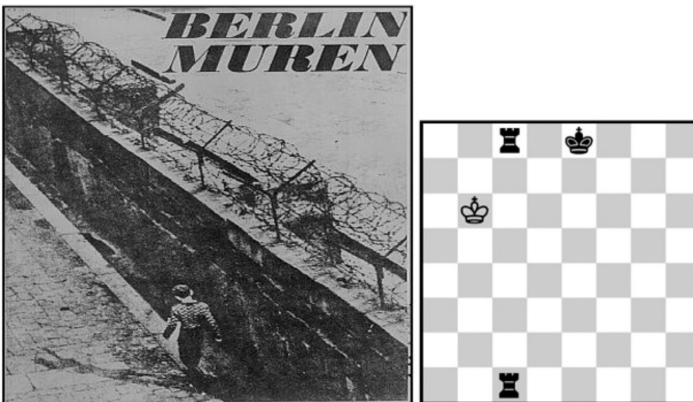
a expressão do exercício territorial sobre uma área inacessível, protegida, guardada de acordo com a lógica que a funda.

Ao lado da foto temos a representação de um tabuleiro com a distribuição simplificada das peças, as quais exemplificam situações que podem ocorrer na vida quando a tentativa de sobrevivência se manifesta perante forças opressoras e condições limitadas de mobilidade.

Comparando a foto com o tabuleiro, as torres pretas simbolizam fisicamente o próprio muro, a partir do território que elas projetam em sentido horizontal e vertical. A mesma coluna em que ambas se encontram é extremamente fortificada e não pode ser atravessada pelo rei branco. As torres que projetam o “muro” sobre o tabuleiro de xadrez possuem a mesma cor do rei preto, simbolizando que estão articuladas à mesma lógica que produziu o muro. O rei branco, que se desloca sozinho, representa o garoto do registro fotográfico, aparentemente indefeso e pouco dotado de mobilidade territorial. Apesar de detentor de sua própria racionalidade que o guia para caminhar ao lado do muro, ele não pode atravessá-lo, pois está submetido ao território que fisicamente produz.

Figura 3

Uma situação da realidade e a representação no jogo de xadrez.



Muro de Berlim, 1961. Fonte: <www.berlin-wall.org> acesso em: jan.2009

Atividades possíveis a serem trabalhadas a partir da leitura geográfica dessa relação do indivíduo num contexto territorial de opressão ou de fragilidade podem ser, entre tantas, de exercitar determinadas habilidades intelectuais e comportamentais em crianças do ensino fundamental. A partir da interdisciplinaridade, pode-se aplicar os referenciais geográficos nas aulas de educação física, por exemplo, e fazer com que os alunos reflitam e experimentem situações de jogos coletivos quando se encontram em inferioridade numérica frente a adversários mais poderosos. A situação representada pelo rei branco/menino é desesperadora, pois se encontra isolado e à mercê de forças e estruturas muito maiores numericamente ou fisicamente.

A situação, no território do jogo, é saber dominar as regras e a lógica do mesmo, aprimorando seus fundamentos, mas, principalmente, assumindo que sozinho não há como superar as dificuldades, daí a necessidade de se organizar e se solidarizar para que as funções individualistas não sobrecarreguem os outros e comprometam os objetivos do coletivo. Saber ler os referenciais colocados e trabalhar coletivamente é básico para superar os limites e dificuldades, não necessariamente para vencer, mas para saber viver melhor. Por isso que, cada jogador deve aprimorar o jogo em sua bidimensionalidade, ou seja, saber qual a melhor jogada a fazer imediatamente, mas esta melhor jogada se encontra num contexto escalar mais amplo, cuja tridimensionalidade do território cobra que seu gesto pontual esteja no interior da lógica maior que abstratamente deve ser procurada a partir da materialização de cada movimento individual.

Já no ensino médio, pode-se focar a questão a partir do diálogo com os referenciais históricos para ler a lógica com que dada paisagem percebida se organizou – o muro de Berlim ou a solidão do rei branco – e como tal paisagem não pode se eternizar em nossas percepções, pois a lógica da dinâmica social no espaço das relações humanas prova a volatilização de tudo que parece solidamente indestrutível, afinal, o Muro caiu e o rei

branco pode provocar um empate no jogo conforme der seqüência as ações no território do jogo.

Essa prova histórica do movimento e transformação do desespero e isolamento humano em outros processos de relações sociais e a produção de novas espacialidades demonstra que cada vida individual, cada aluno deve buscar melhor ler as paisagens que se configuram no seu território de existência cujo limite, o muro, é construído pelos silêncios e isolamentos dos seres que ali vivem. Saber interpretar os aspectos sógnicos da imagem a partir da comparação com a tridimensionalidade das ações no território do xadrez permite ao aluno projetar outros sentidos no território de sua vida particular.

As soluções não podem ser imediatas, mecânicas e inconseqüentes, mas devem buscar os aspectos mais subjetivos e profundamente humanos, aqueles que permitem romper barreiras, físicas e psicológicas, na direção de condições mais ricas e saudáveis de existência. Ler o contexto espacial, as condições em que se estruturam dado arranjo espacial manifestado na paisagem perceptível pelos sentidos, mas não para sucumbir ao aparente e imediato, mas buscar na experiência acumulada pelos humanos ao longo da história os referenciais de superação dos limites e opressões atuais, como foi o caso do Muro de Berlim que, no ano da foto, parecia intransponível e eterno, trinta anos depois já não existia.

O rei branco, assim como o menino, não deve se entregar ao aparente da paisagem, evitando buscar os sentidos lógicos interpretativos da configuração de determinado arranjo territorial, mas deve exercitar a análise lógica que auxilia a entender como este arranjo se deu, de forma a não se cegar para outras perspectivas porque não sabe ler a paisagem e projetar no tempo aspectos que estão além do território físico imediato. Exercitar essas outras leituras do território é possível e necessário para os indivíduos melhor se localizarem e se orientarem no mundo. A escala da vida privada não está desconectada do contexto espacial em que o mundo se efetiva. A

questão é melhor interpretar essa lógica de interações escalares a partir do lugar em que se encontra no território.

Eis aí o aspecto mais instigante da leitura do território pelos mestres contemporâneos do xadrez, não abandonam a bi nem a tridimensionalidade de análise/interpretação do mesmo, mas não ficam restritos a estas, implementam a dimensão tempo no espaço para criarem novas significações territoriais na direção da sobrevivência no jogo.

Considerações finais

Diante de tudo o que foi pontuado, temos de esclarecer que nunca foi nossa intenção apresentar uma fórmula ou modelo de como o professor de Geografia deva trabalhar o jogo de xadrez em sala de aula, mas sim demonstrar que o exercício da leitura geográfica deve ser uma prática necessária para o professor aprimorar sua linguagem e seus conceitos estruturadores nas várias formas e expressões da criatividade e do saber humano. Este aprimoramento de sua linguagem o capacitará para realizar com seus alunos um melhor trabalho de leitura espacial da vida em sua diversidade de manifestações.

Exercitar a leitura geográfica é crucial para melhor entendimento da linguagem científica desse conhecimento e, portanto, o professor deve aprofundar e aprimorar o domínio da mesma, cabendo a ele, em conformidade com sua realidade profissional e dos seus alunos, pensar nas formas, recursos e meios de trabalhar o domínio básico dessa linguagem (FERRAZ, 2002).

Os exemplos aqui abordados, portanto, não pretendem que os alunos aprendam a jogar xadrez ou se tornem geógrafos que dominam o conceito definitivo de território, mas que, por meio do exercício lógico e lúdico aplicado no campo da linguagem enxadrística, os alunos possam exercitar e aprimorar habilidades necessárias de cunho espacial para que

saibam se localizar e se orientar melhor no mundo. Tal aprendizado se daria não apenas em seus aspectos espaciais “absolutos” ou euclidianos, mas também como compreensão, por exemplo, do território como um fenômeno multiescalar inerente à sociedade, o qual pode ser interpretado a partir do sentido mais dinâmico do tempo.

Aprender xadrez não pelo xadrez. Discutir território não para memorizar em si seu conceito. Mas, no analisar o jogo de xadrez, exercitar habilidades intelectuais lógicas e lúdicas, de tática e estratégias, em que o domínio de sentido de onde está, para onde vai e como chegar lá, elementos centrais para se localizar e se orientar geograficamente no mundo, sejam aprimorados e incorporados conscientemente às práticas espaciais cotidianas.

Para a aprendizagem e leitura da dinâmica espacial do território é necessário exercitar habilidades como observar e descrever a paisagem, como forma de melhor interpretar e analisar a lógica da organização de dado arranjo espacial ali manifesto. Tal capacitação contribui para o aluno entender a interação entre os vários fenômenos em suas diversas escalas de manifestações, a partir do sentido mais amplo de lugar e região com que os mesmos se expressam (FERRAZ, 2002). Nesse aspecto, fatores como identidade, pertencimento, estranhamento, fronteira passam a ser referenciais importantes para a leitura mais rica e próxima das condições em que cada aluno vivencia e dá sentido ao mundo.

Quando perguntamos em momento anterior como podemos ler o sentido espacial da lógica do jogo a partir da sua inserção nos referenciais espaciais atuais, nos quais os padrões tecnológicos e práticas econômicas e culturais levam à compressão do espaço/tempo, estabelecendo uma leitura fortemente imagética, fragmentada e interativa de diversos pontos do território, passamos a trilhar a discussão sobre o mesmo entre uma definição a partir da lógica do poder do Estado e outra possível a partir do próprio jogo.

A postura eclética das práticas atuais dos enxadristas não significa uma evolução em que as práticas anteriores foram substituídas, mas sim que a elas foram incorporadas novas perspectivas que se interagem no momento de cada jogo. Nesse aspecto, a visão fragmentária do território atualmente se expressa. Território hoje não é mais possível de ser lido apenas pela visão uniforme do exercício do poder do Estado sobre o mesmo, mas deve ser tomado como o exercício de se buscar as (re)significações do poder em cada parte e lugar, a partir do sentido de orientação e localização, em relação ao todo espacial, que cada indivíduo visa edificar para melhor se entender no mundo.

As peças do jogo atualmente apontam para a hierarquia e os conflitos do poder – político e econômico – que no território do Estado-Nação se digladiam e em cada lugar sinalizam para a divergência e a confluência de ações em decorrência da produção da totalidade territorial. Visões mais contemporâneas tentam dar conta dessa dinâmica a partir dos referenciais de desterritorialidade e reterritorialidade dos processos imanentes do conhecimento no próprio viver espacializante das relações humanas (DELEUZE e GUATTARI, 2000; HAESBAERT, 2004).

Esses novos sentidos da dinâmica territorial não são mais frutos apenas da intenção de uma instituição estatal ou interesse de grandes corporações econômicas, mas também em decorrência das opções e atitudes que em cada lugar e situação se estabelece o conflito com os outros, que interferem e provocam reavaliações e produção de novos significados e posturas, o que interfere no sentido local do território e na produção coletiva desse arranjo espacial.

Nesse aspecto, o domínio da linguagem é de fundamental importância para saber interpretar os elementos – as jogadas – que os outros ou nós mesmo produzimos. Se um jogador apenas faz um lance em reação a um anterior, projetando, no máximo, possíveis jogadas imediatas do seu adversário, é como se estivesse estabelecendo uma prática de domínio ter-

ritorial em seus referenciais bidimensionais. Caso o adversário tenha em mente toda a estratégia do jogo e vá apenas cumprindo a lógica desse padrão estratégico, estará exercitando o sentido de controle tridimensional do território. Ambas as posturas restringem suas ações a atitudes divergentes que não dialogam.

Uma é pura reação imediata e outra fica limitada ao padrão lógico dominante. Uma é fruto do lúdico em si e outra do sectarismo racionalizante. A necessidade de entender que o lúdico e o lógico fazem parte da construção de sentidos da linguagem do jogo é que permitirá ao jogador melhor desenvolver ações táticas em acordo com estratégias que podem sofrer mudanças conforme o imediato da situação colocada. Os aspectos bidimensionais e tridimensionais acabam contribuindo para que a quarta dimensão espacial seja resgatada para que o jogo tenha novas configurações em cada momento da partida.

A cada um desses momentos, a totalidade do jogo pede uma reinterpretação sob a luz de um novo momento, advindo justamente de uma nova configuração territorial, uma desterritorialização do que se tinha e uma reterritorialização (DELEUZE e GUATTARI, 2000) das novas condições colocadas, cuja leitura deve ser feita a partir de novas táticas ou mesmo de alterações de uma estratégia vigente.

Portanto, saber dominar a linguagem do xadrez é saber dominar e interagir com essas diferentes dimensões espaciais e a dimensão temporal no exercício do jogo. Por conseguinte, uma melhor compreensão das relações espaciais no território do mundo atual, a partir desse espelhamento no jogo de xadrez, deve ser fruto de uma maior compreensão do sentido de lugar que cada um ocupa em relação as escalas sobrepostas do todo territorial que a lógica econômica e estatal tenta implementar, de acordo com as condições tecnológicas e técnicas hegemônicas. Não é mais possível querer agir em cada lugar imediato a partir de uma percepção bidimensional do espaço, nem tampouco reagir meramente aos desmandos de controle tridimensional do território pelo Estado vinculado ao poder econômico.

As ações e leituras em cada ponto do território devem se ater a estas interações de dimensões espaciais, mas em acordo com o sentido temporal que atualmente cobra leituras mais dinâmicas das escalas de ações dos diversos fenômenos que se expressam em cada lugar de forma particular. Agir no lugar lendo-o em seu contexto territorial a partir do sentido temporal de produção dessa espacialidade (WERTHEIM, 2001).

Aí se dá o domínio da linguagem geográfica necessária a ser exercitada hoje em dia na sala de aula. Aí se dá a possibilidade de diálogo entre a linguagem do jogo de xadrez e o discurso científico da Geografia. Aí se dá, acreditamos nós, a pertinência do ensino de Geografia para as novas gerações. Aprender a exercitar a linguagem geográfica nas mais diversas situações e criações das práticas e atividades humanas. A diferença entre esta linguagem e o xadrez é que não existe o xeque-mate.

Bibliografia

ANDRADE, M. C. **Geografia, ciência da sociedade**: uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo: Atlas, 1987

ARON, R. **Pensar a guerra**, Clausewitz. Volume 1. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1986.

BROUGÈRE, J. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BUARQUE, C. **Estorvo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CAPABLANCA, J. R. **Lições elementares de xadrez**. São Paulo: Hemus, 1976.

CARVALHO, H. A. **Tabuleiro da vida**: o xadrez na história. Histórias do xadrez. São Paulo: Senac, 2003.

CORREA, R. e ROSENDAHL, Z. (Orgs.). **Geografia cultural**: um século. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2000.

FERRAZ, C. B. O. **Geografia e Paisagem:** entre o olhar e o pensar. 2002. 346 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo, São Paulo.

FERREIRA, L. e ORRICO, E. (Orgs.). **Linguagem, identidade e memória social:** novas fronteiras, novas articulações. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização:** do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HARVEY, D. A Arte de Lucrar: globalização, monopólio e exploração da cultura. In: MORAES, D. (Org.). **Por uma outra comunicação:** mídia, mundialização, cultura e poder. Rio de Janeiro: Record, 2004, p. 139-171.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens** – o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2005.

JULIAO, T. **Uma etnografia do xadrez:** símbolos e representações. Clube de Xadrez, 2005. Disponível em: <http://www.clubedexadrez.com.br/menu_artigos.asp?s=cmdview4767> Acesso em: out. 2006.

MARTIN-BARBERO, J. Globalização comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, D. (Org.). **Por uma outra comunicação:** mídia, mundialização, cultura e poder. Rio de Janeiro: Record, 2004, p. 57-86.

MORRISON, S. e BOTT, R. **The chess apprentice.** London/Glasgow: Collins, 1960.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder.** São Paulo: Atica, 1993.

SANTOS, D. **A reinvenção do espaço:** diálogos em torno da construção do significado de uma categoria. São Paulo: UNESP, 2002.

SILVA, W. da. **Curso de xadrez básico**. Curitiba, 2002.

TOLEDO, J. M. e KAMADA, J. K. **Xadrez para todos**. Americana, SP: Adonis, 2004.

WERTHEIM, M. **Uma história do espaço**: de Dante à internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. Disponível em: <www.berlin-wall.org>. Acesso em: jan.2009.



O ALUNO SURDO NA AULA DE GEOGRAFIA: ALGUNS ELEMENTOS PARA A REFLEXÃO SOBRE A INCLUSÃO

Jonatas Rodrigues dos Santos¹²

Flaviana Gasparotti Nunes¹³

Introdução

Um dos assuntos mais discutidos no meio educacional e na sociedade de um modo geral nos últimos anos refere-se à inclusão de pessoas portadoras de algum tipo de deficiência física, mental ou psicomotora na escola.

Esta é uma questão difícil de ser analisada, pois há várias e distintas visões a respeito do assunto. A discussão gira, via de regra, em torno das seguintes questões: 1) a escola está preparada para receber estes alunos? 2) o professor está capacitado para trabalhar com o aluno portador de deficiência? 3) como será a socialização deste aluno em relação aos ditos “normais”?

Tendo em vista estas questões, ensaiamos, neste texto, uma reflexão sobre a problemática da inclusão voltada à Geografia escolar. Esta refle-

12 Licenciado em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: jonatas_rumap@terra.com.br

13 Professora do Curso de Geografia e do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: flaviananunes@ufgd.edu.br

xão toma como referência elementos obtidos em pesquisa realizada sobre o trabalho com alunos deficientes auditivos em escolas do município de Dourados (MS).

Na pesquisa em questão foram entrevistados professores de Geografia da rede estadual e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) atuantes no município. Um dos pontos abordados referiu-se ao envolvimento e entendimento destes sujeitos quanto à questão da inclusão. Na investigação junto aos intérpretes e professores de Geografia, o objetivo foi identificar e analisar as dificuldades e possibilidades de trabalho com o aluno surdo em relação aos conteúdos geográficos, além das próprias dificuldades encontradas por esses alunos em relação às aulas de Geografia. Desta forma, a reflexão que aqui apresentamos está embasada nas concepções destes sujeitos em relação à presença do aluno surdo na escola.

O texto divide-se, grosso modo, em dois momentos. Num primeiro momento, faremos uma caracterização da trajetória da Educação Inclusiva, destacando suas principais referências, sobretudo em relação aos dispositivos legais que a embasam tanto em âmbito mundial como nacional. Também abordamos a problemática relativa ao deficiente auditivo neste contexto.

Num segundo momento, procuramos discutir a inclusão focada na deficiência auditiva segundo a perspectiva de alguns sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Nesta ocasião, discutiremos algumas questões específicas do ensino de Geografia, no sentido das dificuldades e possibilidades de trabalho com o aluno surdo nas aulas desta disciplina.

Educação inclusiva: trajetória e características

Assunto constante nas discussões no campo pedagógico, a educação inclusiva está cada vez mais presente não só no ambiente acadêmico e pedagógico, mas na sociedade como um todo.

A questão da inclusão de alunos com deficiência, seja esta qual for, é um desafio que não deve ficar somente no campo das ideias ou opiniões, mas sim deve ser efetivamente praticado. Neste sentido, Carvalho (2004) faz um comentário extremamente propício:

(...) a proposta de educação inclusiva tem sido apresentada por educadores, por outros profissionais, ou por pais e familiares, com conotações diferenciadas e, por vezes, contraditórias, o que tem gerado dúvidas e resistências, principalmente dos professores em geral” (p.14).

É exatamente isto o que ocorre, uma falta de conhecimento pleno sobre o assunto. Em suma, as discussões ficam restritas ao nível do senso comum, predominando a afirmação de que a escola não está preparada e que os professores não estão capacitados.

O que precisa primordialmente ser compreendido é que a educação inclusiva é lei e a escola deve receber o aluno com deficiência, seja esta qual for. Então, a palavra-chave a ser empregada é “capacitação” e, quando falamos em escola, estamos nos referindo a todos os agentes diretamente envolvidos: direção, professores, enfim, todos que fazem parte do contexto escolar.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a Educação Especial é necessariamente entendida como: “Modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Carvalho (2004, p. 66) prefere o termo “processo”, ao invés de modalidade. Esta questão é fundamental, pois coloca a importância da discussão sob o ponto de vista metodológico e compreensivo dos termos, quando estes se referirem à educação inclusiva. Assim, encarar a educação inclusiva como um processo de formação de um indivíduo, contrariando o pensamento pessimista e discriminatório por parte de alguns, é, sobretudo, cumprir a lei.

Atualmente, existe um conjunto de leis que garantem acesso a crianças com necessidades especiais, como a Declaração de Salamanca, elaborada pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 1994, a qual afirma que os Estados devem assegurar que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional.

Mas a aceitação do deficiente por parte da sociedade é um tanto quanto complicada. Desde a Antiguidade esses indivíduos eram simplesmente eliminados, ou mesmo abandonados, e ainda muitas vezes serviram de alegreiros do povo, o popular “bobo da corte”. Tais condutas, na realidade, segregavam ainda mais o deficiente no interior da sociedade.

Já na Idade Média, os deficientes eram julgados como doentes ou mesmo “endemoniados”, devido aos valores religiosos que a sociedade possuía como princípio básico de vida e de conduta. Claro que a humilhação e a segregação continuavam a ser práticas constantes no contexto da sociedade. Ainda em relação à Idade Média, Pessotti (1984, p. 5-6) relata:

Na Antiguidade a pessoa diferente não era sequer considerada ser humano, no período medieval, a concepção de deficiência passou a ser metafísica (sobrenatural), de natureza religiosa, sendo a pessoa com deficiência considerada ora demoníaca, ora possuída pelo demônio, ora “expiador” de culpas alheias, ou um aplacador da cólera divina a receber, em lugar da aldeia, a vingança celeste, como um pára-raios (...)

Já no século XVI há uma nova mentalidade a respeito da deficiência, já não fundamentada em questões ligadas pura e simplesmente ao campo religioso e metafísico, mas sim em uma visão da deficiência como algo natural, orgânico. Nisto fundamentava-se a tese da organicidade, que defende sobretudo “que as deficiências são causadas por fatores naturais e não por fatores espirituais” (ARANHA, 2005, p.13).

É a partir do século XVIII que as sociedades ocidentais começaram a pensar em algo como a educação especial. Tal ideia fundamentava-se no

“movimento popular que reivindicava acesso à participação social, originando a Democracia Republicana, nos moldes do Estado Francês criado pela Revolução Francesa de 1789, com a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos” (BUENO, 1993, cf. LIMA, 2006, p.28). Segundo Lima (2006): “Buscava-se, então, uma escola para todos, independentemente da origem social de cada um. A Educação Especial surge, pois, como parte de uma proposta de educação para todos, que denunciava a discriminação e a exclusão social” (p.28).

Isto, de certa maneira, representou um marco, pois houve uma mudança de pensamento a respeito do indivíduo portador de deficiência. A partir desta nova perspectiva no processo de socialização do deficiente, do “diferente”, a autora Maria Salete Fábio Aranha, em seu texto a respeito da garantia de acesso e permanência de todos os alunos (Projeto Escola Viva), destaca alguns paradigmas como forma de explicação da evolução da inclusão no mundo e no Brasil, os quais serão ferramentas criadas para auxiliar os deficientes.

No entendimento da autora, o paradigma da institucionalização caracterizava-se pela criação de instituições onde os indivíduos portadores de deficiência eram colocados, como asilos, conventos e hospitais psiquiátricos, os quais se caracterizavam pelo confinamento de pessoas e pelo verdadeiro aprisionamento, ao invés de oferecerem um tratamento para os internados. Tal situação pode ser identificada no seguinte comentário de Aranha (2005, p. 14):

Caracterizou-se desde o início pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias.

Este paradigma não atendia às expectativas da inclusão e preparação do indivíduo quanto à sua readequação à sociedade.

Lima (2006) afirma que até a década de 1960 ainda existia segregação e diferenciação no trato com o deficiente, e estes ainda não eram atendidos em escolas regulares. Em outras palavras, o atendimento ainda era discriminatório:

O objeto de análise fixava apenas no indivíduo, enquanto as instituições responsáveis pelo tratamento ficavam relegadas a um segundo plano, pois não conseguiam fazer com que o deficiente aprendesse nada mais além de simples movimentos motores, mecânicos e repetitivos (LIMA, 2006, p.28).

Na verdade, estas instituições serviram apenas de depósitos de indivíduos, auxiliando-os minimamente em melhorias mais ligadas ao campo físico/motor, mas sem efetivamente atingir o ponto crucial, que seria a reintegração desta pessoa à sociedade.

Tendo em vista a insuficiência apresentada pelo paradigma da institucionalização, surge, neste contexto, o paradigma de serviços, que era a tentativa de normalizar o deficiente, principalmente no seu aspecto exterior, por meio de instituições especializadas em sua reabilitação que se utilizavam de próteses.

Instituições como a AACD (Associação de Assistência à Criança Deficiente), criada em 1950 pelo Dr. Renato da Costa Bonfim, e a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), fundada em 1954 no Rio de Janeiro, ainda tinham a representatividade como mecanismo de auxílio ao deficiente, respectivamente no campo físico e no desenvolvimento psíquico cognitivo. É justamente a partir dos anos 1960 que estas instituições passam a ser encaradas como prestadoras de serviços. As críticas feitas a este tipo de atendimento relacionam-se ao retorno esperado do deficiente, ou seja, em que ele poderia evoluir:

(...) referia-se à expectativa de que a pessoa com deficiência assemelhasse-se ao não deficiente, como se fosse possível ao homem o “ser

igual” e como se ser diferente fosse razão para decretar sua menor valia enquanto ser humano e ser social (ARANHA, 2005, p.19).

Este paradigma não atendeu ao seu objetivo principalmente pelo fato de forçar uma imagem de perfeição a partir da aparência exterior. Ou seja, objetivava o estereótipo normal e criava subterfúgio para que o deficiente se igualasse, pelo menos na estética, ao padrão normal de indivíduo, sem levar em consideração outros aspectos que são extremamente importantes, como a educação igualitária para todos.

O paradigma de suporte fundamentava-se na oportunidade de auxiliar efetivamente os cidadãos deficientes, possibilitando o acesso a todas as benesses legais garantidas nas leis. Aranha (2005, p.21) caracteriza e define bem o paradigma de suporte, quando afirma que: “(...) a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos”.

A autora em questão ainda reforça este pensamento quando expressa que: “A inclusão social não é um processo que envolva somente um lado, mas sim um processo bidirecional, que envolve ações junto à pessoa com necessidades educacionais especiais e ações junto à sociedade” (ARANHA, 2005, p.21).

É importante destacar que tanto o paradigma de serviços quanto o paradigma de suporte visavam um avanço na relação deficiente/sociedade. Seus focos é que se diferenciavam. Enquanto o paradigma de serviço direcionava-se no sentido de normalizar o indivíduo e integrá-lo à sociedade, o paradigma de suporte focava o ideal da inclusão e evolução do sujeito, bem como seu desenvolvimento cognitivo e o envolvimento e mudança comportamental da sociedade.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. Sendo assim, o posicionamento contrário a este direito, no que diz respeito aos deficientes e ao acesso destes à “normalidade social”, fere o princípio básico

do direito ao conhecimento, sem distinção dos indivíduos. Neste contexto, a partir de 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em conjunto com a Constituição Federal de 1988, a educação inclusiva no Brasil passa a legitimar e incluir todos os alunos, inclusive os portadores de deficiência, a terem o direito ao acesso no ensino regular e de qualidade.

É claro que este não tem sido um processo fácil, pois a educação inclusiva parte do princípio de uma sociedade inclusiva:

A sociedade inclusiva é a utopia do mundo perfeito, se me permitem a superficialidade da comparação, é semelhante à utopia do socialismo: a cada um de acordo com suas possibilidades, a cada um de acordo com suas necessidades. Mas o socialismo não deu certo. A idéia é perfeita, mas as propostas, os programas não foram bem idealizados e/ou implementados (GLATT, 1998, p.28, cf. LIMA, 2006, p.32).

Esta crítica faz menção à promulgação da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que traz a ideia da inclusão dos alunos especiais incondicionalmente no ensino regular. Mesmo constatando que evidentemente existem muitas barreiras para concretizar tal ideal, é preciso seguir no sentido da igualdade entre todos.

Esta é apenas uma visão, pois como Lima (2006, p.32) nos afirma “este posicionamento é em relação à falta de várias condições para recepção destes alunos, como capacitação de professores, estrutura escolar, recursos pedagógicos, etc.” Isto é uma realidade no que diz respeito ao ensino regular, cujas escolas muitas vezes não têm condições nem mesmo de receber alunos ditos “normais”. Por isso, a educação inclusiva é um desafio, e desafio ainda maior é criar um posicionamento inclusivo na sociedade como um todo.

Lima (2006, p.33) exprime essa realidade quando nos diz que “torna-se necessário problematizar as representações antigas dos resultados da inclusão e invertê-los”. Isto significa desconstruir aquela visão que a sociedade tinha e ainda tem de que o deficiente é um “coitado”, que precisa de

algumas benfeitorias e o pouco que progride já é alguma coisa, ou está bom demais pra ele.

Por isso, é importante que a sociedade entenda sua responsabilidade, no sentido da contribuição quanto ao comprometimento de tornar o ensino um direito realmente de todos, sem distinção. A sociedade não pode pregar “inclusão” e produzir “exclusão”. (LIMA, 2006, p. 34).

É a partir da assinatura da Declaração de Salamanca¹⁴ que o termo Educação Especial ou Educação inclusiva passa a ser uma questão de conquista de cidadania e, mais ainda, passa a ser encarado de uma outra maneira, servindo como suporte para outras mudanças e leis que se seguiriam, inclusive a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Portanto, a escola precisa entender que receber o aluno especial não é um fato questionável, do ponto de vista de aceitar ou não a frequência dele na escola regular, mas sim uma obrigatoriedade.

Contudo, é notadamente necessária uma estruturação funcional da escola para receber todos os alunos e, também, por que não dizer, para proporcionar um ensino que permita de fato o ingresso do indivíduo que não é portador de nenhuma deficiência, mas que possui dificuldades de aprendizagem, por variados fatores, e que muitas vezes passam despercebidos aos olhos dos docentes e dos gestores educacionais.

Quanto à recepção desses alunos, Lima (2006, p.37) aponta que: “É importante que esse acolhimento não seja meramente formal, e que o alu-

14 Esta Declaração foi assinada em Salamanca, Espanha, em 1994 por 88 representantes de governos e 25 organizações internacionais. O teor do tratado consistia, sobretudo, no direito à educação de crianças, jovens e adultos portadores de necessidades especiais, bem como na inclusão destes nas escolas regulares. Com as assinaturas dos países participantes, também ficaram garantidos o apoio total no campo financeiro e estrutural, bem como o acompanhamento de organismos mundiais ligados à ONU (Organização das Nações Unidas) e seus órgãos colaboradores como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância).

no com deficiência tenha condições efetivas de realizar integralmente suas potencialidades.” Disto depende o universo real das discussões, o quanto as escolas estão preparadas para receber os alunos, ou se serão apenas “depósitos” de pessoas ditas diferentes, como outrora eram num passado não tão distante.

No caso brasileiro, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, do Ministério da Educação, tem como objetivo:

Disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, adotando como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino (MEC/SEESP, 2003).

Este programa do governo federal tem como propósito fomentar e possibilitar, através de investimentos nos municípios (que no ano de 2003 eram em número de 144, sendo considerados polos capazes de influenciar toda a estrutura de municípios do país), não só o acesso como também a permanência do aluno portador de necessidades especiais no ensino regular.

Para isto, o governo prevê parcerias com a comunidade e órgãos ligados ao atendimento destas crianças, sendo a ideia principal capacitar os educadores para que estejam aptos a não só atender o aluno especial, mas também a serem agentes transformadores de outros professores neste ideal de inclusão.

O Brasil é atualmente o país da América Latina que mais inclui estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns, seguido pelo México e Chile (LIMA, 2006, p.33). Segundo o Ministério da Educação, entre 1998 e 2006 houve crescimento de 107,6% no total das matrículas de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, totalizando 550.000 alunos matriculados no ensino regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação determina “que o poder público amplie o atendimento aos estudantes com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, preferencialmente”. Neste sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, Decreto 6571/08 assinado pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, consolida diretrizes e ações já existentes, voltadas à educação inclusiva, e destina recursos do Fundo da Educação Básica (FUNDEB) ao atendimento de necessidades específicas do segmento.

O objetivo é dar apoio complementar à formação de alunos com deficiência e propor a mudança de valores, atitudes e práticas educacionais para atender a todos os estudantes, sem nenhum tipo de discriminação, assegurando uma educação de qualidade. Também consta neste Decreto o investimento na formação continuada de professores e a implantação e investimento nas salas de recursos, com o objetivo de dinamizar cada vez mais o ensino e a aprendizagem do aluno especial.

Estes avanços vão abrir vários precedentes importantes, oportunizando a todas as crianças, portadoras ou não de deficiência, com uma condição social considerável ou não, a chance de se inserir no contexto da sociedade a qual elas pertencem e, através do acesso à educação, seja esta especial ou regular, poderão garantir a oportunidade de obter uma vida realmente digna.

A deficiência auditiva e a inclusão no Brasil

Como podemos perceber, a exclusão em relação aos deficientes há muitos anos vem sendo um comportamento “natural” da sociedade, tanto no passado como na sociedade contemporânea.

Podemos afirmar categoricamente que, quando olhamos um deficiente, temos uma possibilidade bem maior de desprezá-lo, seja por atitudes mais diretas ou indiretas, ou simplesmente com o menosprezo ao dizer:

“coitado, nasceu desse jeito, o que ele vai fazer da vida!”. Tendo em vista este contexto, ressaltaremos alguns aspectos que marcaram o surgimento das ações em prol dos deficientes no Brasil, em especial dos deficientes auditivos.

As primeiras ações em relação ao processo de aprendizagem dos surdos no Brasil se deram ainda no século XIX, mais precisamente no ano 1857, com a fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (IISM) pelo imperador Dom Pedro II. Com a Lei nº 839, de 26 de Setembro, Dom Pedro II formou a primeira escola de surdos do Brasil, a qual se fundamentava na área literária e teve como primeiro professor Ernesto Huet, surdo francês que implantou no Brasil a Língua de Sinais Francesa.

Na década de 1950, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos passou a denominar-se INES – Instituto Nacional de Educação, que era especializado em surdez e desenvolvia pesquisas científicas na perspectiva de promover e assegurar o desenvolvimento global da pessoa surda, sua plena socialização e o respeito às suas diferenças.

Outra importante fundação vinculada à questão educacional dos surdos foi o IST - Instituto Santa Terezinha - situado em Campinas (SP), o qual, comandado pelas freiras francesas Madre Luiza dos Anjos e Irmã Maria São João, além de outras duas irmãs brasileiras, calcadas na formação no ensino de crianças surdas obtida na França, implementou o ensino em regime de internato.

O instituto, que nos anos 1930 foi transferido para São Paulo, adotou o método de ensino fundamentado na oralidade do surdo e, posteriormente, assumiu o bilinguismo como proposta pedagógica. Nesta perspectiva pedagógica, o IST reconhece a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como primeira língua que deve ser aprendida pelo surdo, pois é parte fundamental no seu desenvolvimento cognitivo e na sua compreensão de cidadania, sendo então seguida pelo aprendizado do português.

Nos anos 1950 ocorreu a criação do primeiro curso normal para professores na área de surdez, mais precisamente em 1951. Em 1952 é fundado o jardim de infância do INES para atender crianças de zero a três anos de idade. Em seguida, cria-se o curso de artes plásticas, com acompanhamento da Escola Nacional de Belas Artes. A denominação de INES como Instituto Nacional de Educação de Surdos ocorreu em 1957, no dia 06 de junho, após 100 anos de sua fundação por Dom Pedro II.

Na década de 1970 foi criado o Serviço de Estimulação Precoce para atendimento de bebês de zero a três anos de idade. No início dos anos 1980, com a criação do Curso de Especialização para professores na área da surdez, o INES investiu na capacitação de recursos humanos, com a finalidade não só de capacitar como também de gerar agentes multiplicadores nesta área. Isso porque o curso, atualmente chamado de Curso de Estudos Adicionais, recebe professores de todo o país que, ao retornarem às origens, disseminam os conhecimentos adquiridos no INES.

Em 1977, profissionais ouvintes ligados à área da surdez fundaram a FENEIDA – Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo, com sede no Rio de Janeiro. Anos depois, alguns surdos passaram a se interessar pela entidade, participando de seus encontros e da então recém-fundada Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos.

Finalmente, no dia 16 de maio de 1987, em uma assembleia geral na qual se votou o fechamento da FENEIDA, um grupo de surdos propôs a criação da FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, que até hoje atua e vem crescendo bastante.

Através do convênio UNESCO/CENESP, em 1985, foi criado no INES o Centro de Diagnóstico e Adaptação de Prótese Otofônica e um laboratório de Fonética (atual Divisão de Audiologia). Em 1990 foi criado o informativo técnico-científico Espaço, cujos artigos são voltados para a educação do aluno surdo. A partir de 1993, o INES adquiriu nova personalidade com a mudança de seu Regimento Interno, através de ato minis-

terial. O Instituto passou a ser um centro nacional de referência na área da surdez. Com esta nova atribuição foram realizadas ações que subsidiam todo o país.

Após a promulgação da Declaração de Salamanca em 1994, a qual atesta que “toda criança tem o direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem”, houve a necessidade do reconhecimento, por parte dos órgãos governamentais, das diferenças e situações individuais, principalmente levando em consideração a importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos.

Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdo-cegas, a educação destes pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.

Em 1996, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência realizou uma Câmara Técnica, que resultou no documento “Resultado da Sistematização dos Trabalhos da Câmara Técnica sobre o Surdo e a Língua de Sinais”. Tal documento reuniu propostas e sugestões de seus participantes de todo o Brasil, ouvintes e surdos, referendadas e aprovadas em sessão plenária do evento, a título de subsídios para a legalização da Língua Brasileira de Sinais no país e para a caracterização da profissão de intérprete.

Em 1999, na semana antecedente ao V Congresso Latino-Americano de Bilinguismo, os surdos de todo o Brasil realizaram um encontro nacional que resultou no documento “A educação que nós Surdos queremos”.

A Lei nº 10.172 de Janeiro de 2001 que aprovou o Plano Nacional de Educação, coloca na parte 8, em relação aos deficientes auditivos, a obrigação de:

3. Garantir a generalização, em cinco anos, da aplicação de testes de acuidade visual e auditiva em todas as instituições de educação infantil e do ensino fundamental, em parceria com a área de saúde, de forma a detectar problemas e oferecer apoio adequado às crianças especiais. (...) 11. Implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organizações não-governamentais.

Já conhecida como uma fonte de comunicação e cidadania para os deficientes auditivos, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais):

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos nas comunidades de pessoas surdas do Brasil. (Lei Federal nº 10.436, de 24 de Abril de 2002).

O decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a LIBRAS, veio reforçar a ideia de inclusão quando enfatiza que:

Art. 3. A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Ainda reforçando a ideia da educação dos surdos e enfatizando a capacitação do docente, o decreto nº 5.626 de 2005 coloca que:

Art. 4. A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação su-

perior, deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único: As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

O decreto nº 5.626 de 2005 ainda englobou o SUS – Sistema único de Saúde, ao mencionar que:

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

Estes acontecimentos contribuíram sensivelmente para a inclusão do aluno surdo no processo educacional, bem como fomentaram outro viés no contexto docente, na medida em que os professores viram-se na condição de mediadores em mais um processo, em mais uma conquista social: o acesso à educação de fato a todos.

É claro que ainda estamos em um processo de evolução desta ideias. As instituições responsáveis pelo gerenciamento educacional ainda estão procurando se adaptar, mas os avanços são notórios. Muitos cursos de graduação já possuem em suas estruturas curriculares disciplinas que visam esclarecer e preparar o discente para este desafio. Além disso, algumas universidades já possuem cursos específicos de LIBRAS, como determina a lei.

São conquistas que devem ser levadas em consideração e que não podem se dar por encerradas, pois devem ser vistas como motivadoras para que as lutas em prol das conquistas sociais e educacionais continuem.

Os resultados do Censo 2000 do IBGE mostraram que aproximadamente 24,6 milhões de pessoas, ou 14,5% da população total, apresentam algum tipo de incapacidade ou deficiência. Desse total, 5.735.099 pessoas apresentaram deficiência auditiva, sendo 3.018.218 homens e 2.716.881 mulheres. Entre todos os brasileiros com algum grau de deficiência auditiva, um pouco menos de 170 mil se declararam surdos, o que representa uma parcela significativa da população. Ainda segundo dados do MEC/ INEP, em 1996 havia no Brasil 30.578 alunos portadores de deficiência auditiva, número que aumentou para 56.024 em 2003.

Diante do exposto, verifica-se que, sob o ponto de vista da legislação, o Brasil possui uma série de dispositivos que garantem o atendimento com vistas à inclusão dos portadores de necessidades educacionais especiais, inclusive dos surdos na educação formal. As dificuldades, no entanto, relacionam-se às formas de operacionalização deste processo.

O deficiente auditivo na aula de Geografia: as concepções do intérprete e do professor de Geografia

De acordo com Damázio (2007, p. 14):

A inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde cedo, a utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania de acordo com os princípios constitucionais do nosso país.

Neste contexto, o conhecimento e uso da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é fundamental, bem como do português como segunda língua, por ser esta a forma oficial de escrita no Brasil.

O papel do intérprete, neste caso, é fundamental. Com base nas informações obtidas em entrevistas realizadas com dois intérpretes de Escolas

Municipais de Dourados, verificamos que a maior dificuldade enfrentada por eles está na comunicação. Lima (2006) enfatiza que: “(...) o surdo não pode ouvir ou falar da mesma maneira que o ouvinte – ele ouve como os olhos e fala com as mãos, embora dispondo de outra linguagem (LIBRAS) por meio da qual se comunica” (p.62).

Segundo os intérpretes, a falta de conhecimento pleno da LIBRAS é o fator que mais dificulta a comunicação entre eles e os alunos. De acordo com os entrevistados, é preciso intensificar esta relação entre o surdo e o intérprete e ambos com o professor regente para que haja sucesso. É preciso valorizar as diferenças. Não se pode pensar o aluno surdo como o aluno ouvinte.

A este respeito Damázio (2007) faz a seguinte afirmação:

Contrariando o modelo de integração escolar, que concebe o aluno com surdez, a partir dos padrões dos ouvintes, desconsiderando a necessidade de serem feitas mudanças estruturais e pedagógicas nas escolas para romper com as barreiras que se interpõe entre esse aluno e o ensino, as propostas de atendimento a alunos com surdez, em escolas comuns devem respeitar as especificidades, a forma de aprender de cada um, não impondo condições à inclusão desses alunos no processo de ensino e aprendizagem (p.20).

Para os intérpretes entrevistados, uma das soluções para este problema é a capacitação pessoal do intérprete, para que este saiba como se relacionar com o aluno surdo. Para um dos intérpretes entrevistados, os alunos não devem ser depósitos de informação. O aluno surdo possui dificuldade de aprendizagem não pela sua capacidade intelectual, mas sim pelo déficit de captação dos sons. Neste sentido, é importante o comprometimento do intérprete em transmitir o conteúdo na sua integralidade.

Destacamos, a seguir, o relato de um dos intérpretes entrevistados sobre a compreensão dos conteúdos de Geografia por parte do aluno surdo:

O professor intérprete é aquele profissional que atua na mediação do professor regente e o aluno surdo. Acredito sim que o aluno surdo absorve esses aspectos que a Geografia discute, pois recentemente uma aluna minha surda que atendo assistiu a reportagem das eleições nos Estados Unidos, e no dia seguinte comentou comigo sobre a vitória de Obama, um homem negro. Disse também que, quando viu a sigla EUA, já sabia que se tratava de um país da América do Norte, que é um país rico, etc... e que lembrava das explicações da professora, no caso regente. Disse também que a multidão que acompanhava as eleições chorava emocionada. Outra reportagem que recentemente assistiu e comentou comigo foi do Globo Repórter, que apresentou a Cordilheira dos Andes, lembrou do Chile e da Bolívia.

A partir do relato é possível perceber que o aluno surdo compreende os conteúdos da Geografia, pois ele é, sobretudo, observador¹⁵. Os intérpretes destacaram ainda que a principal dificuldade encontrada em relação aos surdos nas aulas de Geografia está no fato de se interpretar para o aluno surdo apenas textos escritos. Isto, segundo os intérpretes, dificulta o processo de compreensão para o surdo. O surdo precisa ver para aprender, para isto é fundamental que o professor regente use recursos como fotos, mapas, gravuras, os quais vão auxiliar e representar aquilo que está sendo ensinado.

Os elementos destacados pelos intérpretes apontaram uma questão fundamental para o ensino de Geografia na atualidade, não só no sentido de atender às necessidades do aluno surdo, mas aos alunos em geral: o papel das diferentes linguagens no processo de ensino/aprendizagem e, neste caso, especificamente das linguagens visuais ou imagéticas.

15 No processo de alfabetização geográfica as habilidades de observar, descrever, representar, comparar, analisar e sintetizar são fundamentais. A habilidade da observação é uma das mais importantes, afinal, a Geografia lê o mundo pelo que vê. No entanto, este ver implica em ir além do simples olhar, da simples constatação dos elementos paisagísticos. A habilidade de observar, portanto, não implica somente em retirar do observado os elementos concretos e visíveis que o compõem, mas também de lançar indagações sobre esses elementos.

Quanto ao papel das diferentes linguagens no ensino, Pontuschka et al (2007, p. 262) afirmam que:

Se a leitura do mundo implica um processo permanente de decodificação de mensagens, de articulação/contextualização das informações, cabe à escola ensinar o aluno a lê-lo também por meio de outras linguagens e saber lidar com os novos instrumentos para essa leitura. (...)

Neste contexto, destaca-se o papel da linguagem imagética, pois conforme aponta Oliveira Junior (2009, p. 17): “(...) as imagens constituem muito do que nos educa os olhos e muito do que temos disponível para educarmos a nós próprios e aos nossos próximos e distantes estudantes acerca do espaço geográfico.”

Na concepção deste autor, as imagens educam, pois:

Educar os olhos, não é somente ver certas coisas, valorar certos temas e cores e formas, mas é, sobretudo, construir um pensamento sobre o que é ver; sobre o que nossos olhos como instrumentos condutores do ato de conhecer, levando-nos mesmo a acreditar que ver é conhecer o real, é ter esse real diante de nós (OLIVEIRA JR., 2009, p. 19).

Portanto, parece-nos fundamental à Geografia escolar, inclusive considerando as dificuldades do aluno surdo, a valorização e utilização de imagens (mapas, fotografias aéreas, imagens de satélite, desenhos, fotografias, pinturas, cinema e televisão) em seu processo de ensino/aprendizagem.

Outra dificuldade apontada pelos intérpretes em relação ao ensino da Geografia diz respeito a termos técnicos próprios da disciplina, pois muitos deles ainda não têm sinal próprio em LIBRAS. Desse modo, precisa-se escolher um outro sinal diferente que tenha o mesmo significado. Mas estas adaptações, segundo o intérprete entrevistado, já estão sendo analisadas por ouvintes e surdos, para que haja inclusão desses novos sinais, não só abrangendo a Geografia, mas também outras disciplinas.

Com o objetivo de contribuir para que a Geografia se torne cada vez mais acessível ao deficiente auditivo, os intérpretes entrevistados apontaram as seguintes sugestões:

- Criar materiais didáticos juntos (professor regente + intérprete), com muita ilustração, a fim de melhorar e enriquecer as aulas para o aluno surdo;
- Compartilhar com antecedência o planejamento de aula, caso o professor de Geografia regente for ter na sua turma algum deficiente auditivo, para que o intérprete esteja ciente dos assuntos que irão ser ministrados;
- Demonstrar carinho para com o aluno surdo, ele se sentirá mais seguro;
- Se o professor regente for mulher, usar sempre batom. Melhora a visualização dos lábios, favorecendo e muito a leitura labial feita pelo surdo.
- Se o professor regente for homem, evitar bigode, pois atrapalha justamente a leitura labial.

É claro que estas ações parecem, a um primeiro olhar, um tanto quanto difíceis, principalmente quando nos defrontamos com realidades concretas, com salas de 6º, 7º e 8º anos com 30, 35 ou 40 alunos, e desses apenas 01 é deficiente auditivo.

Mas as leis que primam pela inclusão são fatos reais. Embora tantas dificuldades inerentes ao cotidiano escolar, bem com a falta de estrutura e a formação deficitária de grande parte dos professores e intérpretes ainda causem barreiras e dificultem a assimilação dos ideais da inclusão, Manton (2001, p. 19) nos indica que:

A inclusão necessita de professores especializados em todos os alunos. Eles terão de voltar a estudar, a pesquisar, a refletir sobre suas práticas, e a buscar metodologias inovadoras de ensino para esse fim.

Em relação ao professor de Geografia, nas entrevistas realizadas foi destacada, por parte dos entrevistados, a necessidade do professor ter disponibilidade para o atendimento ao aluno surdo, ou seja, tempo para dedicar-se em seu planejamento às especificidades dessa situação.

Embora tenhamos entrevistado apenas dois professores de Geografia, foi possível identificar diferentes posicionamentos em relação à inclusão. Um dos professores, por exemplo, posicionou-se a favor, fundamentando-se principalmente nas leis existentes e na obrigatoriedade do cumprimento das mesmas.

O outro professor entrevistado, ao contrário, foi categórico em dizer que era contra a inclusão, afirmando que alunos especiais necessitam de atendimento especial, não devendo ser inseridos nas salas de aula “normais”. Em relação a essa posição, Carvalho (2004) fala justamente desses sentimentos opostos que tanto professores como familiares possuem: “A resistência dos professores e de alguns pais é por eles explicada em razão da insegurança no trabalho educacional escolar, a ser realizado nas classes regulares, com os alunos com deficiência” (p. 26).

Como ambos os professores já trabalharam com deficientes auditivos, foi lhes perguntado como era a relação deles com os alunos surdos e quais seriam as maiores dificuldades no ensino para este tipo de aluno.

Quanto à forma de relação estabelecida em sala de aula com os alunos surdos, os professores de Geografia afirmaram ser esta inevitavelmente um pouco distante, considerando o número total de alunos na sala e a presença do intérprete como interlocutor, que acaba por contribuir para esse distanciamento. Além disso, foi apontado pelos entrevistados que a duração das aulas (45 a 50 minutos) não possibilita alicerçar uma relação mais próxima com o aluno surdo, muitas vezes nem mesmo com os demais que são ouvintes.

Com relação às dificuldades no ensino, os professores de Geografia apontaram principalmente a precariedade ou falta de materiais especializados e a falta de capacitação do professor, entre outros fatores. Também foi apontada a necessidade de que os professores tenham mínimas noções da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) para desenvolvimento das aulas, pois isso auxiliaria o intérprete e consequentemente o aluno.

No que diz respeito à compreensão dos conteúdos trabalhados nas aulas de Geografia por parte do aluno surdo, os professores entrevistados possuem diferentes visões. Para um deles, a compreensão dos conteúdos por parte do aluno surdo só é possível quando a escola possui as condições estruturais necessárias e adequadas a este tipo de deficiência. O outro professor, por sua vez, acredita que o aluno surdo tem condições de compreender o conteúdo trabalhado e apresentado pelo intérprete, mesmo com a precariedade de materiais especializados.

Com base nos relatos, foi possível perceber que é necessária a capacitação, uma vez que a maioria dos professores não está preparada para trabalhar com alunos especiais. Falta traquejo e preparo até mesmo psicológico para lidarmos com a diferença. No entanto, é também necessária uma mudança de concepção em relação à inclusão, fato constatado a partir do posicionamento de um dos professores de Geografia entrevistado.

Quanto às especificidades da Geografia escolar em relação ao trabalho com o aluno surdo, destaca-se a necessidade de valorização e utilização das linguagens visuais ou imagéticas, essenciais para o desenvolvimento de habilidades no processo de alfabetização geográfica. O uso de tal recurso contribuiria não só para atender ao aluno surdo, mas também para potencializar o “olhar” dos alunos ouvintes.

Considerações Finais

Conforme pudemos mostrar, a discussão acerca da inclusão tornou-se mais efetiva nos últimos anos, principalmente a partir da assinatura da Declaração de Salamanca em 1994, cujo teor destaca a devida importância à educação inclusiva. A partir desta Declaração, o assunto passou a ser visto sob outra perspectiva: a da compreensão da diversidade.

Após a Declaração de Salamanca, o termo educação inclusiva começou a fazer parte do cotidiano da sociedade, bem como a preocupação e investimento por parte dos governos em relação aos compromissos firmados para obtenção e sucesso dos objetivos aprovados nesta declaração.

No Brasil isto foi evidente, pois dois anos após a assinatura da Declaração de Salamanca foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual prevê a inclusão. Em relação à deficiência auditiva, um marco importante no que diz respeito à inclusão foi o uso e o reconhecimento da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como a forma do surdo comunicar-se com a realidade.

No que diz respeito à inclusão em relação à Geografia escolar, com base nos relatos dos intérpretes e professores entrevistados, identificamos algumas necessidades e dificuldades quanto ao trabalho com o aluno surdo. Uma das questões apontadas pelos intérpretes foi a necessidade de uma relação mais próxima entre eles e o professor titular.

O principal destaque a ser feito é quanto à necessidade de valorização e utilização de outras linguagens no ensino de Geografia, em especial as linguagens visuais, apontadas pelos intérpretes como fundamentais para a aprendizagem do aluno surdo. O aluno surdo precisa dessas linguagens visuais para compreender melhor o assunto que está sendo trabalhado, pois sua observação em relação às imagens é bastante apurada em comparação aos demais sentidos. Sendo assim, os mapas, o globo terrestre, os croquis, as fotografias, a pintura, o cinema e a televisão precisam ser melhor uti-

lizados nas aulas de Geografia. Infelizmente, ainda é bastante restrita a utilização de tais linguagens que são essenciais para que o aluno surdo, na interação com o professor regente e o intérprete, possa desenvolver a aprendizagem.

Deve-se lembrar também que em quase todas as escolas, tanto no nível municipal como estadual, existem as salas de tecnologia, com computadores, projetores multimídia e diversos programas que podem contribuir para a aprendizagem do aluno surdo.

É necessário, portanto, que o professor de Geografia esteja preparado para o uso dessas linguagens, não só visando a inclusão dos alunos deficientes auditivos, mas também a ampliação e potencialização do processo de alfabetização geográfica para todos os alunos.

Bibliografia

ARANHA, M. S. F. **Projeto escola viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília/DF: Ministério da Educação – Secretaria da Educação Especial, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: DF: Senado Federal, 1988.

_____. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005. Seção 1.

_____. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, p. 26, 18 set. 2008. Seção 1.

_____. Lei nº 10.172, de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, n. 248, 23 de dez.1996.

_____. Ministério da Educação. **Experiências educacionais inclusivas**: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Inclusão**. Revista da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial, v. 04. n 05. Brasília: SEESP, 2008

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado** – pessoa com surdez. Brasília/DF: Ministério da Educação – Secretaria da Educação Especial, 2007.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo: Memnon, 2001.

OLIVEIRA JUNIOR, W. M. Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3(60), p. 17-28, set/dez. 2009.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

PONTUSCHKA, N. N. et al (Orgs.). **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 23 abr. 2009.



PARA PENSAR CULTURA ESCOLAR A PARTIR DA PERIFERIA GLOBALIZADA

Christian Dennys Monteiro de Oliveira¹⁶

Os registros do fracasso público da escola básica brasileira são tão reais e massacrantes quanto a densidade das imagens periféricas que povoam o cotidiano do público nela escolarizado. Neste sentido, franco e doentio, o fracasso escolar é um sucesso na harmonia da civilidade urbana e rural de nossas fronteiras internas.

Assim gostaríamos de iniciar essa exploração das vinculações geográficas entre as realidades majoritárias e subalternas dos Bairros e as das Escolas, na construção dos “mundos possíveis” e na intermediação dos “mundos imaginados”.

O objeto dessa aventura reflexiva é, portanto, sugerir uma continuidade à abordagem cultural na perspectiva que Sahr (2008) conceituou como teoria da ação. Afinal, a educação geográfica age culturalmente na construção de mecanismos de adaptação às hipermodernidades contemporâneas. Mas ao agir, tal educação apenas correria atrás de mudanças e transformações já em curso? Ou existe de fato, nas experiências mais democráticas do processo educativo contemporâneo, inovação no fazer geo-

16 Professor Adjunto do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará. Pós-Doutor em Turismo e Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo. Coordenador do Programa de Doutorado e Mestrado em Geografia da UFC e Pesquisador do Laboratório de Estudos Geoeducacionais e do Núcleo de Avaliação de Políticas Públicas da UFC. Autor de diversos artigos Científicos e do Livro Sentidos da Geografia Escolar (2009). E-mail: cdennys@ufc.br

gráfico? E em existindo, seriam realmente os diversos projetos – das *múltiplas territorialidades*, conforme Haesbaert (2008) – os responsáveis diretos pela sustentação de tais inovações sociopedagógicas?

Divagações sobre a necessidade de qualificar a escola estão longe de encontrar um porto mais seguro. Eternas demandas pelo atendimento radical à política de desenvolvimento social somam-se a novíssimas demandas (alfabetização digital, cidadania plena na convivência com portadores de necessidades especiais, educação ambiental, étnica e coparticipante, gestão de projetos interdisciplinares etc.), redimensionando o papel de cada conhecimento científico escolarizado. Enfim, um mundo de mudanças e um terremoto de incompreensões. Tudo sobreposto na visão generalizante: trata-se de *desafios a serem enfrentados*. Mas nem as escolas de elite (escolas no sentido grego do termo), nem aquelas capazes de elitizar qualquer conhecimento que funde sua identidade mostram-se “preparadas” para tamanho terremoto.

O grande problema é querer olhar a Escola e não ver seu contexto ao redor. Em outras palavras: ver o redentor para não ver o mundo a ser redimido! Em termos do meio acadêmico, seria como *ensinar* Geografia aqui dentro para *dispensar* seu ensino-aprendizagem lá fora. Daí fixar regulamentos, orientações curriculares, metodologias e toda uma série burocrática de *formas legais* capazes de atualizar os sistemas à revelia de qualquer adensamento político de seus agentes e atores sociais. Daí também a facilidade de nosso discurso científico – *anti* e *ultrapositivista*, em um só tempo – tentar explicar os choques ambientais de escalas densas e imediatas pela mediação generalizante dos processos mitificados na escala global.

À guisa de exemplificação, Sant’ana Neto (2008, p. 308-320), em texto primoroso, discute a tragédia e a farsa simultaneamente reveladas no discurso das mudanças climáticas globais. O estudo aponta para o cerne das denúncias ambientalistas de alto impacto na mídia: alertam para a catástrofe do ambiente ou justificam a reorientação dos capitais, que em

nome da “preservação ambiental” devem inferiorizar a “transformação social”? Desconfiança similar é plausível frente à ideia de que sem Escola não há solução qualquer ao desenvolvimento social.

Enquanto isso, testemunha-se a avalanche da mundialização desigual, fragmentação, industrialização predatória, frentes estacionárias, assoreamento de rios, desmatamentos... Tudo como pano de fundo para afirmar: estão vendo a importância da Geografia na contemporaneidade? Mas a resposta pragmática dos jovens continua sendo: *ver a importância não é nos ver nessa importância, ou é?* Afinal, não dá para aceitar que os buracos da minha rua, a doença do vizinho, a briga da praça ou o fora da namorada estejam subordinados à crise financeira ou à chuva ácida. Mesmo que o professor de Geografia argumente inteligentemente nessa direção, a pergunta utilitarista retorna: e o que esse saber relacional muda efetivamente a situação?

Reconhecer a inoperância das retóricas pró-escolares é *chover no molhado* – como afirma o ditado popular. Uma chuva de adubação – para manter a metáfora – é encontrar os antídotos dessa inoperância na experiência geográfica das periferias (globalizadas e subescolarizadas) de nossas grandes cidades e fazendas.

Não cremos tratar-se de um trabalho regido pela construção de padrões generalizáveis, mas quais seriam as composições hodiernas de tais *padrões*? São ideias que decretam ser possível fazer isso ou atingir aquilo com: tempo integral aos alunos, redução pela metade da carga horária docente, transformação dos veículos de comunicação em rádios e TVs e webs educativas. É uma série quase infinita de *possibilidades impossíveis* apontando a saída, mas que nem sequer sugere a infinidade de prejuízos culturais advindos desse jogo de macrossoluções.

Optamos aqui por pensar com a mesma racionalidade sarcástica de nossos queridos alunos. Aqueles que, questionando absurdos, fazem-nos cumprir o paradigma central de uma filosofia da educação: ensinar sobre

árvores e frutos para aprender boas sementes. Assim, a cobrança pragmática do fazer geográfico, na escola e fora dela, nunca seria considerada um manifesto de alienação ou incapacidade de pensar grande. Mas é o que se faz o tempo todo.

Se pudéssemos introduzir, em reuniões do MEC, meia hora de gravação das portas das escolas públicas, nenhum *Programa de aceleração do crescimento* da educação seria sequer aventado. Por quê? Simplesmente porque ali onde a escola pulsa a civilidade real dos lugares (bairros, guetos, quebradas e pedaços) é justamente o espaço geográfico da contrapartida ignorada pelas gestões educacionais.

Por isso, esse ensaio se ajusta a uma proposta de inovação na abordagem geográfica da escola pública. Há que se pensar esse padrão institucional como um espaço de período integral – ou seja, 24 horas – submetido à “mesmice geográfica” de um ambiente cada vez mais distante da cultura escolar. Nosso pressuposto é de que cada vez mais alunos e alunas, por uma alta somatória de espontaneidade, capacidade de vencer obstáculos repulsivos e sorte (por que não?) são transformados em “sobreviventes do sistema escolar” e eleitos como exemplo de sucesso, para respiro do próprio sistema e felicidade geral da nação!

Todos os avanços qualitativos e quantitativos da educação brasileira seriam ponderados em um ranking internacional. Mas esses números sequer são confrontados com os percentuais latino-americanos. Se fizéssemos as contas sobre nosso desenvolvimento a partir das Avaliações do SAEB e ENEM, não teríamos dificuldade em reconhecer que estamos em ritmo constante e indiscutível de retardamento. O elemento crucial, porém, não vem a ser esse atraso, paradoxalmente falando, mas sim o fato de que **a defasagem cultural da escolarização brasileira não impede (como nunca impediu) o crescimento econômico, a modernização industrial e as conquistas socioambientais relevantes.** Os motivos são os mesmos que levam a miserável Índia e a ditatorial China a avançarem em crescimento

acelerado, independentemente da baixa escolaridade. É a “teoria invertida da maçã podre”: basta um gênio em 1000 estudantes e profissionais medianos ou medíocres para o resultado do conjunto ser drasticamente superior.

Há deseducação?

As considerações acima apenas estabelecem o pano de fundo da problemática que gostaríamos de explorar, concentrada na discussão e combate da mentalidade reducionista que prioriza soluções educacionais para os problemas socioambientais contemporâneos. Compreendemos a educação *como processo de multiplicação articulada da diversidade cultural humana*. Neste sentido complexo e desafiador, ela não se reduz aos projetos conservadores de resgate dos valores e tradições de um povo, nem se traduz na panacéia dos incansáveis projetos progressistas de construção de novas ordens. Ao ser *multiplicação*, o processo educativo jamais se divide para isolar uma conduta social não educativa, simplesmente porque as práticas sociais podem educar em outra direção ou sentido, mas nunca *deseducar*.

Assim, pode-se questionar o excesso de escândalo provocado por uma escola que “não *educa* como deveria” seus alunos, ou a falta de uma cultura educativa em todas as outras instituições cuja função primordial não é o ensinar / aprender, mas sim curar, prender, vender, limpar, colher, divertir ou produzir. Entender que a “*incompetência* educativa” dos hospitais, delegacias, centros comerciais, cinemas e fábricas seja natural e que, na simplificação das funções sociais, o mal da deseducação seja um privilégio da instituição escolar é reconhecer, em um só raciocínio, dois absurdos correlatos e operantes. Tais absurdos podem transformar-se ainda num terceiro, na atual hegemonia das Políticas Públicas como ensaios de *alquimia tecnológica*: a Escola Pública de Tempo Integral.

Em trabalho recente, discutiu-se sobre a obstrução da identidade escolar que as redes públicas (municipais e estaduais) impuseram a cada escola propriamente dita (OLIVEIRA, 2009). Escola pública em geral *não tem nome*. E, na pasteurização dos planejamentos e currículos costumeiros, há uma enorme facilidade em detectar os problemas no crescimento progressivo dos atendimentos. Como atender uma comunidade de 1200 alunos se a infraestrutura ideal forjou-se no limite de 400 estudantes? Simples a explicação: essa escola está acima de sua capacidade de carga – discurso malthusiano para presídios, veículos de massa e paraísos turísticos. Simples também é a saída: Vamos atender 400, mas em período integral!!! E os outros 800? Que sejam atendidos em futuras novas escolas do mesmo tipo. Bom para a construção civil, para a administração senil e para o apartheid social porvir!!!

A ironia é um mecanismo de linguagem capaz de operar contra as forças politicamente corretas – inclusive nas Ciências da Educação – sem perder o bom humor e o senso de inter-relação das ideias e práticas. Neste sentido, tanto agentes escolares como atores sociais precisam praticar seu veio irônico para *de-ci-frar* o código maquiavélico das políticas territoriais de encarceramento. Evidentemente, “toda mãe” vai preferir que seu filho fique o dia inteiro na escola do que se arrisque meio período no assombroso mundo das ruas. Mães passam, filhos crescem, muitos viram pais, mães e até gestores exatamente dessas mesmas ruas. Imagine se todos esses forem formados com a mesma ideologia de “rua” como um universo assombroso! Conseguiriam modificar essa visão mal-educada de mundo?

A ironia, como método-reação em prol da cultura mundana das ruas, fomenta ao geógrafo da educação uma contraposição à Escola de Tempo Integral (ETI): a *Vizinhança Densamente Pedagógica* (VDP). Tal *Vizinhança*, apesar de necessariamente pensada como “entorno concreto” pela Geografia Escolar, foi ignorada pelas demais áreas disciplinares frente ao considerável poder dispensor que sua manifestação cotidiana representa

para o desenvolvimento do aluno. É com a evidente e, de certa forma, cada vez mais necessária batalha entre a ETI e a VDP que esse breve ensaio gostaria de compor suas três partes restantes.

A primeira parte está destinada a descrever como uma rejeição sistemática à periferia escolar, no âmbito da própria escola pública, fixa a reprodução de preconceitos banalizadores de toda e qualquer capacidade de “recriação” de seu entorno geográfico por parte de tal escola. Chamaríamos esse item de *Reprodução periférica*, a fim de estabelecer uma triste e incômoda demonstração de como as paisagens periféricas de Fortaleza harmonizam-se com a condição periférica de diversas escolas.

A segunda parte irá compor os elementos educacionais “inesperados” pelo sistema escolar, mas relativamente fortalecidos no jogo de oportunidades capazes de impor outras centralidades. Daí o nome *Centralidades emergentes e dicotômicas* para este item. A ideia aqui vem a ser um exercício de apontamentos aparentemente descontínuos que, tal qual o bombardeio jornalístico do dia a dia, evidenciam que as expectativas existenciais da sociedade continuam distanciando-se dos mais “nobres” valores éticos socioespaciais “ensinados pela escola”.

E para fechar a ironia pragmática que nos sugere pensar conceitualmente a lógica dialética de uma vizinhança densa de significados, pensamos um terceiro item na tônica do processo que temos investigado, nos últimos anos, no Laboratório de Estudos Geoeducacionais da Universidade Federal do Ceará. Denominamos tal item *Turismo Geoeducativo* como uma maneira de tornar relevante a visita de alunos em paisagens geográficas mais diversificadas, sejam elas atrativas ou repulsivas, mas sempre com o propósito de reapropriar os conhecimentos espaciais das localidades em um nível superior do que o fariam com a melhor aula convencional de Geografia. O item, portanto, defende as relações de vizinhança como meio

de concretização de uma pedagogia da espacialidade que não torne a *Escola refém insular da cibercultura do mundo perfeito*. Daí a necessidade-dever do educador em Geografia interagir nesse mundo periférico globalizado e antever caminhos em sua escola para forjar uma centralidade versátil, verdadeiramente capaz de dialogar com esse mundo vizinho.

Escola Centro da Reprodução periférica

A observação do entorno local das escolas municipais e estaduais de Fortaleza – assim como o mesmo exercício nos subúrbios de grandes e médias cidades brasileiras – enfraquece qualquer planejamento transformador das condições de vida dos educandos. Isso ocorre por um motivo simples: ao afirmar a esperança emancipadora da escola, os educadores (técnicos e militantes) automaticamente imaginam o estudante mais exitoso bem longe daquele lugar. A escolarização convencional tende a ser o mais eficiente passaporte da sociedade moderna.

Mas a tendência diminui até o nível da mais completa ineficiência quando nos defrontamos com algumas verdades “inconcebíveis”, fora do tempo presente:

1 – Escolas com alto grau de alunos analfabetos ou semialfabetizados. Na prática, isso sugere que em 12 anos de escolarização a *formação de analfabetos* caminha do nível político para o plano técnico. 2 – Locais de moradia e convivência (ou sobrevivência) dos alunos que não permitem o desenvolvimento de habilidades e competências mínimas para o mundo moderno, pois os lares, em geral, só reproduzem a melhoria de qualidade para o consumo idílico, não para a produção sustentável de futuros profissionais.

Figura 1: E.M. C. Mourão, Granja Portugal – Fortaleza/CE



Foto: David Mourão, 2009.

As imagens periféricas de uma urbanidade incompleta demarcam a paisagem dos bairros e dos arredores escolares. Para ser compatível com esse apelo cotidiano, a estética da grande maioria das escolas públicas não foge à caracterização básica. Relembremos alguns elementos auxiliados pelo conjunto de fotos expostas a seguir:

Figura 2: Escola Est. Clarêncio C. de Freitas Aquiraz/CE



Foto: Lorena Lima, 2009.

Figura 3 – Escola Est. Hilza Diogo – Vila Velha- Fortaleza



Foto: Edson de Paula, 2009.

Figura 4 – Escolas Estaduais Prof. Edmilson G. de Almeida – Conjunto Ceará (Foto: M. Rosana Oliveira, 2009) e Dep. Paulino Rocha – Passaré/ Fortaleza



Foto: Christian D. M. Oliveira, 2009.

As imagens podem impor uma tirania à interpretação dos fatos, na medida em que exageram visões de que toda uma problemática cotidiana – isto é administrável no dia a dia das comunidades – seja tomada como um “absurdo”. Nestes termos, a infiltração nas paredes, as grades do laboratório de informática, a precariedade das salas “de aula”, os pátios desprovidos de manutenção, as bibliotecas depósitos, etc. podem sim esconder todo avan-

ço social acumulado pelo trabalho heróico dos educadores. Entretanto, podem também podem operar como fractais: pontos reveladores do todo ou marcas de um estado de inferioridade social perfeitamente ajustado à subserviência do lugar.

Trabalhamos em 2009.1, na Universidade Federal do Ceará, com a disciplina *Estágio Curricular Supervisionado em Geografia* em suas versões direcionadas à formação do licenciado no 6º e 7º semestre (ECSG II e ECSP III). A proposta de orientação dos Estágios deu-se na discussão e incentivo à produção de Projetos de Ensino-Pesquisa que promovessem a investigação do processo de interação dos jovens (futuros) professores com a unidade escolar em seu contexto (interno e externo). No ECSG II o desafio era a investigação sobre a participação dos estagiários em projetos de educação espacial em ações cooperativas. Os trabalhos e relatórios evidenciaram o peso da desmotivação dos envolvidos nos projetos e simultaneamente o sentimento de que ideias relativas à Educação Ambiental, ao Reforço Escolar, ou a Torneios artísticos/esportivos (figura 1), etc. têm suas plataformas muito distantes de um aproveitamento pedagógico compatível com o mundo contemporâneo.

Já o grupo que trabalhou em ECSG III desenvolveu suas pesquisas como se traçasse uma analogia com o sistema de transporte aéreo, denominando as propostas de ensino, intervenção e pesquisa por “Projeto Aeroviário”. Os alunos vivenciaram neste projeto o desafio do planejamento da disciplina e das rupturas internas e conjunturais a este planejamento. A marca do discurso sobre as vivências era a imagem das turbulências de voo, incapazes de dar a mínima segurança à formação do futuro docente. O que esperar de uma escola que explicita tudo o que não pode ser feito ali mas que, diante de uma greve de professores, é a primeira a ignorar onde e como os docentes podem ser encontrados? Ou mesmo: o que esperar de uma aula de Geografia avaliada tão somente a partir de questões de múltipla escolha?

Boa parte das interrupções que no semestre prejudicaram esse levantamento correspondeu ao desencadeamento de uma greve na Prefeitura de Fortaleza e no Estado do Ceará, motivada pela reivindicação por salário, plano de carreira e implantação do piso salarial nacional. Este último foi suspenso no estado pela ágil capacidade do governo em centralizar decisões financeiras à espera do jogo político para anos eleitorais. Como resultado, havia Escolas – notadamente na periferia da cidade – tão engajadas na greve que dispensavam a organização interna para o esclarecimento à Comunidade do bairro. Enquanto isso, outras Escolas – tão engajadas em um cotidiano de alienações políticas – avançavam em sua programação para não ameaçar a “normalidade” da aprendizagem discente.

No balanço final, o movimento grevista durou cerca de 40 dias. Foi encerrado em meados de junho de 2009 e sua principal decisão foi: a reposição das aulas será feita após as férias de julho! Ou seja, uma greve que “respeita” as férias da comunidade e fortalece o paradoxal resultado de uma rede escolar que cresce para se desqualificar, como veremos mais adiante. Do ponto de vista territorial, tais greves ou tais normalidades letivas em nada cooperam para o descongelamento da relação entre as escolas e suas periferias de entorno.

O fato é que há uma hierarquia na identidade dos territórios, a qual faz absoluta questão de colocar a rede escolar pública no mesmo patamar geográfico dos serviços públicos desqualificados, destinados a uma população de baixa renda. Desta feita, postos de saúde, delegacias de polícia, pátios de estacionamento de veículo, canteiro de obras públicas, e tanto outros equipamentos e logradouros que só são mostrados em fotos aéreas (para não “chocar” tanto) formam o conjunto harmônico das paisagens escolares contemporâneas.

Neste sentido a Escola, tão anunciada como celeiro redentor da humanidade ou instituição decisiva para a democratização do conhecimento, torna-se uma “vedete” frágil e desprovida de qualquer visibilidade urbana.

Ela perde feio para outras instituições no quesito “cartão postal”. E essa é a imagem que entendemos reproduzir-se na concepção de seus milhões de estudantes: a reprodução de uma imagem periférica repulsiva, forjada na progressiva decepção de que ao invés de motivar a transformação dos lugares, a Escola ajustou-se a eles, feito “uma mão e sua luva”. A dúvida é realmente saber quem veste quem.

O resultado desse dilema vem sendo a constatação – por enquanto indireta, mas que precisa ser cada vez mais explicitada – de que o sistema escolar público estatal amplia-se, quantitativamente, apenas para se manter refém das determinações socioambientais da Geografia periférica. Em termos qualitativos, evidencia-se tão somente a constatação anual de que a melhoria absoluta (mais recursos, equipamentos, matrículas, aprovação, etc.) é paradoxal à exata medida da piora relativa (analfabetismo escolar, baixo índice de egressos da escola pública inscrito no vestibular das Federais, escolarização incompleta, etc.).

O problema não se arrasta ao logo das décadas. Ele se torna incontornável. Mas, como todo problema à luz de uma sociedade desigual, pode-se considerar os avanços pontuais como a representação política de uma crença no futuro melhor.

A nosso ver, o exemplo atual mais gritante do desarranjo geral do sistema vem das evidências numéricas produzidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM 2008) e da atual proposta do Ministério da Educação em convertê-lo no grande instrumento avaliativo de acesso à Universidade.

Ao verificarmos os resultados acolhidos por sucessivas amostragens anuais, constatamos a seguinte média geral:

a) Aproximadamente 100 escolas no Brasil possuem índices estáveis e compatíveis com as exigências internacionais para os países industrializados.

b) A maioria das escolas que alcançam médias 5 e 6 - próxima do

índice de qualidade - manifesta perfil de escolas elitizadas, sendo habitualmente particulares e bem localizadas.

c) Metade da rede pública tem médias girando dois pontos (notas 3 ou 4) abaixo das particulares e, em torno de $\frac{1}{4}$ dessa rede não consegue índice, pois os alunos não se inscrevem em número suficiente.

Considerando a combinação desse quadro com a identificação de escolas e localidades capazes de traduzir seu trabalho em uma exitosa exceção, é possível ler a *Reprodução Periférica* do ensino público como um problema crônico, mas de saídas originais. Boa parte das pesquisas de ponta que investigam a Geografia Escolar tendem a sustentar a potencialidade das “saídas internas”. Cavalcanti, em seu estudo *Geografia, Escola e Construção do Conhecimento* (2006, 9ª Ed.), traça uma consistente reflexão a respeito das interações, presenças e ausências científicas na construção do conhecimento geográfico do aluno.

A atitude sociocontrutivista, é por definição, contrária ao controle absoluto dos resultados da aprendizagem. A idéia é de que há no ensino um processo de interação e construção, no qual o aluno é sujeito ativo que constrói conceitos, atribui significado aos objetos a partir de representações já formadas. Essa idéia pressupõe entender o conhecimento como um processo dinâmico que não admite a determinação a dos resultados a serem atingidos. Considerar, porém, a dinâmica do processo não significa perder o controle sobre ele; é preciso, ao contrário, que o acompanhamento e o controle sejam feitos durante todo o processo (CAVALCANTI, 2006, 164.).

Não perder o “controle” para administrá-lo no processo requer pensar o ensino aprendizagem diante de determinações ou “saída externas”. Isso ocorre exatamente pelo fato do conhecimento novo, mais recentemente acumulado por interação construtivista, ter de justificar-se em sua capacidade de enfrentar o conhecimento dado, isto é, ter de aplicar-se em um choque com o cotidiano coletivo, para emergir em praticidade e cientificidade, simultaneamente. Conforme a autora, tal controle e acom-

panhamento do processo de conhecimento devem *compreender a dinâmica de cada um e suas dificuldades, para poder potencializar as possibilidades do ensino* (CAVALCANTI, 2006, p.166).

Suspeitamos que a inércia do professor e suas dificuldades são, proporcionalmente, maiores do que o mais problemático grupo de alunos, na medida em que este professor não traduz sua ação construtivista em uma decodificação geográfica do lugar onde atua, o que notadamente requer um trabalho “destrutivista” do mundo científico em que a academia lhe formatou. Entretanto, tal professor parece estar francamente aberto às intervenções geográficas para as quais sua prática docente será progressivamente requisitada. Vejamos mais adiante como e por quê.

Centralidades dicotômicas: planejamento escolar na intervenção sociocultural

É preciso parar a rotina egocêntrica do discurso e da prática do planejamento de ensino como mola mestra do fazer educativo. Geograficamente, deve-se demonstrar a manipulação das exigências exteriores sem qualquer contrapartida territorial. Em outras palavras, o que se propõe é fazer vir à tona a incongruência: um ensino crítico e politicamente sustentado no compromisso de transformação não pode continuar depositando nos poderes abstratos da vida pública a melhoria das condições de vida de uma comunidade periférica.

O professor de Geografia, por exemplo, que programa seus conteúdos em torno da degradação ambiental urbana, pode continuar terminando a aula, pegando seu automóvel ou indo ao ponto de ônibus como se estivesse lecionando nas cercanias de Paris ou de Viena? Não pode. Mas, por uma multiplicação de razões dicotômicas e injustificadas, é exatamente isso que ele faz, na maioria das vezes.

Já seus alunos alimentam-se de discussões interessantíssimas a respeito das transformações dos países e regiões emergentes a partir do reordenamento do mundo Pós Guerra Fria. Mas, na saída da escola, trafegam no meio das ruas sem asfalto ou esburacadas, disputando espaço com carros, bicicletas na contramão, animais e a ignorância do quitandeiro, cuja avareza não concede nem um cacho de banana para os colegas.

A cara da periferia urbana reproduz-se na ausência de uma urbanidade mínima, que poderia, com alguma restrição, ser traduzida pelo padrão paisagístico das classes médias. Entretanto, referimo-nos tão somente àquele “controle” exterior de uma aprendizagem valorativa dos conhecimentos escolares. Se o currículo geográfico – ou de outras disciplinas – tem aplicação coletiva para além das etapas superiores da sala de aula, qual a justificativa para ele se desfazer completamente no cotidiano? Por que o planejamento escolar aceita tão passivamente o não planejamento da cidade ilegal?

A reflexão de Ricardo Tescarolo em *A escola como sistema complexo* explora uma das raras oportunidades de situar essa instituição na tempestade de ideias pós-modernas que afugentam a demarcação de um papel prioritário para a Escola em si. No lugar disso, o autor reivindica a ação docente no denominado “magistério da ação”, capaz de fomentar um processo educativo e intercomunicativo do corpo docente com o corpo mundano de onde emerge o aluno e para o qual a escola deve reinventá-lo como ser humano pleno.

O magistério da ação não é uma resposta, entretanto, a um projeto ideal de escola, a uma organização ideal de currículo e a um perfil ideal de agentes formadores e sujeitos aprendentes. Tem a ver, ao contrário, com as tensões, os desequilíbrios, os sofrimentos e os anseios que refletem as confusas relações entre as pessoas na escola e na sociedade, tecidas de unidade e diversidade, dependência e autonomia... esperança e medo (TESCAROLO, 2005, 135).

Tal magistério encontra eco e sustentação socioambiental mediante sua exterioridade ao espaço estritamente escolar e requisita das outras instituições, das vizinhanças (conhecidas e invasoras) e dos lugares públicos e privados que marcam a paisagem local um currículo aberto a ser planejado pelo enfrentamento das contradições. Este é o mote para converter em centralidades próprias aquilo que para a escola propriamente dita só representa dicotomia, daí compreendemos a motivação que leva Tescarolo – e autores com os quais ele dialoga (Dewey, Arendt, Castoriadis, Habermas) – a pensar tal magistério em relativo “afastamento” do universo escolar para o resgate substantivo da ética.

Em síntese, o magistério da ação, sob inspiração ética, assume como princípio que toda pessoa é essencialmente livre e solidária e capaz de um protagonismo responsável. Centrada em princípios humanizadores que parecem improváveis por dependerem muitas vezes de valores submetidos a perspectiva e ao interesse de quem, consciente ou inconscientemente, muitas vezes dele se serve desumanamente. Como a convivência humana se baseia na necessidade histórica de estabelecer contratos de longo prazo que evoluam em leis e regimentos, normas e preceitos morais, a ética passa a ser o princípio catalisador que garante a vida, fundamentando todas as normas de respeito de todos por todos e a responsabilidade solidária de cada um pelo outro e pelo mundo. Mas principalmente, constituindo-se em reflexão sobre tudo isso (TESCAROLO, 2005, 145).

Essa convivência humana, que vem recrutar com as contradições práticas do conhecimento escolar, pode traduzir-se nas mais diversas experiências éticas. Mas a “possibilidade” não corresponde necessariamente ao controle em processo de ensino aprendizagem. Daí compreender o *magistério da ação* como uma ética determinada pela urgência da intervenção sociocultural.

Mas, intervenção de quem? Do Estado, dos seus poderes constituídos em autoridade específica, dos agentes sociais, do mercado ou demais

organizações civis? Neste momento de consolidação das novas centralidades urbanas requisitadas pela exterioridade escolar, não seriam estas as intervenções necessárias. Trata-se imediatamente do trabalho de intervenção docente, o que significa um movimento de ruptura com a histórica e exclusiva vinculação do professor com o trabalho intelectual. A emergência de qualquer transformação substancial do cotidiano periférico passa pela *invasão pedagógica*, no alheio terreno do cotidiano, para além dos muros escolares, não exatamente para forjar a ação sistemática das chamadas aulas em campo, nem tampouco em caráter beneficente para desenvolver serviços comunitários preventivos ou insurgentes pelas infundáveis carências sociais.

Só assim seria possível, especificamente no campo geográfico de ensino-pesquisa, apontar a urgente necessidade de contratação dos melhores profissionais do magistério, com as devidas competências didáticas e técnicas para o exercício sistemático do planejamento curricular e territorial. A despeito do fato de muitos “professores de Geografia” – assim como de demais áreas – não possuírem sequer a formação de licenciatura, é preciso considerar a dificuldade de manter os profissionais nas respectivas áreas, nas mais diversas periferias do sistema. Em parte, isso está relacionado à incapacidade do sistema educacional em requalificar o professor como planejador do cotidiano da comunidade. Enquanto isso, outros profissionais, ganhando o status de “planejadores técnicos”, ocupam postos mais valorizados socialmente e não precisam interagir com quaisquer preocupações frente à ética formativa.

Enquanto essa dicotomia planejamento escolar X planejamento territorial permanecer, as periferias continuarão limitando suas centralidades no mesmo fluxo da hierarquia territorial. De um lado, congestionando os velhos e agigantados centros metropolitanos; de outro, demarcando as múltiplas “zonas de conflito” para as quais a grande maioria dos profissio-

nais da educação considera o preço a pagar por ter estudado (ou arriscado) tão pouco...

A questão é como sair desse ciclo vicioso das justificativas para tornar o magistério da ação uma intervenção sociocultural convincente e competente.

... Ou, Escola-Refém do Modelo insular da Ciberultura

Recentemente, uma reportagem do Jornal O Povo, de Fortaleza, lembrou a sistemática parafernália desenvolvida pelo atual governo do Estado do Ceará – denominada Monitoramento e Acompanhamento de Programas e Projetos (MAPP). O sistema cibernético de gestão era apresentado como uma das marcas da Administração Cid Gomes para controlar as diversas obras em andamento no Estado em tempo real e, consequentemente, para exercer a autoridade sobre redefinições e gerenciamentos que otimizasse custos, prazos e visibilidade política compatível com tamanho investimento.

A grande maioria das escolas públicas não possui, nem de longe, um sistema informatizado que permita esse nível de conhecimento dos investimentos cognitivos e interpessoais direcionados ao corpo discente. Não se faz referência aqui às plataformas de cadastramento e manutenção dos dados de matrícula ou avaliação das turmas. Trata-se de mencionar a capacidade ou incapacidade projetiva.

Vamos a um exemplo. Toda escola em princípio tem um projeto político pedagógico que interage literalmente com a comunidade onde ela se localiza. Mas, é possível que não ultrapasse a casa de uma dezena o total de escolas que elaborou seu PPP a partir da consulta do plano diretor urbano ou em função da somatória de programas e projetos previstos para o perímetro de 3 km nos seus arredores. Resultado dessa ausência de comunicação imediata: o desenvolvimento da formação de cidadãos (nos limites

pedagógicos específicos da Escola contemporânea) descomprometidos de qualquer amarração com sua territorialidade, sem cidadania geograficamente estabelecida. Isto porque os mecanismos reais (efetivos) de gestão e controle do espaço público direto permanecem, mais do que nunca, centralizados pelo abstracionismo das Leis e pela concretude francamente herméutica dos Gestores das Leis.

O enfrentamento da cidade legal (posicionada, valorizada, com a diversidade mínima de serviços urbanos) com sua imensidão ilegal e periférica faz de cada medida “democrática” um fortalecimento das muralhas à cidadania. Miná-las, no intuito de derrubar sua resistência, passa necessariamente pela agilidade virtual de acelerar os processos do mundo real em favor do espaço periférico. E a Escola pública, minimamente comprometida com a formação de uma cidadania concreta, não pode ignorar a fúria dos processos cibernéticos que derrubam a democracia clássica no alvorecer do século XXI. Eugênio Trivinho (2007) vai analisar essa reconfiguração cibercultural da sociedade, pautado nas ideias de Paul Virílio, como uma dromocracia: o poder violento (mas imperceptível) da velocidade.

Podem ser consideradas, para efeito de visualização gráfica, duas perspectivas de planejamento educativo centrado no reconhecimento da cultura escolar como interdependente do processo periférico. Estas duas perspectivas precisam ser negadas para a emergência de uma terceira.

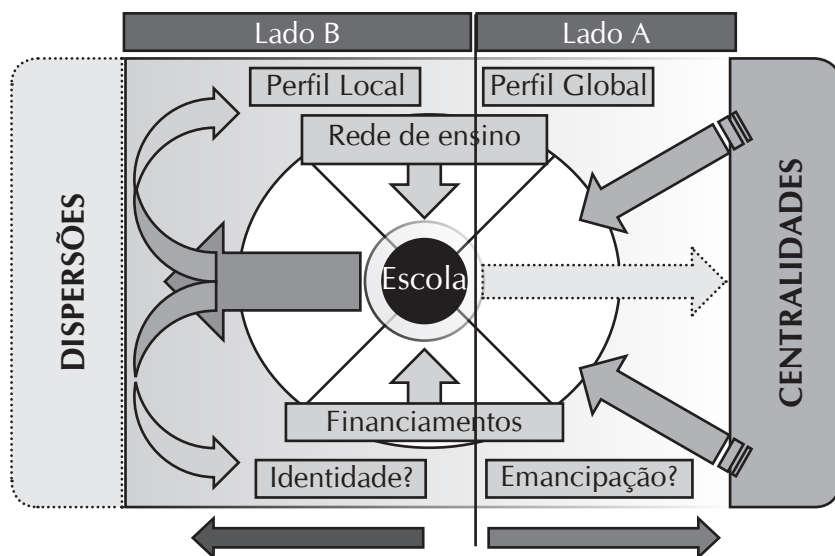
A primeira – compatível com a formulação hodierna dos esforços políticos pedagógicos governamentais – traduz a grande expectativa do efeito escolar na transformação social. Por esta via, quanto mais tempo/ espaço dedicado à melhor escola as novas gerações forem submetidas, melhor será a antevisão do êxito da modernidade, à revelia de todas as forças antagônicas (reacionárias, antimodernas ou pós-modernas). Há um projeto de mundo a triunfar, e nenhuma proposta política – de esquerda, centro ou direita – descarta o papel essencial da Escola nessa conquista.

A segunda – em lógica e imediata contraposição – recupera a resposta ativa das comunidades *glocais* (localizadas em uma porosidade global ou vice-versa) e visualiza na escola um literal passatempo. O que rege o papel dessa instituição para a maioria das crianças e jovens é o direito/dever de aguardar melhores condições de sobrevivência (e não de “desenvolvimento”) e de sustentação (não de “formação emancipadora”). Os crescentes conflitos socioambientais, que afastam a escola de sua função “tradicional”, sem amarrá-la em um papel transformador sustentável, são absorvidos pelos integrantes das classes subalternas como expressão de sua infeliz localização, em outras palavras: como sinais tempos decodificados em *espaços banais*.

Falamos, portanto, de uma rede de projetos. Visualizamos de um lado uma Rede Escolar Virtual, sustentada em *projetos de escola*, antecipando a visão bachelardiana de que na ciência contemporânea os objetos devem ser concebidos como projetos. De outro, percebemos uma Rede Real, mais vazada que o normal, sustentada em *ruínas escolares*. Para grande parte das massas urbanas de crianças, jovens e professores dessas ruínas a questão é: como fazer que a arqueologia dessas ruínas transforme, entre os índios de hoje, alguns em Indiana Jones?

A imagem da figura 5 não responde a indagação, apenas consolida a percepção esquemática de duas tendências do comportamento periférico da escola pública atual. Entretanto, ela acrescenta um detalhe gráfico à essência: a barreira ou muro que fixa o predomínio da tendência dispersora (Lado B) sobre a tendência centralizadora (Lado A). Esse fenômeno prorroga ou inviabiliza possibilidades de soluções governamentais para que a cadeia deficitária de condições da escola (ou seus atores) transforme a Geografia ao redor.

Figura 5 – Esquema gráfico visual para demonstração dos enfrentamentos territoriais da escola nas periferias globalizadas urbanas



O muro (a linha vertical da figura 05) que corta esta periferia globalizada em dois lados vem, progressivamente, dilatando sua capacidade de resistência. Como consequência, temos a dissociação radical entre a imagem educativa (tecnológica e democrática) do século XXI e a concretude geográfica das escolas públicas, sedimentando as representatividades extemporâneas de conquistas sociais dos demais séculos. O choque não consegue esconder a multiplicação infinita dos absurdos, mas consegue nos provar, no jogo estatístico midiático, que as coisas estão sempre melhorando! Participemos do jogo, então, para compreendê-lo em sua perversidade lógica.

Seja como pesquisadores, formadores de professores e professores propriamente ditos, participar do jogo é assumir uma postura educativa na Geografia escolar capaz de negar, permanentemente, o isolamento do ensino-aprendizagem da ciência geográfica frente ao reducionismo intrín-

seco de suas “aulas em si”. Esta postura está em defesa das aulas como ensino-aprendizagem além de si, como reaprendizagem do lugar, que deve ser “centro do mundo” para não se conformar com a condição bastarda de periferia. Para tanto, a aula precisa ser meio (e não fim) para o planejamento desse lugar-mundo, perifericamente globalizado, e cinematográfico (COSTA, 2005). Neste sentido, o formador de muitos Indiana Jones só logrará êxito convertendo-se – antes, durante e depois - em um verdadeiro Steven Spielberg. Na pós-modernidade, só a arte é capaz de vencer o real!

Finalizaremos nossa disposição em continuar debatendo essa participação dando margem ao pensamento tão esclarecedor do Prof. José Luis Garcia (2008). Seguindo as leituras geográficas de Santos (1996) e Levy, em um trabalho sobre a psicanálise simbólica do fogo na obra de Gastón Bachelar, ele nos convida a enquadrar e entender o condicionamento da escola como um bem menor, apesar de todo o discurso/investimento por seu engrandecimento.

A partir dos anos 1980, o condicionamento do nosso contexto comunicacional e cultural, pelos meios técnicos, é intensificado com novas tecnologias da informação; e a sua convergência com as telecomunicações e a informática, assim como a inclusão destas esferas na área mais tradicional dos mídias. O desenvolvimento destas dinâmicas tem vindo a gerar uma face sociotécnica cada vez mais ramificada e complexa. Por um lado, o âmbito das atividades que podem ser realizadas nesta interface têm vindo a alargar-se exponencialmente. Por outro, novas lógicas e cruzamentos entre espaço e tempo têm sido postos em andamento. Em consequência, outros modo de ação sociotécnica tem vindo a irromper. Mas essas importantes transformações não esgotam o leque de implicações da última geração de tecnologias da informação. Particularmente importante para compreender a imagem do fogo nas novas condições tecnológicas é salientar que a própria tecnoinagem sofre uma mutação ontológica, passando a ser independente da função de representação e a transformar-se em meio de composição do mundo. Com as faculdades do computador e dos meios multimedia, o universo das imagens pode prescindir do real como fonte; as imagens

podem ser objeto de composição pelas possibilidades abertas pela informática, podem interferir uma com as outras através de uma programação, que implica a auto-realização do reino das imagens. (GARCIA, 2008, p. 136).

O autor ainda prossegue esse raciocínio sobre a cibercultura emergente para descortinar nossa passividade ilimitada diante das sucessivas catástrofes humanas e ambientais, seja diante dos homicídios urbanos ou dos incêndios florestais.

A velocidade informativa supera a velocidade propagante das chamas e planos de labaredas fotografadas e filmadas das alturas mais próximas e mais longínquas permitem múltiplas visões da desolação. Mas o fogo dos ecrãs aparece à nossa mente apenas como um objeto exterior cooptado de forma ocular, fisicamente distante de nossas casas. O abrasamento energético e o fumo sufocante que devora casas e paisagens e do qual deveríamos fugir como uma manada de animais apavorados são afinal percebidos na sólida quietude de nossos interiores e o sentimento comum de pânico queda adormecido. O terror infundido pela potência de radiação do fogo perde o laço que a experiência da proximidade lhe provia. Sob a forma de rotinização da tecnoimagem massiva, as chamas de todos os incêndios filmados, remotas no tempo ou distante no espaço, são-nos entregues ao domicílio e contempladas na sua segurança, fora da imensidão do mundo. A tecnoimagem do fogo liga televisões e internautas às forças contagiantes das sensações à distância e dos elos virtuais de ligação, mas afasta-os da realidade das vítimas e do seu martírio, descarnando esse fogo global de substância, reduzindo-o a uma necrofilia desprovida de sentimento (GARCIA, 2006, 138).

Após o episódio jornalístico em que um iraquiano atira (e não acerta) um sapato na cabeça do ex-presidente norte americano George Bush, algumas aulas de Geografia se transformaram em um “incentivo” indireto ao acesso de adolescentes a um game da internet para brincar com a situação. Esse fato nos ajuda a entender a força contemporânea da tecnoi-

magem. Podemos nos alienar diante dos fatos; podemos também brincar com seus horrores. Por que não poderíamos ousar revendo os sentidos das palavras com a materialização artística de outras imagens?

Trabalhamos esse processo na formação de professores de Geografia e solicitamos, pelo exercício experimental da inversão dos significados imediatos, que os estagiários à docência veiculem conhecimentos geográficos com estruturas imagéticas cada vez mais conotativas. Uma educação geográfica ainda centrada na objetividade dos lugares e na verdade dos dados é um curso para bons televidentes, mas não constitui qualquer sentimento que nos faz humanos quando a refazemos de maneira artesanal.

É por esse artesanato que os novos educadores podem substituir, por exemplo, a palavra “professores” no clássico de Pink Floyd, por qualquer outro profissional capaz de reduzir seus trabalhos às benesses ilusórias das instruções. Aí nos tornaremos, quem sabe, menos um tijolo na parede ou um buraco negro no canto do muro. Este é um meio de nossas Escolas vazarem a Periferia globalizada e nos aproximarem de tudo, não como ilhas, mas como lagos, rios, mares.

Para a tecnoimagem do fogo, a imagética das águas. Apagando, irrigando e fazendo navegar.

Another Brick in the Wall
(Pink Floyd)

We don't need no education
We dont need no thought control
No dark sarcasm in the classroom
Teachers leave them kids alone
Hey! Teachers! Leave them kids alone!
All in all it's just another brick in the wall.
All in all you're just another brick in the wall.

Mais um tijolo na parede

Nós não precisamos de nenhuma instrução
Nós não precisamos de controle em nossas mentes
Sem humor negro na sala de aula
Professores deixem essas crianças em paz
Hey! Professores! Deixem essas crianças em paz!
Eu resumo isso em apenas mais um tijolo na parede
Eu resumo você em apenas mais um tijolo na parede

Bibliografia

BEVILAQUA, M. **MEC Oficializa proposta para unificar vestibulares**. 2009. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia=17553>>. Acessado em 05 de julho de 2009.

CARVALHO, M. I. O contrário pode acontecer: ponderações curriculares sobre a Geografia escolar. In: SANTOS, Jemisson M. dos; FARIA, Marcelo (Orgs). **Reflexões e construções geográficas contemporâneas**. Salvador, 2004.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2006.

COSTA, M. B. V. da. Geografia cultural e cinema: práticas, teorias e métodos. In: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Geografia**: temas sobre cultura e espaço. Rio de Janeiro: Eduerj, 2005.

ENEM 2008. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2009/04/28/ult1811u270>>. Acesso em: 20 jul. 2009.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 12. ed. Paz e Terra, 2007.

GARCIA, J. L. Tecno-imagem e iconografia do fogo: apontamento sobre a cultura visual de massas a partir de uma sugestão de Bachelard. In: GASPAR, A. **Ciência, psicanálise e poética em torno de Gaston Bachelard**. Lisboa: Caderno de Filosofia das Ciências, 6, 2008. p. 127-143.

KOZEL TEIXEIRA, S. Comunicando e representando: mapas como construções socioculturais. In: SEEMAN, Jörn. (Org.). **A aventura cartográfica**: perspectivas, pesquisas e reflexões sobre a cartografia humana. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2005, v. 1, p.131-149.

KRAWCZYK, N. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação e Sociedade**. v. 20, n. 67, Campinas, ago. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173301999000200005&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 10 jul. 2009.

OLIVEIRA, C. D. M de. Ensino de Geografia e ciência da comunicação: por uma Geografia mundana. **Revista Mercator**, ano 03, nº 6, 2004.

OLIVEIRA, C. D. M. de; SOUZA, R. M. Travessias da aula de campo na Geografia Escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, jan/abr. 2009, p.175-208.

SAHR, W. D. G. Ação e espaços-mundo: a concretização de espacialidades na Geografia Cultural. In: SERPA, A. (Org). **Espaços culturais**: vivências, imaginações e representações. Salvador: Edufba, 2008, p. 33-57.

SANT'ANNA NETO, J. L. Mudanças climáticas globais: um enredo entre a tragédia e a Farsa. In: OLIVEIRA, M. P.; COELHO, M. C. N.; CORREA, A. de M. **O Brasil, a América Latina e o mundo**: espacialidades contemporâneas (I). Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, Anpege, 2008, p 309-320.

SANTOS, M. Espaço geográfico, um híbrido. In: SANTOS, M. **A natureza do espaço**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2004, p. 89-110.

TESCAROLO, R. **A escola como sistema complexo**: a ação, o poder e o sagrado. São Paulo: Escrituras, 2005.

TRIVINHO, E. **A dromocracia cibercultural**: lógica da vida humana na civilização mediática avançada. São Paulo: Paulus, 2007.



A GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: sombras do desconhecimento¹⁷

Cláudio Benito Oliveira Ferraz¹⁸

*Mas o poetar pensante é na verdade
a topologia do Ser.
Ela diz a este o lugar de sua essência.
(M. Heidegger. Da experiência do pensar)*

Introdução

Iniciemos com o seguinte diálogo:

- *O que você está fazendo Pedro?*
- *Nada.*
- *E você Mateus?*
- *Ah, estou ajudando ele.*

Esse “triálogo” estabelecido com meu filho e meu sobrinho remete a questões que envolvem os diversos aspectos do trabalho como professor atualmente, na complexa realidade das escolas brasileiras.

17 Este texto é dedicado a Rafael Montagnoli, pela diversidade única que ele é.

18 Professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente e do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Coordenador do Grupo de Pesquisa Linguagens Geográficas. E-mail: cbenito2@yahoo.com.br

Essa conversa se deu, obviamente, num lugar que não é a sala de aula. Eles estavam em seu quarto, caracterizado por um ambiente mais informal, dentro de uma casa com todas as suas divisões e fronteiras territoriais, físicas e simbólicas. Ao ver dois adolescentes em seus 15 e 16 anos, saudáveis e inteligentes, belos exemplares da classe média urbana brasileira desperdiçando um tempo tão potencialmente proveitoso para executar inúmeras atividades e habilidades, como leituras, debates, práticas de esportes ou até mesmo algum jogo interativo, senti-me incomodado e não pude deixar de fazer este questionamento irônico.

Contudo, tanto o inquirir, fruto do incômodo de uma situação tão comum a inúmeros adultos, pais ou professores que passaram e passam por experiências semelhantes, quanto as respostas, que de forma alguma foram agressivas, mas só reagiram ao sarcasmo presente no meu enunciado denotador de crítica à postura apática deles naquela altura do dia, apontam para outros questionamentos muito mais profundos, aqueles que caminham na direção de nossos objetivos com esse texto. A grande dúvida que se desdobra desse fato é: Quem são esses jovens?

O desconhecimento dos pais, dos professores e da escola com relação a essa juventude que cotidianamente coloca em questão nossos valores e nosso futuro é um fato sério a se considerar. Isso preocupa principalmente porque assumimos a tarefa de pensar na formação destes jovens para a construção de uma espacialidade socialmente mais justa e humana. Mas... vamos por partes.

Os dois jovens em questão podem ser genericamente classificados como adolescentes da classe média urbana, como já foi apontado, e moradores de Presidente Prudente, uma típica cidade média do interior do estado mais rico da Federação, o estado de São Paulo. Uma cidade com um dos melhores índices de qualidade de vida no país, com possibilidades de atendimento educacional, público ou privado, para todos os estudantes do ensino básico, com várias universidades e faculdades, além de cursos

técnicos etc. Possui shoppings, áreas de lazer, cinemas, estações de rádio, academias de ginástica, bares e boates, festas, etc. É uma cidade, portanto, que possui ambiente cultural, econômico e físico em condições de atender às expectativas e às necessidades que julgamos básicas para o bom desenvolvimento e formação desses jovens.

Pedro e Mateus moram em casas bem localizadas e razoavelmente protegidas da violência, com todos os equipamentos básicos para desenvolver amplamente suas potencialidades, desde livros, jornais e computadores conectados à Internet até mesadas e roupas de grife para exercitarem as práticas de sociabilidade entre os jovens da mesma geração.

No entanto, mesmo com toda essa base econômica, física e até psicológica que entendemos como fundamentais para o desenvolvimento moral, profissional e cultural desses jovens, a sensação que fica no ar quando estabelecemos contato com eles é da manifestação de grandes diferenças, as quais não sabemos entender por que ocorrem e como são, mas que se materializam em longos silêncios ou balbucios monossilábicos e, muitas vezes, mentiras. Nessas situações, explicita-se o nosso desconhecimento sobre quem são esses jovens

Mesmo falando a mesma língua portuguesa, parece que não conseguimos estabelecer entendimento num diálogo simples. Tanto o emprego de gírias e neologismos quanto o “internetês” por eles praticados contribuem para essa dificuldade de compreensão, pois estes são elementos técnicos e organizadores da comunicação falada e escrita que pressupõem um domínio da lógica dos mesmos para a viabilização da mútua compreensão entre os participantes do processo comunicativo. Apesar de não serem a causa desse distanciamento entre gerações, tais elementos externalizam um processo que está em desenvolvimento e que precisamos melhor compreender.

Na busca por esse melhor entendimento de tal processo, outras perguntas se desdobram. O que cabe à família fazer? Como a escola deve proceder? Como a Geografia pode contribuir nessa direção?

Antes de criarmos grandes expectativas com esse texto, ou seja, de que ele dará respostas definitivas para estas e outras questões relacionadas, deixemos claro que nossa intenção não tem tal soberba, pois, como está presente no título, objetivamos destacar alguns elementos para melhor pensar a questão do trabalhar na escola. Diante de tal objetivo, saber quem são esses jovens que teremos de educar é uma questão central, mas o melhor entendimento disso não necessariamente se dá por meio de uma única resposta. Vamos, portanto, tornar mais ampla a questão, já que ao melhor compreendê-la ou problematizá-la possivelmente futuras respostas sejam elaboradas por aqueles que a vivenciam.

Afinal, quem são esses jovens?

Ao iniciar a problematização da questão do desconhecimento da juventude atual pelas instituições que possuem maiores responsabilidades educativas para com ela, quais sejam, a escola e a família, a opção aqui foi partir de dois adolescentes da classe média. É claro que, pelas características apresentadas no item anterior, muitos jovens urbanos do Brasil e do mundo possuem as condições de infraestrutura e contexto ambiental semelhantes. Um jovem de classe média na França terá, logicamente, mais recursos econômicos e acesso mais facilitado aos produtos de consumo que os jovens da classe média brasileira. Porém, os referenciais, produtos e mecanismos de inserção social são muito próximos, independentemente do lugar em que se encontram.

Um adolescente norte-americano, por exemplo, irá comer hambúrguer com seus amigos num fast food de algum shopping no interior do Texas, usando calça jeans, botas e chapéu comprados no magazine de roupas especializadas. Ele também comentará com seus amigos sobre o último filme da Megan Fox enquanto atualiza os endereços no seu celular. Tal comportamento também pode ocorrer na Índia, ou seja, um típico

adolescente de Bangalore está comendo masala dosa com seus amigos no fast food de um shopping, usando as melhores batas e keffiyeh adquiridos no magazine de roupas especializadas e, enquanto comenta o último filme de Freida Pinto, registra os contatos no seu celular de última geração.

Nesses dois locais cartograficamente distantes, um mesmo arranjo espacial explicita a lógica das relações, valores, ideias e ações de certa geografia em que estes jovens se encontram e elaboram.

É óbvio que as singularidades culturais de cada arranjo social local interferem nas formas como esses jovens organizam seus referenciais interpretativos e valorativos com que se inserem no mundo, mas não há como negar que os elementos comuns e cosmopolitas dos processos de produção e consumo dos bens mercadológicos e simbólicos influenciam muito nos mecanismos com que as especificidades locais são plasmadas, valorizadas e acessadas.

A partir disso, uma resposta imediatista pode surgir para tentar solucionar o questionamento indicado como título desta parte do texto: “Esses jovens são uma só juventude, com os mesmos referenciais, desejos e posturas em qualquer lugar do mundo”. É melhor ter calma antes de adotar uma explicação desta. Essa é uma visão fácil demais de se chegar e atende muito bem às necessidades de administração territorial e de viabilização econômica dos mercados de consumo. Mas a coisa é mais complexa.

Jovens não se uniformizam numa só juventude globalizada de gostos e posturas. Existem, por certo, elementos comuns a todo arranjo societário dominante atual e que envolvem, em maior ou menor intensidade, a todos os jovens nos mais diversos pontos do planeta e nas mais diversas condições de sobrevivência, mas isso está longe de significar uma padronização de comportamentos e ideias.

Provavelmente, um adolescente filho de algum assentado rural no interior do nordeste brasileiro não teria como ficar até quase meio dia deitado na cama com o pensamento voando pelos seus desejos e sonhos de

glória e eroticidade, como no caso do exemplo aqui citado. Um filho de trabalhador morador dos subúrbios urbanos também teria dificuldade de arranjar um tempo tão grande de ociosidade. Ter que ajudar no sustento da casa, trabalhando ou auxiliando nas tarefas domésticas, assim como ter que conviver com irmãos no mesmo quarto são circunstâncias que comprometem esses momentos de abandono do ser vivenciados tão constantemente por Pedro e Mateus.

Os exemplos que reforçam essa diversidade vão logicamente muito além dos aqui arrolados, como podem ser os casos de jovens que vivenciam cotidianamente ambientes de insegurança constante, o que pode ocorrer em determinadas áreas das periferias urbanas marginalizadas, com alto índice de violência e desemprego. Poderíamos focar-nos também nas condições cotidianas de jovens de famílias migrantes, ou daqueles que estão em área de ocupação e litígio, dos moradores de reservas indígenas e quilombolas, de áreas de conflito bélico, de lutas religiosas ou étnicas etc.

Temos, por conseguinte, uma diversidade de juventudes vivenciando diferentes experiências em seus processos específicos de formação e passagem para a vida adulta, assim como de socialização enquanto pertencentes à determinada cultura e meio social. Essas diversidades são estabelecidas basicamente por três aspectos de ordem socioespacial: a) a partir das diferenças econômico-sociais do meio em que suas famílias se encontram; b) pelas distâncias físico-geométricas entre os locais em que vivem; c) pelas várias formas com que valores culturais e simbólicos se manifestam no território de suas existências individuais/coletivas.

Diante desses elementos, uma outra resposta fácil pode surgir. Como são tantos aspectos que contribuem para as diferenças entre um jovem e outro em cada lugar, situação social e contexto cultural, conclui-se, por conseguinte, que é impossível falar com algum sentido de unidade sobre as várias formas territorializadas de juventude.

Um jovem de 16 anos, em determinadas culturas dos países periféricos, de forte ascendência rural, tem que trabalhar, plantando ou caçando, para sustentar filhos e esposa, além de garantir a sobrevivência dos membros mais idosos da família. Por outro lado, um adolescente da mesma idade em alguns centros urbanos de países mais industrializados vive com os pais, não tem emprego, estuda de manhã, pratica academia de ginástica à tarde e joga vídeo-game com os amigos até altas horas da noite. A partir destes exemplos, pode-se considerar que nem mais a idade pode ser um parâmetro confiável para reconhecer algum tipo de unidade.

Perante isso, a resposta à pergunta “quem são esses jovens?” se mostra como uma encruzilhada de caminhos que inviabiliza o encontro de direções mais palpáveis para estabelecer posturas articuladas de como abordar adequadamente a questão. Tal abordagem se daria como uma interação entre a escala local e o contexto espacial em que o mundo interfere nos processos de produção de identidades individuais e sociais.

Uma leitura como esta oblitera os aspectos fundamentais que justificam a produção do conhecimento, seja científico, filosófico, místico etc. A possibilidade e a necessidade de produzir referenciais mais amplos e sistematizantes, visando contribuir para melhor entender quem são esses diversos jovens no mundo é um fato inquestionável e transcende às singularidades de grupos e culturas locais.

Deve-se mudar a forma tradicional de abordar a questão e assumir que a possibilidade de referenciais analíticos mais próximos só se dará a partir da diversidade de gestos, atitudes, ideias e valores manifestados pelos jovens. Estes, por sua vez, ao expressarem estas posturas, falas e silêncios manifestam a procura, muitas vezes angustiante e conflituosa, por suas identidades enquanto seres humanos. Portanto, o que há de comum a todos os jovens é a busca pelo sentido de humano que todo indivíduo carrega em si, independentemente do lugar e contexto em que vive. Anseiam por melhor se orientar no mundo a partir de uma localização mais adequada

de si em relação ao outro, ou melhor, aos outros que compõem os lugares percebidos e vivenciados.

Tendo nascido no Quênia ou na Dinamarca, cada jovem é um ser humano e possui características que permitem identificar-se enquanto tal através da singularidade de sua cultura, local em que habita e condições socioeconômicas vivenciadas. Enquanto ser humano, qualquer jovem experimentará os mesmos processos afetivos e morais que os demais experimentam.

Desejos, medos, inseguranças, sonhos, dores e alegrias permeiam todos os seres humanos em todas as culturas atualmente existentes. Os motivos, as formas e as posturas que cada um adota perante as experiências da vida variam conforme o lugar, mas todos experimentam e agem no mundo a partir desses elementos comuns que caracterizam o sentido mais amplo de ser humano. Todos desenvolvem determinadas habilidades psíquicas, intelectuais, motoras, comportamentais e morais que os capacitam a tomar decisões e construir as condições de sobrevivência em acordo com as condições espaço-temporais colocadas. Ou seja, todos buscam ser humanos a partir do melhor entendimento de onde estão e de como se orientam no mundo a partir dessa situação locacional.

Essa diversidade, portanto, aponta para uma possível unidade de leitura do que são esses jovens atualmente, tomando-os a partir da singularidade do local em que territorializam suas existências na relação com o todo espacial. Este todo espacial, por sua vez, de forma mais ou menos intensa, acaba influenciando nas maneiras como eles se entendem no mundo.

Unidade a partir da diversidade. É isso que podemos delinear a partir da comparação entre o diálogo apresentado no início desse texto com um diálogo muito semelhante apresentado pelo grande escritor moçambicano Mia Couto.

As duras lutas pela independência, a guerra civil, os conflitos étnicos e a decadência econômica que assolaram Moçambique trouxeram como

consequência a proliferação de doenças, de desemprego, de falta de saneamento e a favelização acelerada dos centros urbanos. Diante de tal cenário, Mia Couto caminhava pela cidade de Maputo sem saber o que fazer, impotente frente àquele caos social e sem perspectivas de qual direção tomar ou acreditar. Neste momento, viu dois jovens num muro e, incomodado com a postura totalmente desinteressada deles em relação à paisagem por ele percebida, perguntou o que eles faziam ali parados. O primeiro assim respondeu:

-Não estou fazendo nada.

E o segundo acrescentou:

-Pois eu estou aqui a ajudar o meu amigo (2009, p. 63).

A proximidade dos termos empregados nas respostas tanto da situação vivenciada por mim quanto da vivenciada por Mia Couto é grande, e aponta para uma identidade mais comum perante as inúmeras diferenças existentes entre os pares de jovens que as enunciaram. Fora a língua portuguesa e a idade, os dois pares de jovens possuem origens culturais, classes sociais, escolaridade, religião, ambiente familiar, núcleo urbano e territorialidades totalmente diferentes e, apesar de tudo isso, o comportamento e a resposta os aproximam.

Não se quer aqui ficar restrito ao sentido literal das respostas, nem reduzir o enunciado a um aspecto pejorativo do tipo “eles afirmam o orgulho da vagabundagem”. Temos que ir além para não cairmos em observações imediatas e simplistas. Tomemos estas respostas em um sentido mais metafórico para podermos elaborar uma possível hermenêutica interpretativa dos aspectos geográficos nelas presentes.

De início, façamos uso das próprias interpretações de Mia Couto:

Possivelmente, não se tratava de não fazer nada, mas da árdua tarefa de fazer o Nada... Coexiste em nós uma certa sabedoria que nos diz que a felicidade se constrói, sim, mas que também se pode ser feliz só por preguiça (2009, p.63).

Em meio a tanta dor e destruição, perdas e mortes a afetar sua sensibilidade e valores, Couto percebeu que uma das formas mais sutis e árduas de tentar construir um mínimo de felicidade naquele contexto espacial era simplesmente não fazer nada, ou tentar fazer o Nada enquanto ócio criativo e redentor do sentido do ser humano.

Envoltos na total fragmentação daquele arranjo territorial, tanto na escala nacional quanto local, aqueles dois jovens tentavam apenas sobreviver por meio da re-significação do lugar em que estavam. A postura deles era, na verdade, mesmo que de forma inconsciente e ideologicamente não engajada, uma crítica à luta pelo poder econômico e político que envolveu os diversos grupos humanos na construção daquela paisagem. Essa luta feroz por determinados ideais e valores fez com que o espaço da vida cotidiana de suas existências se transformasse em algo estranho aos mesmos, daí a necessidade de buscar elementos que estabelecessem suas identidades com o território por meio do absurdo do parar e não fazer nada.

O que eles percebiam diante de seus olhos era um lugar que parecia não lhes pertencer, não vislumbravam elementos mais palpáveis de como se orientar no mundo a partir de onde estavam. O que eles tinham ali era uma herança difícil de aceitar. Seria complicado encontrar a felicidade por meio da perpetuação das mesmas atitudes e ideias e, por isso, talvez o ócio pudesse significar algo de mais profundamente humano em relação à pura ação destruidora.

Essa é uma possível interpretação da situação/diálogo apresentado por Mia Couto. Mas e quanto à situação aqui exemplificada por Pedro e Mateus? Eles não vivem num país que foi devastado por guerra civil e lutas tribais, nem se encontram numa cidade em ruínas com graves problemas de infraestrutura, nem possuem dificuldades de acesso à educação, lazer e informação. Como a mesma resposta pode apontar para uma possível identidade entre situações vivenciais tão distintas?

Se ficarmos restritos à forma com que as duas situações ocorreram, reduzindo nosso olhar apenas às imagens que chegam aos nossos sentidos, reagiremos a uma situação de indolência extrema e total lassidão desses dois pares de jovens. Mas se relacionarmos as escalas local, regional, nacional e mundial a partir de elementos determinantes da ordem espacial atual, como os aspectos econômicos e a ordem política que interfere nos processos de administração, valorização e uso territorial, começaremos a delinear paisagens que apontam para elementos comuns capazes de embasar possíveis aproximações interpretativas das posturas desses jovens.

Os aspectos formais, a fisicidade aparente das paisagens percebidas em Maputo e em Presidente Prudente possuem bastantes diferenças. Entretanto, a paisagem não se restringe a essa superficialidade das formas físicas, ela é uma construção simbólica dos referenciais humanos projetados no que se vê e se percebe, e aponta aspectos mais profundos da ordem espacial manifestada em dado lugar e situação.

A paisagem de Maputo, portanto, não é apenas a falta de infraestrutura, de escolas e construções em ruínas. Ela é também o fato de boa parte das pessoas ali vivenciarem o lado mais doloroso de um projeto societário que em escala mundial concentra riquezas e benefícios espaciais, assim como delimita a realização de perspectivas melhores para o tempo futuro às mãos de poucas pessoas e em alguns poucos locais. Esse projeto se manifesta com grande intensidade em Moçambique, e faz com que lá também ocorram profundas desigualdades entre os que podem ter um projeto temporal futuro de melhores perspectivas espaciais e econômicas e os outros, a maioria, que não terão a mesma felicidade tempo-espacial. O não fazer nada é uma forma de resistir a um processo de formação social que almeja a inclusão desses jovens na lógica desse projeto societário que os exclui e marginaliza.

A paisagem de Presidente Prudente, vivenciada a partir da imagem aqui apresentada pelos dois jovens, também não se restringe à boa infra-

estrutura urbana, à facilidade de acesso à educação, saúde e áreas de lazer, assim como às melhores condições de moradia e estrutura familiar vivenciadas pelos adolescentes. A paisagem em questão vai além e se expressa, de forma mais contundente, no fato de os jovens prudentinos estarem inseridos no mesmo projeto societário articulado globalmente, mesmo não vivendo a mesma situação extrema dos jovens de Maputo.

Isso faz com que os jovens brasileiros tenham que conviver com a violência urbana, apesar de não haver guerra civil, que temam por bairros com grande contingente de população pobre, apesar de viverem em condomínios fechados. Faz também com que sintam a pressão social/familiar de terem de realizar um futuro economicamente melhor, apesar de muitas vezes não saberem o que realmente querem da vida e de si próprios. Faz com que tenham que viver num país periférico e possuir poucas perspectivas de realização pessoal, mesmo porque não sabem bem o que é isso, e confundem a satisfação pessoal com a posse imediata de bens e mercadorias.

Esses dois jovens, portanto, não conseguem elaborar elementos satisfatórios que lhes possibilitem uma melhor orientação a partir do lugar em que estabelecem suas existências. Consequentemente, sentem-se estranhos ao meio, não estabelecem sentidos mais profundos de identidade territorial. O não fazer nada pode ser uma forma de reagir a algo que não compreendem, por não terem claro o sentido desse processo de socialização para o qual eles estão sendo formados.

Diante dessas diferenças e similaridades, o que podemos eleger como algo comum que aproxima o sentido das respostas enunciadas pelos dois grupos de jovens é que ambos não percebem sentidos mais profundos, sejam éticos, estéticos, políticos, ideológicos, etc. para uma vida futura diante dos valores e possibilidades colocados atualmente. Um vazio de perspectiva futura e a superficialidade do sentido existencial permeiam o pensar desses jovens, não necessariamente de forma consciente ou crítica,

mas de modo a denotar a desorientação espacial em que se encontram. Eles não se sentem pertencentes ao arranjo territorial que lhes é colocado, não encontram nessa espacialidade os referenciais de identidade provenientes do saber onde estão e do como se orientar no mundo a partir desse conhecimento.

A paisagem comum entre as respostas é o sentido velado de crítica, de contestação à lógica mercadológica do arranjo espaço-temporal hegemonicamente imposto a todos os lugares e indivíduos. A partir de Mia Couto percebe-se que não se deve reagir mecanicamente à imagem apresentada pelas respostas dos jovens, mas buscar interpretar o sentido paisagístico do imagético na elaboração do melhor entendimento da lógica espacial que enriquece o percebido de significados e sentidos. Isso possibilita, portanto, aprender com os jovens, e não simplesmente classificá-los e criticá-los a partir de determinado referencial ético, pedagógico ou sociológico de comportamento que entendemos como correto.

Ao chegar nesse ponto, percebe-se que a resposta para a pergunta “quem são esses jovens?”, socraticamente, acaba sendo outro questionamento: “quem somos nós nesse processo de formação dessa juventude?”. Isso significa que, antes de definirmos a priori, tanto em termos teóricos quanto éticos, o que compete e o que se deve ensinar, temos de melhor compreender o contexto da lógica espacial do mundo que estamos construindo, o qual é capaz de provocar estas posturas e dúvidas nas novas gerações.

Estes jovens estão reagindo a algo que os desorienta espacialmente em relação à sua identificação no mundo a partir do lugar em que se encontram. Seus gestos e falas são reações que não devem ser compreendidas a partir de nossa concepção mais tradicional, ou seja, como ações politicamente articuladas e criteriosamente teorizadas; são apenas reações e imagens em si, que cobram interpretações paisagísticas para possibilitar melhores compreensões dos motivos e contextos dessas resistências. Enten-

der tais reações é mais importante do que apenas culpar os jovens ou tentar consertá-los à força de nossas boas intenções.

Aprender a ler a paisagem apresentada por meio dos atos e ideias dos jovens, principalmente por meio dos seus silêncios ou de sua inércia é o grande desafio que cabe à escola. Enquanto proposta de formação e projeto educacional, devemos aprender a ver e escutar, ou seja, melhor perceber, a partir deles, qual sentido territorial lhes estamos de fato delimitando como futuro. Entender melhor esse projeto, portanto, pode contribuir para uma maior compreensão dos significados presentes perante a incompreensão que temos em relação às novas gerações.

O novo projeto educacional e a questão dos conteúdos/habilidades

As mudanças em curso na organização escolar brasileira, principalmente a partir da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, são consequências de todo um rearranjo administrativo que visa modernizar a estrutura e função do Estado. Tal modernização tem como foco o processo de articulação de políticas fundamentais para viabilizar o território brasileiro no contexto da economia capitalista internacional.

Nos anos 70 do século passado, o modelo fordista de acumulação passou por uma crise que acabou comprometendo o rendimento das grandes corporações industriais e financeiras, notadamente com a constante diminuição da taxa de lucro devido ao grande processo inflacionário e o alto endividamento dos Estados. Esse fato levou à busca por um novo modelo de acumulação, o que desembocou, principalmente a partir dos anos 1980, em um conjunto de medidas articuladas internacionalmente pelos grandes agentes e órgãos econômicos. Estes, por sua vez, conjuntamente às novas bases tecnológicas de produção, comunicação e informação, acabaram por cobrar dos Estados uma redefinição quanto à engenharia administrativa de seus respectivos territórios. Cobraram também uma flexibilização dos

processos econômicos, ampliando a função de gestores de capital, notadamente financeiro, no chamado cassino mundial de especulação.

Essas medidas vieram a se tornar mais intensas na realidade brasileira a partir dos anos 1990 e, tanto do ponto de vista do reaparelhamento do processo produtivo, como das políticas sociais e da infraestrutura pública e privada, as mudanças foram bruscas e tomadas em grande parte a partir do referencial economicista.

No que se refere à educação, após a LDB vieram documentos e leis que, em nível nacional, passaram a implementar uma nova política educacional. Primeiro surgiu o Plano Nacional de Educação, estabelecendo metas de qualidade e quantidade, a partir dos referenciais de competitividade internacional, a serem atingidas por todas as escolas do país. Depois vieram os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Exames Nacionais de Avaliação e Rendimento Escolar, os Programas Nacionais de Avaliação do Livro Didático etc.

Entre as principais mudanças propostas por essa série de medidas e documentos podemos destacar, no aspecto quantitativo, a universalização do ensino básico no Brasil, que promoveu a considerável diminuição da defasagem idade-série/escolaridade. Complementando essa medida, encontra-se o objetivo de sanar o problema da evasão escolar, notadamente no ensino médio.

Quanto ao aspecto qualitativo, as principais mudanças referem-se a uma visão mais flexível do conteúdo escolar que permita atender às realidades locais, assim como exercitar diferentes linguagens e habilidades, não só intelectuais como também afetivas, éticas, estéticas e motoras. Desta maneira, os conteúdos não são mais o fim do processo educacional, mas sim o meio para efetivar as habilidades necessárias rumo à real capacitação do aluno no pleno exercício da vida cidadã.

Nosso objetivo aqui não é aprofundar-nos na análise desses documentos, pois uma série infindável de artigos e textos já foram produzidos

analisando seus mais diversos aspectos positivos e negativos. Nossa intenção é tentar apontar a articulação entre a mudança de foco da função dos conteúdos a serem trabalhados no interior das disciplinas do ensino básico e o contexto espacial das necessidades e objetivos da ordem econômica global.

Podemos dizer que a atual ordenação espacial da economia globalizada tem suas origens no processo de expansão dos mercados de produtos e riquezas econômicas, ou seja, após as chamadas grandes descobertas, no século XVI. A partir daí, uma série de elementos foram sendo elaborados em acordo com as dificuldades e as necessidades de cada época e lugar, sendo o conhecimento científico fundamental para que isso ocorresse.

De forma geral, podemos sistematizar todo esse processo de construção de uma nova espacialidade a partir de três fatores centrais para sua efetivação: 1) A institucionalização administrativa do território em extensas e complexas estruturas políticas e legalistas identificadas como Estado-Nação; 2) A organização das relações sociais e econômicas a partir do homem como possuidor de sua autodeterminação existencial, portanto, como um homem livre, portador de direitos e deveres; 3) A consolidação dos processos de produção de conhecimento a partir de bases lógicas precisas e objetivas, que se deu pelo discurso científico em suas diversas especializações e seu desdobramento em técnicas e tecnologias cada vez mais eficientes.

A interação entre esses elementos permitiu que, notadamente ao longo do século XIX, o modelo de produção do conhecimento científico se consolidasse, a princípio a partir dos referenciais da Física e da Matemática. Em seguida, o modelo passou a englobar a Química e a Biologia, e depois se desdobrou nas áreas que abordavam as relações e comportamentos humanos, como a História, a Antropologia, a Geografia, a Pedagogia, a Psicanálise etc.

Essa consolidação do conhecimento científico por meio de ciências específicas atendia aos diversos aspectos e necessidades da organização econômico-social em seu processo de expansão físico-territorial e político-

espacial. Por um lado, um grupo mais específico de ciências desenvolvia estudos precisos e minuciosos que permitiam a correta mensuração, conhecimento e controle dos elementos naturais (Matemática, Física, Química, Biologia) e sociais (Sociologia, Antropologia, Psicanálise). Por outro lado, os produtos desses estudos desembocavam na elaboração de técnicas e tecnologias mais eficientes, tanto para o processo produtivo quanto administrativo (Medicina e Engenharias), além de permitirem a elaboração de um imaginário, assim como a definição de valores, comportamentos e ideias que justificassem e viabilizassem a ordem socioespacial dominante (Pedagogia, História, Geografia).

Percebe-se assim que o conhecimento científico, em suas mais diversas especializações, foi central para a efetivação do projeto societário que atualmente vivenciamos. Contudo, para a real eficiência de suas várias funções, era necessário que os indivíduos entrassem em contato com esse discurso e passassem a dominá-lo. Nesse aspecto, a escola foi a instituição eleita como a mais capaz para realizar tal empreitada.

Em primeiro lugar, como boa parte da lógica de produção da riqueza estava pautada nas descobertas científicas e suas aplicações em sistemas técnicos e tecnológicos mais eficientes, tornava-se necessário que camadas maiores da população tivessem acesso a esse conhecimento como forma de melhor implementá-lo. Em segundo lugar, as camadas sociais menos favorecidas percebiam que seus filhos precisavam dominar a lógica desse novo arranjo socioespacial para conseguir sobreviver melhor em seu interior. Neste sentido, a escola seria a instância que viabilizaria o domínio das ferramentas básicas para tal.

Outro aspecto importante no incentivo à ampliação da rede escolar foi que, por meio dela, os alunos aprenderiam determinados conteúdos fundamentais para o reconhecimento do sentido de pertencimento e de identidade do indivíduo para com o território gerenciado por dado Estado-Nação.

Através da memorização conceitual de cada conteúdo, assim como por meio do entendimento lógico de sua organização (processos físicos, equações matemáticas, reações químicas, comportamento dos organismos, fatos históricos, descrições geográficas, domínio da língua oficial etc.), exercitava-se a forma correta de pensar (deduções e induções lógico-formais), de sentir (patriotismo e solidariedade) e agir (obediência e eficiência) de acordo com as necessidades hegemonicamente estruturadas e articuladas pelo Estado.

É claro que praticar esses objetivos na sala de aula variava enormemente conforme o lugar e o momento. Além dos inúmeros conflitos bélicos entre os Estados, no interior de cada um a diversidade social, as resistências e desigualdades tornavam mais complexa a eficiência do processo de ensino e aprendizagem. A própria evolução do sistema econômico, com suas crises de acumulação e de produção, a implementação de novas tecnologias de comunicação e informação e as lutas pelas independências coloniais, entre tantos outros elementos, afetaram e foram provocando rearranjos nas diretrizes e nos mecanismos da ordem econômica em nível global, o que repercutia no interior de cada sistema de ensino nacional.

Ao chegarmos às últimas décadas do século XX, como já foi anteriormente arrolado, a crise de acumulação fordista e o advento de uma série de novas tecnologias, entre outros aspectos, propiciaram a implementação de todo um novo processo acumulativo, que teve e tem profundas consequências nas formas com que cada Estado-Nação passa a gerenciar seu território. Essa série de mudanças delineadas para o conjunto dos Estados passou a cobrar um novo perfil de escola, a qual teria que formar indivíduos capazes de se adequar a esses novos padrões e valores sociais.

Como os aspectos fundamentais da ordem econômica e política estavam sendo pela primeira vez articulados de maneira orquestrada por grandes agências mundiais como o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desen-

volvimento), o Banco Mundial, o FMI (Fundo Monetário Internacional), a UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), a OCDE (Organisation for Economic Co-operation and Development), o Consenso de Washington, entre outros, para a maioria das nações do globo a concepção de projeto educacional teria que ser também integrada a esse parâmetro. As reformas educacionais a serem implementadas em cada Estado-Nação teriam agora de estar vinculadas mais diretamente com os condicionantes do rearranjo político e econômico mundial.

De forma geral, destacam-se três aspectos principais que nortearam essas mudanças a partir da relação entre o papel da escola no contexto do projeto econômico-social em nível mundial e sua função no interior de cada sistema nacional de ensino.

O primeiro aspecto se atém ao fato que, desde o século XIX, a maior parte das pesquisas e estudos científicos que direta ou indiretamente focava a questão do ensino/aprendizagem foi realizada a partir da realidade dos países mais ricos do sistema econômico. Quando os resultados destes estudos chegavam aos países periféricos, eram implementados em realidades muito diversas daquelas que os originaram, provocando profundas dificuldades de aprendizagem e deturpações.

Diante desses desvios, os conteúdos trabalhados por cada disciplina acabavam não atendendo os objetivos de formação mais ampla almejados pela maioria das correntes e metodologias pedagógicas, além de restringirem o trabalho dos professores a apenas capacitar os alunos a memorizar e reproduzir os conteúdos estudados.

O segundo aspecto refere-se à função da escola na edificação de valores e ideias que conformassem o sentido tomado pelo território no interior de determinado Estado-Nação. O uso de certos conteúdos trabalhados por disciplinas como História, Geografia, Língua e Gramática nacional, Artes, Sociologia etc. visava fundamentar nos alunos os referenciais de identidade e pertencimento com o território daquele Estado a partir do

reconhecimento das características únicas do conjunto espacial estudado/vivenciado.

Contudo, principalmente após a Segunda Grande Guerra, com a própria expansão de novos padrões comunicativos a partir de tecnologias mais eficientes e dinâmicas como a radiodifusão, o cinema e a televisão, muito da função de produção da identidade coletiva de determinada comunidade com seu território nacional acabou sendo exercitado com mais eficiência e aceita com mais facilidade e prazer por meio desses veículos informativos. A escola, que detinha o monopólio dessa função, acabou restrita a aspectos mais comportamentais e disciplinares, fazendo que parte considerável dos conteúdos trabalhados no seu interior acabasse se tornando um objetivo em si mesmo, ou seja, os alunos tinham que aprender aqueles conteúdos apenas para exercitar determinados tipos de atividades intelectuais (memorização, dedução/indução).

O terceiro aspecto se atém propriamente à questão dos conteúdos disciplinares. Desde que começaram a eleger os conteúdos básicos de cada disciplina a serem trabalhados nas escolas, a concepção de eficiência administrativa a partir do menor custo possível para sua elaboração e maior lucro possível na sua realização permeou a mentalidade pedagógica na organização dos mesmos. Os conteúdos, portanto, teriam que ser os mais constantes no tempo e os mais extensíveis no espaço, atendendo às mais diversas culturas e sociedades.

A geometria euclidiana, por exemplo, é um conteúdo que atende a essas expectativas, já que seus elementos constituidores fundamentais podem ser trabalhados em sala de aula em qualquer sociedade e momento histórico, pois ela não mudará. Qualquer Estado, portanto, poderá elaborar sua política educacional e definir os conteúdos trabalhados sem ter que adaptar ou atualizar a formação de professores. Diminuem-se os custos e, por conseguinte, ampliam-se os lucros advindos dessa formação.

Contudo, um conteúdo como população, apesar das tentativas em transformá-lo em mera abstração numérica de relações aritméticas e por-

centagens, é mais suscetível a transformações, já que cada país e região, devido às condições técnicas de melhoria de saúde pública, guerras ou epidemias etc., apresenta grandes variações do comportamento populacional, tanto por crescimento vegetativo quanto por migração. Isso faz com que os conteúdos relativos à população sejam periodicamente revistos, levando ao aumento de custos na elaboração de documentos oficiais, livros didáticos e capacitação de professores para os novos dados.

Os conteúdos acabaram tornando-se um problema cada vez maior para a articulação global de um projeto educacional mais próximo entre as diversas nações e culturas. Até conteúdos tradicionais como os de matemática, por exemplo, após a introdução das geometrias não euclidianas ou das pesquisas com a matemática da vida, acabaram cobrando readequações dos conteúdos em acordo com cada cultura e realidade social. O mesmo se deu com a Física após a teoria da relatividade, com a História do cotidiano, com a crítica da Geografia a serviço do poder etc.

Diante de todos esses aspectos, a questão dos conteúdos passou a ser um entrave para uma articulação global de projeto educacional único. Quando as pesquisas e estudos pedagógicos originários de países periféricos começaram a elaborar propostas de ensino mais de acordo com suas realidades locais, a situação ficou ainda mais problemática para aqueles que desejavam uma educação globalizada.

A solução adotada foi mudar a visão da escola que se tinha prioritariamente, passando de uma instância de formação cultural para um elemento da ordem econômica. Enquanto elemento desta ordem, a melhor forma de administrá-la seria por meio de uma postura empresarial, ou seja, realizando o tão sonhado desejo de aumentar a eficiência produtiva e diminuir os investimentos.

Para tal, alguns passos eram necessários. Primeiro, teria que haver a substituição de seus objetivos, que passariam da aprendizagem de conteúdos para a aprendizagem de habilidades e competências. Como os conte-

údos eram um sério empecilho para uma articulação global, pois variavam no tempo e no espaço de cada cultura e sociedade, o melhor seria diminuir sua importância e estabelecer as habilidades intelectuais, comportamentais e procedimentais como algo central a ser exercitado em todos os alunos, independentemente de onde estivessem.

Definindo quais habilidades deveriam ser aprimoradas para a maior eficiência do projeto societário global, tornava-se plausível adotar modelos avaliativos capazes de comparar o rendimento educacional de qualquer aluno, escola e política educacional, não importando a qual nação ou programa de ensino pertencessem. Uma mesma avaliação para todos permitiria comparar as respostas e propor soluções comuns, o que aumentaria, por conseguinte, a competência dos projetos e os resultados almejados.

Portanto, não importa qual é o conteúdo, mas sim que este exercite determinadas habilidades para aprimorar o conhecimento científico do mundo por parte dos alunos. Desta forma, instaura-se na escola a necessidade de formar alunos não necessariamente para o arranjo social dentro das fronteiras de um Estado-Nação, mas para um mundo transfronteiriço padronizado pela chamada sociedade do conhecimento. Este conhecimento, por sua vez, baseia-se em aspectos estritamente científicos e, por conseguinte, está integrado globalmente, transcende as fronteiras e visa a humanidade como um todo.

Essa sociedade do conhecimento, portanto, não requer necessariamente que os indivíduos conheçam todos os conteúdos específicos de cada área do saber, mas que saibam perceber, pensar e agir, em qualquer lugar e momento, a partir do domínio de certas habilidades e competências, pois estas não mudam no tempo e no espaço, como ocorre com os conteúdos. Por isso, objetiva-se que esta nova escola esteja integrada ao projeto de consolidação dessa sociedade de conhecimento, ou melhor, a um determinado tipo de conhecimento científico.

Como sistematização do que foi aqui apontado, exemplificando com o caso brasileiro, terminemos esta parte do texto com uma longa ci-

tação do ex-ministro da Educação Paulo Renato Souza, um dos grandes artífices dessa modernização no sistema educacional brasileiro:

O mundo em que vivemos hoje é outro. Totalmente diferente do passado, e isso tem profundas implicações sobre o sistema educacional. (...) O desenvolvimento das habilidades e competências de aprender transformou-se em uma exigência da sociedade do conhecimento. De mais a mais, é inútil tentar transmitir um conhecimento que se torna obsoleto em poucos anos... Nesse ponto, a ciência pedagógica passou a contar com critérios objetivos para fixar metas e objetivos para todo o ensino básico dentro das novas exigências da sociedade do conhecimento. Mais importante ainda, foram desenvolvidos instrumentos de medição dessas habilidades e competências através de sofisticados sistemas de avaliação de alunos (...) Temos agora uma régua universal para medir o resultado no processo de ensino assim como os economistas têm, por exemplo, na taxa de crescimento da economia... No limite, com o uso de metodologias apropriadas, as escalas que aferem as habilidades e competências podem estar referidas internacionalmente, permitindo comparar escolas em qualquer país e em qualquer tempo (2008, p. 58-59).

De volta ao desconhecido

Após a forma adotada para expor as ideias e terminando com a citação apresentada no último item deste texto, muitos podem concluir que, perante essa manipulação e uso buliçoso da escola, não podemos aceitar essas reformas e devemos negá-las em todos os sentidos e instâncias, caso queiramos um mundo melhor e mais justo. Poderiam pensar que deveríamos resgatar os velhos objetivos de priorização dos conteúdos, retornar ao trabalho na sala de aula usando apenas a lousa, o giz e o livro didático, restringir as avaliações internamente a cada escola e, em casos mais extremos, evitar passar conhecimento científico. Ou seja, poderiam pensar que deveríamos voltar à visão criacionista.

Uma postura assim tomada apenas confirmará o desconhecimento das condições temporais e espaciais em que nossa sociedade se efetiva, nas suas mais diversas escalas de vivência e produção. Tanto a escola quanto o conhecimento científico moderno estiveram e estão estreitamente relacionados com este mundo que se produziu após a crise do feudalismo europeu. O nosso arranjo espacial é fruto desse processo e, quer queiramos ou não, fazemos parte dele e pensamos (aprovando ou criticando, aceitando ou resistindo) no contexto das condições colocadas por esse mundo. Até o impensável só será pensável a partir das condições vivenciadas por nós, de forma direta ou indireta, conforme os parâmetros em que realizamos nossa existência.

Sabemos que o conhecimento científico advindo dos estudos em áreas como computação, robótica, inteligência artificial, micropartículas, genética, imaginário, cultura, novas tecnologias de comunicação e informação etc. propiciam noções mais amplas e específicas de determinados aspectos da realidade. Diante disso, tal conhecimento não pode ser descartado por nós a partir da crítica ao seu uso e interesse cada vez maior por grandes corporações econômicas e pelos Estados, os quais empregam tal conhecimento para dar a essas corporações melhores condições produtivas e lucrativas nos seus respectivos territórios.

Temos de ter consciência crítica desses usos e interesses economicistas dos vários ramos e especializações do conhecimento científico, mas temos de ter claro que esse saber faz parte das condições espaço-temporais em que consolidamos nossa vivência social. Sendo o mundo muito mais amplo e complexo do que almejam os articuladores desse projeto societário, temos que estar atentos e saber empregar a diversidade desses conhecimentos na direção de uma maior capacitação de leitura no interior das profundas contradições e silêncios existentes.

Ao invés de ficarmos à mercê destes conhecimentos, temos que dominar suas linguagens e empregá-los em uma maior capacitação de nossas

condições de leitura dos elementos que fogem da compreensão normalmente aceita e apontam para outras possibilidades, outros olhares, outros pensamentos e atitudes.

O foco em uma aprendizagem que almeje o exercício de habilidades diversas como a intelectual, motora, afetiva, perceptiva e comportamental permite ao jovem o contato e domínio com diferentes linguagens estabelecedoras de sentidos, leituras e de outros olhares sobre a diversidade do mundo. Logicamente, tal abordagem é um grande avanço se comparada à formação pautada na tradição escolar conteudística e meramente memorizante de nomenclaturas e dados em si.

As próprias inovações do conhecimento científico em suas diversas especialidades (Pedagogia, Psicologia, Antropologia, Sociologia, História, Geografia etc.), bem como o advento de novas bases técnicas e tecnológicas de acesso e distribuição de informações contribuíram para que as noções de aprendizagem precisassem ser redimensionadas, pois a forma tradicionalmente praticada não estava mais atendendo às necessidades e condições concretamente vivenciadas. Tais aspectos desembocaram na pertinência de valorizar as habilidades, as competências e a interdisciplinaridade como fundamentais no processo de formação das novas gerações.

Contudo, diante dos determinantes do mercado e do conhecimento disponível, os articuladores e maiores interessados na lógica econômica atual acabaram por incorporar esses novos parâmetros, visando estabelecer uma uniformidade de sentido para conceitos e ideias que apontam justamente para a diversidade.

Assim, a formação ampla com exercícios de várias habilidades e linguagens como função de uma escola comprometida com a diversidade sociocultural acabou sendo direcionada para os parâmetros estreitos da lógica do mercado econômico. Habilidades se restringiram à capacidade de exercitar ideias, valores e atitudes que permitam ao indivíduo exercer uma cidadania enquanto trabalhador/consumidor, aplicando formas de pensar

corretamente para ter o menor custo possível e o maior lucro na competição com outros trabalhadores/consumidores.

Diante disso, não se pode aceitar uma habilidade criativa sem usos e benefícios imediatos, entendendo estes últimos em termos financeiros ou de projeção social tanto para quem cria quanto para quem se dirige tal criatividade, pois isso seria uma perda de tempo e de investimento social naquele indivíduo. Se a ação criativa for, por exemplo, decorrência ou pré-condição de uma atitude de completo ócio, visando apenas um possível momento de felicidade preguiçosa sem objetivar nada além disso, será muito provavelmente questionada de forma dura pelos defensores da ordem de plantão, sejam professores, pais, supervisores etc.

Esse é o grave problema presente na citação anteriormente colocada do ex-ministro Paulo Renato. A forma como ele entende a educação para a sociedade do conhecimento veda o desconhecimento da diversidade que é o mundo, tanto para os que defendem a uniformidade padrão de educação para a sociedade quanto para os que criticam esse projeto de educação. Por exemplo, ele endeusa a possibilidade de estabelecer um processo de avaliação único para o conjunto dos estudantes do mundo, o qual leve em conta as ditas habilidades e competências. Contudo, aqueles que criticam tal processo não percebem que é um avanço desenvolver avaliações que permitam comparar as diversas políticas educacionais, seus avanços positivos e seus problemas a ser superados. Portanto, o principal problema concentra-se no fato de que tal tipo de avaliação comum não pode ser uniforme a partir das necessidades econômicas globalitárias, como almeja o ex-ministro.

A produção de sistemas de avaliação em nível global deve ocorrer a partir de elementos que permitam comparar a diversidade de expectativas educacionais que cada sociedade e cultura elegem a partir da realidade espacial em que estão localizadas. O tipo de informação e de práticas que um adolescente polinésio precisa para se inserir no contexto cultural de seu

grupo social requerem certas habilidades e domínios conceituais de conteúdos específicos que não necessariamente serão os mesmos de um jovem vivendo numa pequena comunidade no interior da Sibéria.

Por outro lado, para sua melhor orientação e localização no mundo, cada um desses jovens precisa saber ler o sentido escalar estabelecido entre os referenciais presentes no lugar em que materializa sua existência cotidiana com o contexto espacial mais amplo, em suas diversas escalas de manifestações. Isso lhe permitirá saber melhor consolidar o sentido de identidade no mundo a partir de onde está e do que faz.

Mas por que esse jovem oriundo de um grupo cultural isolado precisa aprender a linguagem científica, sendo que provavelmente não a aplicará em sua realidade imediata? A resposta para esta questão se baseia em três argumentos.

O primeiro situa-se no fato de que o sentido pleno de saber se localizar e se orientar não se efetiva meramente a partir dos referenciais locais. Todo lugar está no mundo e deve ser lido em relação a esse contexto escalar mais amplo para uma melhor interpretação do que fazer e como atuar no local em que se encontra. Aspectos como o comportamento climático, o deslocamento de massas de ar, a intensidade ou ausência de precipitação ou o tipo de solo não se restringem às fronteiras locais, mas interferem e se manifestam no lugar. Ter acesso a informações como estas e saber lê-las permitirá um melhor aproveitamento dos recursos e atividades relacionadas a estes aspectos.

O segundo leva em conta o fato de que os conhecimentos científicos e suas aplicações técnicas e tecnológicas permitem uma melhoria e ampliação do conhecimento da diversidade do mundo. Quanto mais informação houver sobre tal diversidade, mais elementos existirão para entendê-la e respeitá-la. O isolamento tende a posturas cada vez mais conservadoras e à supervalorização dos fatores locais, menosprezando ou inferiorizando os demais. Aquele que não se abre para o diverso se isola no uniforme, e isso

é o primeiro passo para o fundamentalismo preconceituoso e para atitudes fascistas e autoritárias em relação ao outro.

O terceiro argumento considera que nenhum sistema educacional, seja ele formal ou não, é perfeito e isento de falhas. O contato com outros sistemas educacionais propiciado por mecanismos de informação, avaliação e comunicação empregados cientificamente na direção de estabelecer trocas de conhecimentos, permite o aprimoramento da forma de prática do processo de formação, de acordo com a decisão do envolvidos. É preciso dar condições à maioria dos indivíduos no mundo de optar conscientemente pelo tipo de inserção social que deseja ter, e não apenas atender às diretrizes de um caminho único.

Portanto, um sistema avaliativo comum em nível mundial deve visar o sentido de atendimento às necessidades e a realização dos indivíduos em acordo com seus referenciais culturais próprios na sua inserção no mundo de hoje. Só assim uma avaliação poderá permitir comparar a diversidade de posturas e de realizações, possibilitando que um sistema aprenda com o outro e respeite a diversidade de referenciais sociais na formação da unidade do ser humano.

Voltando à citação do ex-ministro, percebemos que ele na verdade desconhece o que seja a educação para a diversidade. Ele entende, a partir de suas experiências pessoais e da sua concepção de mundo, que a sua visão de sociedade de conhecimento é a melhor e a mais acabada das formas de relações sociais que o mundo já vivenciou. Seu discurso caminha em uma espécie de evolucionismo linear e progressista, como se a história humana desembocasse nesta forma de sociedade pautada no conhecimento científico e, a partir disso, cabe impô-la às demais formas de sociedade e grupos humanos do planeta.

Para não ficarmos imersos na ignorância do sentido mais pleno de diversidade social, tal como o ex-ministro, são necessários alguns esclarecimentos. Primeiro, é preciso entender os motivos para a denominação

“sociedade do conhecimento”. A resposta caminha na direção dos determinantes economicistas que regem a lógica da reprodução da ordem política e social.

O conhecimento científico moderno, como foi várias vezes aqui apontado, sempre teve uma profunda relação com os mecanismos de estruturação e interpretação do projeto societário em jogo. Contudo, após a crise de acumulação na segunda metade do século XX, paralelamente às próprias condições tecnológicas então delineadas, percebeu-se que o foco do processo produtivo/acumulativo transformava tal conhecimento em meio fundamental para sua efetivação.

O ponto de partida é o reconhecimento de que as mudanças estruturais, que vêm ocorrendo no cerne das economias e das sociedades capitalistas mais desenvolvidas, reduziram a importância relativa dos ativos tangíveis (físicos e monetários), ao passo que aumentaram a importância dos ativos intelectuais ou do conhecimento. Essas mudanças deram origem à concepção de que a economia e a sociedade atual é, predominantemente, influenciada e dirigida por setores ou atividades com alta dotação de conhecimento, daí a denominação de sociedade ou economia do conhecimento. Como consequência de uma sociedade baseada no conhecimento, cresce a importância do capital intelectual e de seus efeitos no processo de inovação e pesquisa, tanto na criação de ativos quanto na sua exploração (DINIZ; GONÇALVES, 2005, p. 131).

Uma sociedade do conhecimento, portanto, é aquela que se baseia numa relação econômica capitalista que elege os produtos e processos de elaboração do conhecimento científico como ativos fundamentais para incorporar valor e potencializar a realização dos lucros na dura competição do mercado mundial. Por ser, portanto, uma lógica que se baseia na pesquisa e produção de bens científicos e tecnológicos, a necessidade de formação de quadros de trabalhadores e pesquisadores que se incorporem nesse processo produtivo leva a escola a ser remodelada na direção de educar os indivíduos para essa sociedade do conhecimento.

A partir desse entendimento, outros desconhecimentos vêm à tona. Ao contrário do que muitos anseiam, os benefícios desse conhecimento não atendem a todos de igual maneira e, no caso de uma educação para essa sociedade, não serão todos os formados, sejam trabalhadores ou pesquisadores, que auferirão melhorias financeiras com empregos e garantias sociais plenas.

Por trabalhar com referenciais de alta especialização de pesquisa de ponta, os centros produtores dessas linhas de investimentos e pesquisas, motores da sociedade do conhecimento, restringem-se a determinados pontos no território em que investimentos altos, empresas especializadas e instituições de ensino superior conseguem se instalar com os devidos incentivos por parte da administração estatal. Tal forma de localização gera uma concentração de riquezas em pontos específicos do território, ampliando as desigualdades existentes com as demais regiões não beneficiadas.

A nova Geografia da espacialização produtiva na sociedade do conhecimento se expressa numa cartografia de pontos num território fragmentado, em que as fronteiras político-administrativas se subvertem em várias linhas fronteiriças com diferentes escalas de regionalização da desigualdade socioeconômica. Na origem da ordem econômica mundial moderna, as diferenças econômico-espaciais se vinculavam a duas grandes regiões, a das nações ricas do hemisfério norte e as pobres do hemisfério sul, passando depois para desigualdades entre nações do centro da lógica do sistema contra as da periferia. Agora, somada a essas diferenças entre blocos de nações está uma miríade de desigualdades regionais no interior de cada nação.

Diniz e Gonçalves (2005, p. 133-134) assim apontam o acirramento dessas desigualdades, no caso brasileiro, no contexto da economia global:

Esta é a ironia da globalização: amplia e integra o mercado, mas ao mesmo tempo, o processo de inovação continua baseado em regiões e localidades, as quais se tornam fator-chave e estratégico

da competição. Nesse contexto, na medida em que as localidades e seus governantes passam a competir por recursos, capacitação e mercados, as políticas de criação e comercialização do conhecimento ganham importância. Trazem, no entanto, o risco de resvalarem para uma competição aberta e predatória (...) Assiste-se, em nível nacional, a uma réplica do processo de globalização: unifica e fragmenta ao mesmo tempo, com tendência ao aumento das desigualdades regionais e sociais.

Se fizermos uso de alguns dados da produção intelectual no Brasil, poderemos perceber claramente um processo de grande concentração. Se somarmos, por exemplo, os principais centros produtores de conhecimento no estado de São Paulo, ou seja, as cidades de São Paulo, Campinas, São Carlos, Sorocaba, Ribeirão Preto, Santos, São José dos Campos e São José do Rio Preto, e compararmos com algumas regiões brasileiras, teremos em São Paulo 16% das Instituições de Ensino Superior do País contra 19% de todo o Norte e Nordeste. São Paulo concentra 35% dos pesquisadores/professores com título de Doutor, enquanto as duas outras regiões não chegam a 14% (DINIZ; GONÇALVES, 2005).

Os números impressionam tanto pelo que mostram quanto pelo que ocultam. De forma geral, esses dados apresentam o fato de que algumas localidades no estado de São Paulo possuem quase o mesmo número de centros de ensino superior que todo o Norte e Nordeste somados, assim como mais que o dobro de profissionais com o título de Doutor. Mas a real desigualdade não se dá só nesse nível de concentração de números de equipamentos e profissionais capacitados na produção de conhecimento. Verifica-se que, em decorrência dessa concentração de capital humano, o retorno financeiro em termos de royalties com patentes e produtos elaborados leva a uma concentração de riquezas ainda maior. Entre 1990 e 2000, por exemplo, de todas as patentes registradas no Brasil, 54% foram no estado de São Paulo, ou seja, mais da metade. A região sudeste ficou com 72% do total (DINIZ; GONÇALVES, 2005).

Isso significa uma concentração enorme dos lucros advindos desses investimentos na produção de conhecimento, ampliando ainda mais as profundas desigualdades entre as regiões. Um fator agravante a isso é que tanto nas regiões mais ricas quanto nas mais pobres os centros de produção do conhecimento acabam se concentrando em determinados pontos do território, fazendo com que a desigualdade interna se amplie ainda mais, numa interação entre efeito dominó com quebra-cabeça.

A tão sonhada homogeneização espacial a partir do acesso a todos os benefícios advindos de uma sociedade economicamente pautada na lógica do conhecimento é na verdade um engodo que veda o olhar para os determinantes lógicos necessários a esta realização produtiva. Tais determinantes são reconhecidos nas profundas e cada vez maiores desigualdades entre regiões fragmentadas, o denominado quebra-cabeça, que se dispõe em uma hierarquia de injustiças e diferenças sociais, o dito efeito dominó. São desigualdades no interior de desigualdades, envolvendo extensões físicas do território, reverberando em camadas sociais várias e produzindo mais e mais desigualdades e injustiças.

Alguns dados econômicos apontam que a sociedade do conhecimento tende a diminuir a diferença de renda entre os países mais ricos e os mais pobres (ALMEIDA, 2007). Contudo, essa divisão territorial por nações encobre o fato de que as desigualdades internas em cada país tendem a se radicalizar.

Projeções da OECD e do Fundo Monetário Internacional, baseadas na tendência de produção da riqueza mundial e da incorporação do conhecimento como fator catapultador do aumento do valor agregado, apontam um sensível aumento da riqueza gerada por todos os países e habitantes do mundo. Se em 1950 o total da riqueza produzida no mundo atingiu o patamar de 5 trilhões de dólares e no ano 2000 foi de 40 trilhões de dólares, projeta-se para 2050 chegar quase a 180 trilhões (KENNEDY, 2005). Portanto, se realmente considerarmos uma tendência à diminuição

das desigualdades entre as nações ricas e as pobres a partir da implementação da economia do conhecimento, será impossível evitar uma pergunta que muitos não querem explicitar: Como o planeta, em termos de recursos naturais e matérias primas básicas, dará sustentação para que os menos favorecidos atinjam uma qualidade de vida próxima a das populações mais abastadas?

Essa é uma pergunta incômoda. Nestas circunstâncias, ou acreditamos com muita fé que o milagre da multiplicação dos peixes poderá ocorrer graças às maravilhas das descobertas científicas, as quais permitirão que energia limpa e produtos renováveis garantam a melhoria de consumo da maioria dos habitantes da Terra, ou então muitas desgraças deverão ocorrer para haver uma eliminação drástica do número de pobres.

Só a título de exemplo, no ano de 2003 o PIB per capita de um morador de Luxemburgo era mais de cem vezes maior que o de um morador de Serra Leoa, ou seja, de 55.100,00 dólares para 500,00 dólares respectivamente. Pensando em escala mundial, será possível atender a essa diminuição da diferença de renda entre os países pobres e os países ricos sem que ocorram graves comprometimentos ao ambiente físico/natural? Ou os moradores dos países mais ricos, como no caso da Dinamarca, abriam mão de sua renda anual, diminuindo-a sensivelmente, como forma de pelo menos amenizar essa desigualdade brutal de renda?

As consequências dessa pobreza extrema nos territórios são devastadoras para a ordem social. Uma dessas consequências, por exemplo, é a desestruturação das famílias, causada por motivos de dívidas, falta de perspectivas de melhoria financeira, de impedimento de acesso à educação, à saúde e a bens de consumo básico. Tal situação tende a inviabilizar a organização política dos grupos humanos que vivem nessas situações de pobreza extrema, o que acaba contribuindo para a corrupção latente e para os extremismos fundamentalistas místico-salvatórios. Esse processo também reforça a sectarização ou guetização dos grupos sociais, o que desemboca,

em muitas regiões do globo, na violência política, nas guerras e constantes golpes de Estado, além do aumento da criminalidade, roubos, assaltos e do tráfico.

Todos esses fatores, com certeza, tornam ainda mais complexa a solução dos graves problemas sociais presentes nesses locais de pobreza radicalizada, e não será com um aumento da renda, nem muito menos com um projeto educacional que vise a formação de cidadãos inseridos no mundo da sociedade do conhecimento que as soluções para tais problemas surgirão espontaneamente.

Portanto, torna-se extremamente necessário para um processo de educação realmente comprometido com a melhoria das condições de vida das pessoas, a partir da diversidade cultural entre elas e em acordo com o princípio da justiça social e do respeito mútuo, utilizar o conhecimento científico não apenas para atender aos referenciais economicistas, mas em prol de uma superação desses desconhecimentos que se escondem entre as sombras e contradições do projeto societário hegemônico atual.

Finalizando por enquanto: por um outro conhecimento científico

Fazer uso do conhecimento científico como elemento importante para o processo de formação das novas gerações cobra um certo olhar para tal conhecimento. Quando se fala em sociedade do conhecimento, economia do conhecimento, educação do conhecimento etc., ou se critica essa série de denominações e projetos muitas vezes utilizando referenciais científicos para fundamentar as análises, acaba-se esquecendo da reflexão sobre que tipo de conhecimento científico se está falando ou propondo.

Para não adentrar a toda uma discussão histórica quanto aos referenciais epistemológicos, às bases filosóficas distintas e às várias metodologias desenvolvidas, notadamente a partir do século XVIII, vamos aqui nos

ater aos aspectos principais que nos interessam. O primeiro aspecto trata do caráter usual do conhecimento científico como algo que transcende às condições espaciais e temporais vivenciadas pelo ser humano. Essa visão parece considerar a Ciência como uma entidade metafísica em si, cabendo apenas a alguns homens em especial desvendar sua linguagem enigmática.

O segundo aspecto, decorrente do anterior, toma a linguagem científica como una e padronizada para todas as suas áreas e especializações. Os referenciais modelares são as ciências físicas e matemáticas que definiram os aspectos de objetividade, não contradição, distância sujeito em relação ao objeto, verificação dos resultados, relação causa/efeito, rigor e precisão conceitual etc. como componentes a serem atingidos por todos os estudos científicos, de maneira a alcançar de forma objetiva e absoluta a verdade dos fatos e fenômenos.

Um último aspecto a destacar é que, graças a esse rigor e objetividade, a verdade descoberta é inquestionável e universalmente aplicada. Desta forma, o discurso científico acredita ser superior a todos os demais discursos advindos de outras linguagens produtoras de conhecimento (artísticas, cotidianas, religiosas, imagéticas etc.). Sendo superior, pode ser imposto sobre o mundo para que este atenda sua certeza e caminho correto.

Essa visão dogmática é comprometedora das reais potencialidades e usos desse conhecimento para as necessidades humanas. Ao invés de ser pensado como um conhecimento que auxilie os homens a melhor compreender a diversidade do real, acabou se transformado num saber que se impôs ao conjunto variável dos seres humanos, uniformizando-os num padrão dominante de pensar e agir no mundo.

A arrogância manifestada pelos arautos defensores do pensamento único e superior do conhecimento científico engendrou uma série de problemas, tais como a potencialização das formas de destruição em massa por meio de guerras mais eficientes tecnicamente e a ampliação de desequilíbrios ambientais e ecológicos. Outra consequência desta postura, talvez

mais significativa que as demais, é a produção de condições de vida subumanas para aqueles que não conseguiram ou ficaram impossibilitados de ter acesso aos domínios dessa linguagem científica e aos produtos advindos das pesquisas.

Diante disso muitas críticas insurgiram, advindas da percepção de que não é possível um parâmetro único, em termos de método e de episteme, para o conjunto das ciências, já que umas abordam aspectos da realidade que não são humanos e outras possuem exatamente o homem, em sua diversidade, subjetividade e afetividade como elemento central de seus estudos. Isso cobra, portanto, processos diferentes de análise e outros objetivos a serem atingidos.

Por outro lado, independentemente da disciplina científica, devemos considerar que o pensamento científico é produzido pelo homem, não está além dele e deve, portanto, ser entendido como fruto dos condicionantes e das necessidades humanas. Consequentemente, entende-se que o conhecimento não deve ser imposto ao mundo, mas sim deve servi-lo, ajudando o homem a se entender melhor e assim aplicar tal conhecimento na direção que o conjunto social definir. Desta forma, o homem deixaria de ser dependente do que o conhecimento científico diz sobre sua forma de ser, sobre a sociedade e o mundo.

Boaventura de Souza Santos (2009) chama esse conhecimento científico moderno de Abissal, pois se caracteriza por estabelecer uma linha entre o mundo dos ricos e o mundo dos pobres, entre sujeito pensante e objeto pensado, entre os que dominam ou têm acesso aos benefícios do conhecimento científico e os que estão impedidos disso.

(...) talvez uma das mais bem consolidadas premissas do pensamento abissal seja, ainda hoje, a da crença na ciência como única forma de conhecimento válido e rigoroso (...) Como produto do pensamento abissal, o conhecimento científico não se encontra distribuído socialmente de forma equitativa, nem poderia encontrar-se, uma vez que o seu desígnio original foi a conversão deste lado

da linha em sujeito do conhecimento e do outro lado da língua em objeto de conhecimento. As intervenções no mundo real que favorece tendem a ser as que servem os grupos sociais que têm maior acesso a este conhecimento (2009, p. 97).

Para o referido autor, a solução ou o caminho seria buscar um pensamento pós-abissal a partir de uma ecologia dos saberes, na qual o conhecimento científico se abriria para outros conhecimentos e linguagens, assim como buscaria uma ampliação das suas formas próprias de produção.

Na ecologia de saberes, enquanto epistemologia pós-abissal, a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra-hegemônica. Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que se têm tornado visíveis (...), por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não científicos (SANTOS, 2009, p. 97).

Conclui-se, a partir do exposto, que a possibilidade de pensar e praticar um conhecimento científico alternativo ao modelo hegemônico atual, que tenta se impor como único existente, além de viável é necessária. Essa necessidade justifica-se tanto pelo aspecto de ampliação das capacidades epistemológicas e analíticas da Ciência, em direção à vida em sua diversidade, quanto pela necessidade de diálogos e trocas de referenciais entre as diferentes linguagens produtoras do saber humano. Tal diálogo permitirá que estas linguagens se enriqueçam mutuamente e contribuam para as reais carências sociais, notadamente da grande maioria social que se vê tolhida dos benefícios ou do domínio da linguagem científica.

Seguindo esta perspectiva, teríamos uma escola que deixaria de ser a instância responsável pela formação de uma determinada ideia de conhecimento científico em prol de um projeto societário em seus determinantes uniformemente economicistas. Ela seria, portanto, uma escola mais aberta

e voltada para as reais necessidades sociais, a partir do momento em que deixa de impor formas de pensar e agir e se abre para interrogações e interpretações da diversidade dos saberes, atitudes e habilidades que a vida produz e transforma constantemente. Teríamos então a transformação da escola para um espaço em que se produz conhecimento, em suas várias formas e manifestações, e o abandono do seu caráter meramente reprodutor de determinada forma de conhecimento.

Para melhor exemplificar o que acabamos de expor, e também para ir finalizando esse texto, façamos uso aqui de um estudo que pode enriquecer essas novas possibilidades de educação na escola.

George Yúdice (1997), ao analisar o movimento Funk nos morros da cidade do Rio de Janeiro, parte do pressuposto da forte presença do Samba como ritmo caracterizador por excelência das camadas sociais menos favorecidas do Brasil, tanto no imaginário urbano das elites e classe média como no meio escolar e nas demais mídias. Sendo assim, o Samba pode ser considerado como um dos elementos culturais que melhor define o sentido identitário do brasileiro.

Ao focar na questão do Funk, Yúdice afirma haver um amplo desconhecimento das concepções dominantes, que buscam delimitar o que é ser brasileiro, em relação à diversidade cultural do país. Ele defende também que tais concepções não percebem como a questão da identidade cultural atualmente passa por elementos que estão além das fronteiras administrativas do território:

Entretanto, gostaria de mostrar que as circunstâncias mudaram e que nem tudo “mais cedo ou mais tarde” terminará em samba ou em outra celebração da identidade brasileira, “mantenedora de todas as classes e raças em harmonia (...) Hoje, o cenário cultural está em rápida transformação, refletindo a grande insatisfação com a nação. O colapso da identidade nacional brasileira ocorre tanto política como racial e culturalmente (...) O Funk brasileiro passou a ocupar o mesmo espaço físico do samba mais tradicional e vem

questionando a fantasia da mobilidade social. Seus adeptos constituem um novo segmento cultural – a novidade cultural – que não se identifica com os sambistas velhos, embora façam parte igualmente da garotada favelada, suburbana (...) Por meio das músicas novas e nada tradicionais, os jovens procuram estabelecer novas formas de identidade desvinculadas das proclamadas premissas do Brasil (1997, p. 26-27).

O artigo de Yúdice nos avisa que pensar o ser brasileiro não é apenas reconhecer uma possível identidade a partir de alguns elementos culturais marcantes que podem ser generalizados para o conjunto da sociedade. Quando os jovens pobres das periferias e morros cariocas substituem o Samba pelo Funk, que é um ritmo importado, não estão necessariamente vendendo suas almas para o estrangeiro, mas sim buscando dar sentido de identidade, tentando construir referenciais de orientação para sua melhor localização no mundo a partir do lugar que em que vivem, ou sobrevivem. Esse processo ocorre porque os referenciais a eles delimitados não são mais suficientes para dar significados existenciais num mundo fragmentado, volátil e profundamente desigual.

Isso não significa que os professores de uma escola no interior da Amazônia brasileira devam trabalhar com o funk “Bonde do tigrão” em suas aulas como forma de atrair a atenção de seus alunos. A questão não é essa. O intuito aqui é apontar a necessidade de a escola escutar e buscar elementos de análise a partir do universo de gostos, falas, atitudes e posturas dos alunos, como forma de possibilitar-lhes entender melhor o contexto do mundo que estão valorizando.

Cabe à escola não condenar os gostos desses jovens, mas se abrir para melhor entender o que está acontecendo e o que isso significa de fato para o processo de formação deles. Ao invés de tentar impor uma postura eleita a priori do bom gosto, do bom pensar, do bom ouvir, para viabilizar a inserção na “boa sociedade”, a escola deveria permitir o diálogo com o outro, com o diferente, para perceber a diversidade, os limites e possibi-

lidades dos vários padrões de comportamento. Esse posicionamento faria com que a escola caminhasse na direção de ajudar os indivíduos a optarem conscientemente pelos seus processos identitários.

A escola tem que se perceber como inserida num mundo em que os esquemas fechados de conhecimento científico não permitem mais saciar as necessidades e características das novas condições de vida e produção. O estranhamento e desconhecimento dos professores, pais e adultos frente aos comportamentos das novas gerações são fruto em grande parte dessa insistência em reproduzir um conhecimento abissal, que classifica e separa as coisas em certo e errado, sendo o certo o que o autoritarismo do conhecimento científico dominante definiu. Os comportamentos de boa parte dos jovens atualmente apontam para uma realidade que está muito além desses desejos e boas intenções, daí a dificuldade em saber como agir frente às ideias e atitudes juvenis.

Os jovens não nascem sabendo, nem possuem a verdade última das coisas e, se as instâncias responsáveis pela formação deles não dialogam e nem buscam entender o que eles realmente estão querendo dizer com seus silêncios ou com suas músicas e gostos, ou com o simplesmente não estar fazendo nada, não serão eles próprios que conseguirão estabelecer parâmetros de esclarecimento.

A escola deve se assumir como produtora de conhecimentos e não como mera instância reprodutora, com sua carga de posturas e comportamentos uniformes a serem praticados por todos. Deve permitir que os alunos participem diretamente desse processo de produção de conhecimentos, deixando de ser meros depositários de verdades e valores definidos por outros. A escola deve possibilitar condições para que, diante da diversidade que é o mundo, o diálogo e a troca de experiências com o diverso viabilizem exercícios de habilidades e atitudes, valores éticos, estéticos e pensamentos vários. Dessa forma estariam produzindo conhecimentos, sejam científicos ou não, mas ricos e respeitadores da diferença.

Talvez assim, professores e alunos consigam se orientar melhor no mundo de hoje pois, para responder à questão “quem são esses jovens?”, é preciso primeiro que saibamos quem somos nós, pais, professores e escolas, no processo de formação e construção do espaço de nossas existências.

Bibliografia

ALMEIDA, P. R. Distribuição mundial de renda: as evidências desmentem as teses sobre concentração e divergência econômica. **Revista Brasileira de Comércio Exterior**. Rio de Janeiro: Funcex, ano XXI, n. 91, abr.-jun. 2007, p. 64-75.

ARRIGHI, G. **O longo século XX**. Rio de Janeiro: Contraponto-UNESP, 1994.

BENKO, G. **Economia, espaço e globalização**: na aurora do século XXI. São Paulo: Ed. Hucitec, 1996.

BOLAÑO, C. **Indústria cultural, informação e capitalismo**. São Paulo: Hucitec, 2000.

COUTO, M. Rosa em Moçambique. In: STARLING, Heloisa M.M.; ALMEIDA, Sandra R.G. (Orgs). **Sentimento do mundo** – ciclo de conferências dos 80 anos da UFMG. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p. 63-72.

DINIZ, C. C.; GONÇALVES, E. Economia do conhecimento e desenvolvimento regional no Brasil. In: DINIZ, Clélio C.; LEMOS, Mauro B. (Orgs.). **Economia e território**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, p. 131-170.

FERRAZ, C. B. O. **Geografia e paisagem**: entre o olhar e o pensar. São Paulo: USP, Tese de Doutorado. FFLCH/USP, 2002.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

HEIDEGGER, Ma. **Da experiência do pensar**. Porto Alegre: Globo, 1969.

KENNEDY, P. A história do futuro: para entender o século XXI. In: SCHÜLER, Fernando; AXT, Gunter; SILVA, Juremir M. (Orgs.). **Fronteiras do pensamento: retratos de um mundo complexo**. São Leopoldo: E. UNISINOS, 2008, p. 25-38.

MARTIN-BARBERO, J. Globalização comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, D. (Org.). **Por uma outra comunicação: mídia, mundialização, cultura e poder**. Rio de Janeiro: Record, 2004, p. 57-86.

NIETZSCHE, F. W. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC; São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal. In: STARLING, Heloisa M.M.; ALMEIDA, Sandra R. G. (Orgs.). **Sentimento do mundo – ciclo de conferências dos 80 anos da UFMG**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p. 77-128.

SANTOS, D. **A reinvenção do espaço: diálogos em torno da construção do significado de uma categoria**. São Paulo: UNESP, 2002.

SOUZA, P. R. Educação na sociedade do conhecimento. In: SCHÜLER, Fernando; AXT, Gunter; SILVA, Juremir M. (Orgs.). **Fronteiras do pensamento: retratos de um mundo complexo**. São Leopoldo: UNISINOS, 2008, p. 55-63.

WERTHEIM, M. **Uma história do espaço: de Dante à internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

YÚDICE, G. A funkificação do Rio. In: HERSCHMANN, Michel (Org.). **Abalando os anos 90: globalização, violência e estilo cultural**. Rio de Janeiro: Rocco, 197, p. 22-49.



