

Ensino de geografia no início do século XXI: desafios e perspectivas

Vânia Rubia Farias Vlach

Instituto de Geografia, UFU

Uberlândia, BRASIL

Fax: (55) 32 15 11 28

E-mail: vaniarubia@nanet.com.br

Introdução

É muito comum estabelecer-se uma relação direta entre o ensino de geografia e o mundo; regra geral, o ensino de geografia parte de uma idéia de mundo, mesmo que o seu aprendizado comece na escala local. Sem dúvida alguma, a idéia de mundo tem se modificado ao longo do tempo, paralelamente às conquistas que os homens, as sociedades, fizeram à superfície da Terra (mas que não se restringiram nem a ela, nem a esse planeta). De qualquer maneira, foi depois dos grandes descobrimentos do século XV que se delineou uma configuração do mundo que, com posteriores acréscimos, chegaria à representação que fazemos dele atualmente, isto é, um mundo único, mas cuja unidade é fruto de uma imensa diversidade, em que as relações entre (e intra) o natural e o social, resguardadas as características inerentes a cada um, produzem o espaço geográfico, geralmente entendido como sinônimo de mundo.

Considerando as profundas transformações que estamos vivendo desde as duas últimas décadas do século XX – crise do Estado-nação, queda do Muro de Berlim em 9 de novembro de 1989, atentados terroristas nos Estados Unidos em 11 de setembro de 2001 (entre outras) –, perguntamo-nos se não é pertinente uma indagação aprofundada do que se entende, hoje, por mundo. Em que medida os acontecimentos mais recentes não estariam anunciando um “mundo novo”, não no sentido do “novo mundo” do século XV, nem do “novíssimo mundo” do século XVIII, mas no sentido da complexidade que lhe é inerente (Morin, 2000)? Essa complexidade deve ser enfrentada tal qual é, ao contrário do que a ciência clássica, apoiada nos princípios de separação – conhecer a partir do exame das parcelas –, e redução – organizar o pensamento do mais simples para o mais complexo –, inspirados no *Discurso sobre o Método*, de René Descartes, nos ensinou a fazer.

Como professores de geografia, cabe-nos formar cidadãos não apenas na escala nacional, pois, nesse “mundo novo”, é preciso preparar cidadãos para uma sociedade mundial. O que seria uma sociedade mundial? Não é demais registrar que, se vivemos em um mundo aparentemente globalizado, ele não é integrado; por conseguinte, há que se construir essa sociedade mundial, cujo pressuposto é, certamente, diminuir a distância social que separa os homens (no interior de seus respectivos Estados), e as sociedades humanas entre si (ultimamente classificadas em Estados do Norte e do Sul).

Em última análise, um questionamento da concepção de mundo se impõe, se não queremos encobrir o papel que os atores das transformações que o marcam (particularmente alguns) desempenha no que se convencionou designar de ordem mundial. Paralelamente, se queremos avançar além do local (ou do nacional) em direção à uma sociedade mundial, o professor de geografia, estimulando a aprendizagem do que nos distingue e nos une no mundo, favorece e integra a solidariedade e a cidadania nas diferentes escalas do espaço geográfico, resgatando e trabalhando a complexidade do mundo na sala de aula.

Construir tal sociedade requer uma educação que impregne o mundo de uma cultura cívica democrática, essencial para a vivência dos valores que definem a condição humana. Nesse sentido, qual é o novo papel do ensino de geografia, nos níveis fundamental e médio? Não seria o de articular o local, o regional, o nacional, o mundial, para formar um cidadão ativo, local e globalmente, considerando a complexidade do mundo? É no sentido de não se poder mais fugir de sua complexidade que estamos chamando-o de “mundo novo”. Enfrentar os desafios que ele nos propõe exige, simultaneamente, uma reforma do pensamento e uma reforma do ensino (Morin, 2000).

Nosso trabalho tem, pois, o objetivo de fazer uma reflexão: como o ensino de geografia pode contribuir para formar um cidadão que atue na articulação entre o local e o global, sob os princípios da democracia, fortalecendo-a contra quaisquer fundamentalismos, que negam os direitos humanos, sobretudo os de natureza política (a exemplo da laicidade do Estado), e os de natureza cultural (como a emancipação das mulheres). Nossa investigação concede prioridade à idéia de que o ensino de geografia tem um papel importante a desempenhar na formação desse cidadão.

As relações intrínsecas da educação com a sociedade que a produz (e/ou que a educação reproduz), não podem ser consideradas se ignorarmos a dependência da inserção do Brasil no mundo contemporâneo. Essa questão, porém, não será discutida aqui. De qualquer maneira, como se explica que, nesse início do século XXI, há mais de

dois milhões de crianças fora da escola, e, dos 40 milhões de crianças matriculadas no ensino fundamental, apenas oito milhões de adolescentes e/ou jovens iniciam o ensino médio (aproximadamente)?

Afinal, trata-se de um Estado cuja população tem cerca de 30% de pessoas na faixa etária de zero a 14 anos (idade em que, teoricamente, se termina o ensino fundamental), e cujo PNB (Produto Nacional Bruto), avaliado em cerca de US\$ 900 bilhões, o classifica entre as dez maiores economias do mundo.

O papel da educação e do ensino de geografia na sociedade capitalista e moderna

A escolarização universal das massas populares tornou-se uma necessidade da sociedade capitalista e moderna a partir da Revolução Industrial de fins do século XVIII. O saber ler, escrever e realizar as quatro operações da aritmética tornaram-se indispensáveis para o desenvolvimento tecnológico de que essa revolução econômica é o marco inconteste, tão indispensável que os burgueses não tardaram a estabelecer sistemas nacionais de ensino nos Estados que, então, se consolidavam, primeiro na Europa Ocidental, posteriormente nos Estados Unidos e no Japão, sob o seu controle.

Mas, o que significou o estabelecimento de sistemas nacionais de ensino? Mesmo se não pretendemos historiar esse processo, sua importância não pode ser ignorada. De um lado, porque algumas experiências anteriores de gradativa escolarização das massas populares (e que continuavam em curso) mostravam resultados surpreendentes (Hobsbawn, 1982) e, de outro lado, porque as habilidades acima citadas eram reivindicadas em um situação muito precisa: a de uma nação em busca de consolidação de seu poder político, internamente, e no “concerto das nações”. Por isso mesmo, a afirmação e a consolidação do Estado-nação tornou-se o paradigma por excelência da sociedade moderna do ponto de vista de sua organização política.

Compreende-se a fundação e a gestão de um sistema nacional de ensino apenas na medida em que se considera a perspicácia dos dirigentes políticos e dos intelectuais que o institucionalizaram: o que estava em jogo não era o saber ler para movimentar as máquinas, ou o efetuar as quatro operações para contabilizar gastos, custos, perdas e ganhos, mas formar, sobretudo nas camadas populares, o sentimento de pertença à (uma dada) nação (ou incentivar esse sentimento). Em outras palavras, o que estava em jogo

era a disseminação do sentimento nacional (Lacoste, 1976; Capel, 1977; Vlach, 1988) ou nacionalista, conforme a situação e o momento vividos por esse ou aquele Estado, de forma que a produção de mercadorias fosse percebida, antes de mais nada, como uma maneira de valorização do sujeito coletivo, que poderíamos chamar de nação (ou de pátria), fundamento da constituição do Estado-nação.

Como formar indivíduos para o Estado-nação sem ensiná-los a escrever (e a ler) no *seu* idioma, sem levá-los a valorizar a imagem da pátria (o *seu* mapa), sem indicar-lhes os grandes exemplos nacionais (os *seus* heróis)? Entende-se, pois, porque os sistemas nacionais de ensino se encarregaram de alfabetizar as massas numerosas de uma maneira particular: junto à imposição de um único idioma (a língua nacional) e à uniformidade da linguagem numérica (traço universal do ser humano), os burgueses escolheram a geografia e a história para comporem os conteúdos curriculares das escolas das primeiras redes públicas de ensino (Lacoste, 1973; Capel, 1983; Vlach, 1988). Por que?

Porque ambas “nacionalizavam” os indivíduos que, por meio de fortes movimentos reivindicativos, conquistariam a cidadania em um futuro não muito distante. Deve-se registrar que a conquista da cidadania legitimou o Estado-nação, e consolidou essa forma política de organização social como a mais representativa da sociedade capitalista e moderna (Hobsbawn, 1990). Por isso mesmo, a idéia de Estado-nação disseminou-se em todo o mundo, independentemente da manutenção de instituições que eram a própria negação do liberalismo, provavelmente o seu princípio mais caro. É o caso do Brasil, onde a escravidão só foi abolida em 1888, isto é, quando a alfabetização estava concedendo o direito de cidadania à massas numerosas (e vice-versa, isto é, as últimas reclamavam a cidadania como um direito político elementar), pelo menos nos Estados que, ao lado da Grã-Bretanha, lideravam o desenvolvimento tecnológico. Por sinal, alguns desses Estados já pretendiam “arrancar-lhe” a hegemonia mundial.

Ao se difundir pelo mundo, a idéia de Estado-nação também disseminou os valores da sociedade que a engendrou, tais como a disciplina do (e no) trabalho, uma vez que esse era entendido como o atributo mais nobre do homem (da sociedade) industrial. E a escola pública se tornou o “porta-voz” dos valores da modernidade. Em parte, porque ela havia feito, ou estava fazendo, da alfabetização das massas populares um êxito sem precedentes. Tanto assim que, para acompanhar os novos interesses da sociedade capitalista no início do século XX, que reclamava um preparo melhor da população empregada nos setores produtivos, a escola foi além da alfabetização: diversificou-se via

especialização técnica por ramos de atividade econômica, e forneceu a mão de obra especializada para que as fábricas dos Estados desenvolvidos pudessem incrementar e melhorar suas linhas de montagem.

Mas, e o Brasil? A partir de quando se pode falar em um sistema nacional de ensino?

Não temos o propósito de nos enveredarmos nessa questão. Mas a registramos porque ainda possuímos cerca de 12% de analfabetos (2002), o que mostra que o direito à educação não se universalizou entre nós. É verdade que isso não nos impediu de nos tornarmos a oitava economia (ou décima?) do mundo, apesar de nossa posição subordinada na cena internacional. Assim, outra questão se coloca: será que o Estado brasileiro está em condições de enfrentar os desafios do século XXI? Afinal, dentre as poucas coisas a respeito das quais há consenso entre os diversos atores sociais (inclusive os empresários), a educação é apontada como o único instrumento capaz de diminuir as enormes desigualdades que a sociedade capitalista e moderna engendrou no Estado brasileiro (e nos demais).

Resumindo muito, podemos falar em um sistema nacional de ensino no Brasil entre o final da década de 1950 e o início da década de 1960, mesmo se a obrigatoriedade do ensino, laico, público e gratuito para todas as crianças, remonta à Constituição de 1934. Isso equivale a dizer que, quando iniciamos o processo de alfabetização das massas populares, os governantes dos Estados desenvolvidos estavam disseminando a especialização técnica em suas camadas populares. Por outro lado, o mundo havia mudado tanto que as disciplinas da “nacionalização” não pareciam mais importantes no “paraíso do consumo”: a tecnologia avançava a passos tão largos que a indústria cultural, já globalizada, produzia milhares de mercadorias para um mercado de consumidores ávidos, inclusive (ou sobretudo) por produtos simbólicos. No Brasil, o cidadão – reduzido à figura de consumidor –, é concomitante à descaracterização sofrida pela geografia e pela história, eliminadas no seio de uma “coisa” (*escoria*) chamada estudos sociais (“coisa” ou ... “negócio?”).

Evidentemente, conseguimos “conciliar” alfabetização e especialização técnica durante o regime militar (1964-1985): a transformação de uma economia dependente da importação de produtos industrializados, de capitais e de tecnologia (mas grande exportadora de produtos do setor primário) na oitava economia do mundo foi/é o resultado mais visível desse processo singular. Porém, do ponto de vista da educação propriamente dita, pagamos um preço muito elevado:

(1) a descaracterização das ciências humanas em geral (e da filosofia), cujo corolário é o “aborto” da reflexão, no sentido mais amplo, de sorte que as especificidades da sociedade brasileira e sua inserção no mundo não receberam a devida atenção, pelo menos nos ensinos de primeiro e segundo graus (hoje, respectivamente, ensinos fundamental e médio);

(2) a redução da alfabetização à uma operação de “desenhar o nome”.

Tudo isso se fez sob a ideologia do “Brasil grande potência”, que pretendia oferecer, ao Estado autoritário, a legitimidade política que lhe faltava. De qualquer maneira, a posição de oitava economia do mundo praticamente não modificou a dependência brasileira em relação à tecnologia de ponta.

O extraordinário desenvolvimento tecnológico que caracterizou os Estados mais desenvolvidos a partir das décadas de 1950 ou 1960 se refletiu, outra vez, na educação. Vários pesquisadores argumentam que, desde que a produção de mercadorias começou a ceder seu antigo prestígio para a prestação de serviços nos novos setores da indústria, a exemplo das telecomunicações, da biotecnologia, da informática, da engenharia genética ou da robótica, pode-se falar em uma “terceira revolução industrial” (Kennedy, 1996).

A acumulação de capital, que passou a se realizar basicamente por meio da produção e da prestação de serviços modernos, não se limitou a alterar a concepção do trabalho e das classes sociais, a estrutura das empresas, a gestão do capital ou o processo de transformações tecnológicas, mas impôs novos desafios à sociedade como um todo, e a educação voltou a ser apontada como a prioridade número um, sobretudo nos Estados que já exerciam, ou tinham a pretensão de exercer, alguma hegemonia no mundo. E que, para tanto, (re)elaboravam um projeto para o século XXI (Kennedy, 1996).

No Brasil, as conseqüências advindas da grave crise que atingiu profundamente o desempenho dos setores da economia na década de 1980, e cujos efeitos se estenderam até o início da década seguinte, de um lado, e o “desencanto político”, acarretado pelas dificuldades enfrentadas pela redemocratização do Estado (cujo marco é o fim do regime militar, em 1985), de outro lado, nos levaram a duvidar de nossa existência como Estado-nação, e a nos indagarmos se ainda havia, ou haveria, um lugar para o Brasil em um mundo que se globalizava de maneira vertiginosa. É provável que, pelo menos em parte, os esforços feitos recentemente pelo governo federal no setor da educação, incorporando mais crianças ao ensino fundamental, e disseminando a especialização técnica no seio da população jovem e adulta, tentassem responder à

angústia provocada pela sensação de que a crescente dinâmica da mundialização econômica (ou globalização) havia interrompido o processo de construção de um Estado-nação no Brasil (Furtado, 1992).

O ensino de geografia no século XXI: uma introdução

É preciso chamar a atenção para o fato de que a chamada globalização colocou em cheque o Estado-nação, a instituição política da modernidade que se impôs com base em uma concepção política do território (Badie, 1995), e que é, por excelência, a representação do mundo desde o século XVIII. Em que medida o relativo (e momentâneo) enfraquecimento do Estado-nação, e a desorganização da ordem mundial (por ele estabelecida) ao longo da década de 1990, contribuíram para fortalecer a lógica das redes?

Sob a globalização, a lógica do território passou a conviver com a lógica das redes (por sinal viabilizadas pelo próprio Estado-nação), que desenvolveram a instantaneidade e a simultaneidade do (e no) mundo atual. Tal convivência evidenciou a complexidade do mundo, expôs as suas peculiares imprevisibilidade, incerteza, instantaneidade e simultaneidade; por isso mesmo, estamos denominado-o de um “mundo novo”.

Essa concepção de “mundo novo” levanta várias questões, tais como:

- (1) que conceituação de tempo e espaço permite apreender a sua complexidade?
- (2) que geometria(s) podem traduzir os fenômenos geográficos, se a distância não se reduz mais ao(s) espaço(s), e, por conseguinte, se eles não se restringem a uma representação cartográfica de base euclidiana?
- (3) como evitar os fundamentalismos (e eles são de natureza política, econômica, ou cultural-religiosa), isto é, as tentativas de se compreender o mundo a partir de uma leitura redutora de uma doutrina qualquer (o islamismo, ou o Consenso de Washington, por exemplo), se não se conhece, profundamente, a si mesmo (o que é indissociável do olhar do Outro), e se se desconhece o Outro?
- (4) que educação se impõe face às redes que atravessam alegremente as fronteiras colocadas pelo espaço e pelo tempo, exprimindo a instantaneidade e a simultaneidade do mundo?

(5) que ensino de geografia se impõe a uma sociedade que vive um processo de globalização sem precedentes, e um aumento de reivindicações por parte de comunidades que se definem a partir de sua pertença a um grupo étnico, de sorte que, em crise, a identidade se coloca como uma questão fundamental, que precisa ser (re)construída?

A educação não escapa às exigências da condição pós-moderna de nossa sociedade (Harvey, 1996). Em primeiro lugar, porque a compreensão do papel que a educação desempenha nessa sociedade, depende da capacidade de reflexão de cada um. Não é por acaso que a filosofia e as ciências humanas voltaram a ser valorizadas nos currículos escolares, ou que grandes estudiosos de algumas ciências naturais aprofundam a reflexão a respeito das relações entre a Ciência, a Filosofia e o Mundo (relevando a ética como questão fundamental), ou, ainda, que alguns artistas se façam entender na arena política (nacional e/ou internacional). Em segundo lugar, porque, quaisquer que sejam as restrições que façamos à globalização, ela é um fato inconteste, de maneira que o mundo é um só, e a distância (espacial e temporal) tende a se tornar “virtual”, o que não elimina as desigualdades reais, nem na escala nacional (e elas são profundas no Brasil), nem na escala mundial.

Assim, a geografia voltou a ser ensinada nas *high schools* dos Estados Unidos desde o final da década de 1980, mas os resultados, como seria de se esperar, ainda deixam a desejar. Uma pesquisa feita pela *National Geographic Society* em 2002, revela que apenas 14% dos jovens estadunidenses de 18 a 24 anos localizam Israel, e 17% o Afeganistão, e que 11% desses jovens não conseguem localizar seu país no mapa! Deve-se registrar, porém, que o desempenho dos jovens que estudam (ou estudaram) geografia na escola foi superior ao daqueles que cursam (ou cursaram) estudos sociais. Por sinal, em 2002, o intelectual Gore Vidal assinalou que, pós Segunda Guerra Mundial, se deixou de ensinar geografia para se manter a população estadunidense na ignorância.

Tais resultados, que confirmam estudos anteriores, são alarmantes, pois esse desconhecimento contribui, se é que não explica, o menosprezo em relação ao Outro, e, por conseguinte, permite entender o não envolvimento efetivo, por parte da maioria da população estadunidense, nas questões mundiais cuja solução demanda respeito à condição humana, e à sua diversidade, e não a força das armas. Se fechada em si mesma, a construção da identidade de uma pessoa, ou de um grupo social, impede a sua completa realização: a troca (interna e externa ao grupo básico) é essencial para a constituição da identidade (individual e coletiva), pois o fato de o Outro reconhecer nossa

singularidade permite nos afirmarmos, e sermos reconhecidos como tal na cena mundial. Por sua vez, as Outras identidades ressaltam nossa condição humana comum, sem obnubilar o que nos distingue, e o que nos une.

Nos ensinamentos fundamental e médio, a geografia é a disciplina que pode explicar às crianças e adolescentes os processos que levam a compreender porque a coexistência, contraditória e complementar, das lógicas territorial e das redes, agravou as desigualdades existentes. Afinal, o mundo em que vivemos é “atravessado” por redes de todo tipo: há redes “ilegais” ou “clandestinas”, organizadas por grupos econômicos ligados à droga, ao contrabando, ao armamento (inclusive o nuclear), entre outros, a grupos políticos radicais e/ou terroristas (como o dos fundamentalistas islâmicos), mas o Estado e outras instituições (a exemplo das organizações não-governamentais) também possuem redes. O fato de que qualquer indivíduo pode acessá-las sem dificuldades não deve ser ignorado: a lógica das redes acentua a igualdade aparente de todos. Aliás, qualquer indivíduo (ou grupo de indivíduos) pode criar uma rede, o que explica a profusão de redes “ilegais” ou “clandestinas”.

Por outro lado, a compreensão da dinâmica do mundo em que vivemos vai muito além de uma descrição atualizada dos Estados que o constituem, mas depende, dentre outros elementos, da habilidade de se estabelecer relações entre fenômenos de diferente natureza, de sorte que se consiga apreender o movimento de cada um, e a complexidade final resultante de tais relações. Do contrário, não se poderia compreender, por exemplo, porque os indígenas do Estado do Chiapas conseguiram fazer uma articulação entre o local, o regional, o nacional e o mundial nos conflitos ocorridos em 1997 com uma argúcia que surpreendeu sobretudo as autoridades governamentais de todos os Estados do mundo. O êxito extraordinário dessa articulação ímpar certamente decorre do fato de que cada um, na comunidade indígena e na região de Chiapas, se colocou como sujeito de uma ação política de contestação que “balançou as certezas” das medidas políticas e econômicas do Estado mexicano, e conseguiu abalar alguns princípios da globalização, em especial a tese de que o político (e a política) não teria mais razão de ser em nosso mundo.

Particularmente em momentos de crise, fica claro que, “virtual” ou não, há uma distância quase intransponível no mundo: as desigualdades dos homens, ou das sociedades, e entre (intra) os homens e as sociedades. Tais desigualdades podem levar ao entendimento de que as diferenças políticas, étnico-culturais, ou econômicas justificam o mais completo desprezo aos Outros, aos quais se nega o atributo de ser humano (ou de

humanidade); em duas palavras, a “purificação étnica” elimina milhares de pessoas, sob os pretextos mais absurdos, e nos faz remontar à barbárie ... principalmente quando a Europa (os Balcãs, é bom precisar) é o “teatro” de tal “purificação”.

Será que a compreensão desses dramas da humanidade pode dispensar o ensino de geografia?

Entendemos que a análise dos dramas atuais da humanidade, qualquer que seja a sua origem (política, geopolítica, ambiental, cultural, econômica, militar), não pode prescindir de um ensino de geografia em que o aprender a aprender se realiza na sala de aula. Em outras palavras, o professor ensina seus alunos, e, simultaneamente, aprende com a vivência deles, o que pode levá-lo a transformar a percepção intuitiva dos alunos, acerca de um tema que os excita, em um problema de pesquisa. Afinal, a pesquisa não é, ou não deveria ser, estranha ao processo de ensino-aprendizagem! Na medida em que o local (ou o nacional) está ligado, de uma maneira ou outra, ao global, a complexidade do mundo não seria mais acessível aos estudantes, se estimulados a identificarem um problema do (no) meio em que vivem, e a proporem soluções? Na interface entre ensino-aprendizagem e pesquisa, as relações entre o local (ou o nacional) e o global seriam, certamente, apreendidas durante a realização de atividades como essa na aula de geografia!

Nossas aulas, principalmente nos ensinos fundamental e médio, devem, pois, propor atividades para que os alunos possam entender, em primeiro lugar, que nosso mundo é natural e social. As especificidades da natureza e da sociedade devem merecer uma atenção redobrada, tendo em vista evitar-se a homogeneização do mundo. Ao contrário: o mundo é uma unidade complexa e instável, exatamente porque resulta de uma integração dinâmica entre fenômenos e processos naturais e sociais. Essa integração dinâmica não produz nem organiza um mundo homogeneizado; nem nos permite caracterizar o mundo como uma totalidade.

Assim, diferentes recursos devem ser utilizados na aula de geografia, e os professores devem lutar para que os alunos tenham acesso às diversas fontes do conhecimento, de dados e informações, inclusive via internet, tendo em vista o saber. A utilização adequada dos mais sofisticados recursos tecnológicos não elimina o professor da sala de aula, mas valoriza o seu papel como aquele que é o responsável pelo trabalho pedagógico, na qualidade de mediador entre os alunos e o saber.

Nessa condição, cabe ao professor, entre outros, definir, ou redefinir:

- (1) a abordagem metodológica do ensino de geografia que norteará o seu trabalho em sala de aula;
- (2) os conteúdos curriculares, atento às mudanças e inovações do (e no) mundo;
- (3) os recursos (a começar pelo livro didático), e os procedimentos de ensino para utilizá-los na perspectiva de mediador do saber;
- (4) as atividades extra-classe, que variam desde a ida ao cinema ao estudo do meio na comunidade (ou região);

e valorizar a linguagem dialógica, pois é no diálogo entre professor e aluno que se processa a troca entre o aprender e o ensinar, de sorte que o aprender a aprender insere ambos na investigação do “mundo novo” que se delineia nesse início do século XXI.

É importante assinalar que o aprender a aprender nega a razão enquanto o princípio único do saber; entendemos que é preciso observar a emoção, pois a consideração dos sentimentos das pessoas permite evitar os exageros da razão instrumentalizada da modernidade. Entretanto, isso não significa a negação da razão. Alguns pensadores críticos da modernidade, independentemente de se apresentarem como pós-modernos ou não, sugerem que a razão deve ser entendida como um meio para se aprender a aprender em uma sociedade cuja dinâmica:

- (1) decorre da tensão entre o local e o global, que reclama um diálogo político entre culturas fragmentadas e “fechadas”, e um mercado globalizado e “aberto”;
- (2) demanda, às pessoas, uma atitude receptiva a toda sorte de inovações, o que lhes permite se transformarem rapidamente, no espaço privado e no espaço público, se atualizarem e aprenderem a cada momento, em diferentes instituições (e não apenas na escola), e situações;
- (3) está associada à flexibilidade que, hoje, caracteriza as coisas; os meios que veiculam o espaço e o tempo se tornaram “imateriais”, leves, flexíveis e acessíveis;
- (4) desafia as pessoas a (re)construírem a sua identidade (individual e coletiva).

A última questão, de natureza política por excelência, remete à necessidade de resgate de um ator: o político, que se institui nas relações que os homens estabelecem uns com os outros, o que nos permite assinalar o caráter instituinte, fundador, indeterminado da coisa política (Arendt, 1998).

Em relação ao ensino de geografia, é bom frisar que alguns – como Manuel Said Ali Ida e Carlos Miguel Delgado de Carvalho nas duas primeiras décadas do século XX, José William Vesentini e Vânia Vlach na década de 1980, entre outros autores, – apresentaram uma proposta metodológica que antecipou o debate acadêmico,

exatamente porque, nesses casos, ou os professores escreveram seus compêndios com o objetivo de inaugurarem a geografia científica no Brasil (é o caso de Said Ali e Delgado de Carvalho; Vlach, 1988), ou porque seus livros didáticos são o produto final de experiências que nasceram em sala de aula nos antigos ensinos de primeiro e segundo graus (é a experiência de Vesentini e Vlach). Tais experiências surgiram como uma alternativa para envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem, sugerindo outros caminhos para responder à sua curiosidade a respeito da realidade local, nacional ou mundial, a partir de uma linguagem dialógica, articulada à linguagem cartográfica. Constatamos que essas linguagens, relacionadas com as regras do método científico (adaptadas à compreensão dos alunos), permitem desenvolver as suas habilidades cognitivas, e, também, as habilidades artístico-culturais, que podem ser enriquecidas por um trabalho interdisciplinar; o manual escolar de história é uma fonte extremamente rica da vida cultural das diferentes sociedades ao longo da história humana ...

De qualquer maneira, o livro didático é apenas um dos recursos do fazer pedagógico. Outros recursos (como o computador), e procedimentos de ensino, a exemplo do estudo do meio (cuja sistematização também reclama as regras do método científico), devem ser utilizados, e essa pluralidade inclui o primeiro, no sentido de que os alunos deveriam ter acesso a vários livros didáticos, o que, certamente, ensejaria uma comparação de temas, questões, linguagens, abordagens metodológicas, concepções de mundo etc.

Conduzindo o trabalho pedagógico por meio do aprender a aprender na sala de aula, o professor permite a integração dos educandos ao mundo, a partir da escala local. Essa integração, porém, depende da conquista incessante de direitos, pois só há cidadania plena quando o cidadão assume o seu fazer histórico como uma de suas tarefas, está preparado para tal, e age para atingir esse objetivo. No Brasil, porém, o grande desafio da educação no início do século XXI é a disseminação do sentimento, entre todas as crianças, de que têm direito à cidadania, em primeiro lugar. O ensino de geografia, por sua vez, pode contribuir efetivamente para formar cidadãos, plenos e ativos, explorando mais a imprevisibilidade do mundo, isto é, mostrando que a integração entre a natureza e a sociedade não cessa de se modificar, e sempre coloca desafios novos, de maneira que nós, professores, pesquisadores e alunos somos chamados a assumir o fazer histórico da educação na sociedade brasileira do século XXI de maneira inovadora.

Esboçando uma conclusão

As questões que marcam o início do século XXI, como desafios que representam para que homens e mulheres entendam a complexidade do mundo como um problema que reclama alternativas que não podem mais ser adiadas (a Terra, o planeta *vivo* e da vida, é finito), também sugerem novas perspectivas para o devir do ser humano, e sua cultura, com a qual construiu, ao longo do tempo, o espaço geográfico, não apenas diversificado, mundializado, mas em processo de transformações tão bruscas que, a nosso ver, anunciam um “mundo novo”.

Esse “mundo novo” exige uma reforma do pensamento e uma reforma do ensino. Nesse sentido, entendemos que o ensino de geografia adquire uma importância ainda maior do que aquela que desempenhou como uma das disciplinas da “nacionalização”: cabe-lhe articular o local e/ou o nacional ao mundial, algo indissociável da formação de cidadãos plenos e atuantes.

O exercício dessa cidadania pode começar, e/ou se desenvolver, na escola, na medida em que os alunos, sob a mediação do professor, são co-sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. O mestre ensina, mas, igualmente, aprende com os alunos, valorizando suas experiências de vida como uma das dimensões do saber. Tal atitude favorece, de um lado, a aprendizagem escolar propriamente dita, e pode ensejar uma iniciação da pesquisa científica, de outro lado. Em outras palavras, é por meio da interface entre ensino-aprendizagem e pesquisa que o conhecimento se realiza na sala de aula como (re)descoberta e (re)construção dos alunos, simultaneamente, e essa é a razão de ser do ensino (inclusive o fundamental e o médio)!

Afinal, como as crianças, os adolescentes e os jovens podem assumir a responsabilidade pelo devenir, se não forem estimulados a fazerem coisas novas, a utilizarem a criatividade e a crítica no olhar que nos dirigem, e ao mundo, desde a sala de aula? Algumas vezes, *a priori* rejeitamos esse olhar, tão imprevisíveis nos parecem suas hipóteses e proposições. Mas, a imprevisibilidade não é apenas um dos traços do nosso “mundo novo”? O aprender a aprender na aula de geografia estimula a curiosidade acerca da imprevisibilidade, da incerteza, da instantaneidade, da simultaneidade – em uma palavra, da complexidade desse “mundo novo” – , cuja apreensão não depende apenas dos recursos definidos pela ciência clássica com base na razão instrumentalizada da modernidade, pois o ser humano é, a um só tempo, razão e emoção, matéria e espírito,

corpo e alma, sujeito e objeto (do conhecimento, do saber, da política), território e rede, contradição e complementaridade, tradição e modernidade ...

Compreender, pois, o Ser que o humano é, e o Outro, indissociáveis entre si, demanda um ensino de geografia que, explorando o que nos distingue e o que nos une, anuncia a possibilidade de nos tornarmos, não obstante os obstáculos inevitáveis, atores políticos que articulam o local e/o nacional ao mundial, combatem quaisquer fundamentalismos, e, cientes de que a dominação (relativa) da natureza também nos separou de nós mesmos (e nos afastou ainda mais do Outro), procuram brechas para enfrentar o terror, a degradação do meio ambiente, entre outras questões, e entendem que construir uma sociedade mundial exige o respeito à democracia e aos direitos humanos, por sua vez (re)pensados à luz dos desafios século XXI.

Referências bibliográficas

- Arendt, H. (1998), O que é Política?, Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 1998, 238 p.
- Badie, B. (1995), La fin des territoires. Essai sur le désordre international et sur l'utilité sociale du respect, Fayard, Paris, 276 p.
- Capel, H. (1977), "Institucionalización de la Geografía y Estrategias de la Comunidad Científica de los Geógrafos", Geo Crítica, núm. 8-9, Universidad de Barcelona, pp. 1-58.
- _____ (1983), Filosofía y Ciencia en la Geografía Contemporánea, Barcanova, Barcelona, 509 p.
- Furtado, C. (1992), Brasil: a construção interrompida, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 85 p.
- Harvey, D. (1996), A condição pós-moderna. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural, Loyola, São Paulo, 349 p.
- Hobsbawn, E. J. (1990), Nações e nacionalismo desde 1870. Programa, mito e realidade, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 230 p.
- _____ (1982), A era do capital. 1848-1875, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 343 p.
- Kennedy, P. (1996), Préparer le XXI siècle, Odile Jacob, Paris, 510 p.

Lacoste, Y. (1973), La Géographie, In: CHÂTELET, F. (sous la direction de), Histoire de la Philosophie - Idées, Doctrines, t. VII: La Philosophie des Sciences Sociales, de 1860 à nos jours, Hachette, Paris, pp. 242-302.

_____ (1976), La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre, François Maspero, Paris, 187 p.

Morin, E. e Le Moigne, J.-L. (2000), A inteligência da complexidade, Peirópolis, São Paulo, 263 p.

Vlach, V. R. F. (1988), A propósito do ensino de geografia: em questão, o nacionalismo patriótico, Universidade de São Paulo, São Paulo, 206 p. (Dissertação de Mestrado).