



Academia e escola e o ensino de geografia

Academia, escuela y la enseñanza de la geografía

ADRIANA MARIA ANDREIS¹ & ADAIR ADAMS²

¹Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil.
e-mail: adrianandreis@hotmail.com

²Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil.
e-mail: adair3001@yahoo.com.br

RESUMO

Com a pretensão de convidar à reflexão acerca das relações entre a academia e a escola, recorreremos à indagação sobre o cotidiano no ensino de Geografia como elemento para fornecer indícios da relevância desse debate. Fomentamos a discussão na perspectiva de considerar as possibilidades de uma interação dialógica. Utilizamos o cotidiano como conceito e categoria propondo pensar a vida e a educação escolar e, assim, apresentamos alguns elementos envolvendo a vinculação e a inseparabilidade entre a escola como mundo da experiência e academia como mundo teórico. Nessa pretensão que tem como pressuposto a relação dinâmica e dialética entre o viver e o pensar, constituímos a argumentação tomando as categorias e conceitos como objeto para a análise que vincula as produções teóricas e o cotidiano no ensino. Analisamos, então, o cotidiano como conceito e categoria, e, no contexto de sua relevância e pertinência espacial, o cotidiano no ensino de Geografia, evidenciado na produção teórica da academia. Para tensionar o debate, utilizamos como referência uma pesquisa realizada no RS e que visou constituir o estado da arte do ensino de Geografia na primeira década do século vinte e um. Ao final, apresentamos algumas constatações e desafios de uma educação geográfica e encaminhamos, reconhecendo a fundamentalidade da escola e da academia, ambas na perspectiva de qualificar a vida.

Palavras chave: Educação, Conhecimento, Conceitos, Categorias, Espaço.

RESUMEN

Con la pretensión de invitar a la reflexión sobre las relaciones entre la academia y la escuela, se realizó una indagación sobre la enseñanza cotidiana de la geografía como un elemento para proporcionar evidencia de la importancia de esta relación. Se discute la posibilidad de una interacción dialógica entre academia y escuela. Se utiliza el cotidiano como concepto y categoría para proponer ideas sobre la vida y la educación en la escuela y así, presentar algunos elementos relacionados con la vinculación e inseparabilidad entre la escuela como mundo de la experiencia y la academia como mundo teórico. Esta pretensión presupone que la relación dinámica y dialéctica entre la vida y el pensamiento, constituyen los argumentos que tienen las categorías y conceptos como objeto de análisis que vincula la investigación académica y la enseñanza cotidiana. Se analiza lo cotidiano como concepto y categoría, y en el contexto de su relevancia y pertinencia espacial, el cotidiano en la enseñanza de Geografía se evidencia en el trabajo teórico de la academia. Para tensar el debate, se utiliza como referencia un estudio que tuvo como objetivo evaluar el estado de la técnica de la enseñanza de la Geografía en la primera década del siglo XXI. Finalmente, se presentan algunas conclusiones y retos de la educación geográfica, reconociendo la fundamentalidad de la escuela y la academia, ambas desde la perspectiva de cualificar la vida.

Palabras clave: Educación, conocimiento, conceptos, categorías, espacio.

INTRODUÇÃO

“[...] Quereis, por exemplo, des-acostumar uma pessoa dos seus velhos hábitos e corrigir-lhe a vontade, de acordo com as exigências da ciência e do bom senso. Mas como sabeis que o homem não apenas pode, mas deve ser assim transformado? De onde concluí que a vontade humana é tão indispensavelmente ‘necessário’ corrigir-se? Numa palavra, como sabeis que tal correção realmente trará vantagem ao homem? E, se é para dizer tudo por que estais tão ‘certamente’ convictos de que não ir contra as vantagens reais, normais, asseguradas pelas conclusões da razão e pela

aritmética, é de fato sempre vantajoso para o homem e constitui uma lei para toda a humanidade? Mas, por enquanto, isso é apenas uma suposição vossa. Admitamos que seja uma lei lógica, mas talvez não o seja, de modo algum, da humanidade. Talvez penseis, senhores, que estou louco? Permitti-me emendar o que disse. [...]” (Dostoiévski 2000, p. 45-46, grifo nosso).

A indignação do homem que no e do subsolo do mundo interpreta (Dostoiévski 2000) é uma metáfora. Permite uma enunciação dialógica polifônica, como que de fora da vida, o que é possível na arte. A literatura permite esse afastamento para refletir sobre o per-

tencimento e estranhamento que desencadeia a reflexão. Ao fazê-lo, o personagem interroga e interroga-se acerca da vida e da ciência, abrindo este texto com o convite para pensar sobre a relação entre a academia e a escola, utilizando como elemento para fomentar o debate, a pesquisa sobre o cotidiano no ensino de Geografia.

A educação escolar assenta sua justificativa maior sobre a arguição no direito que a criança e o jovem têm, de ingressar no mundo comum, para, em perspectiva própria, reconfigurar a tradição, adiantando, desse modo, seu desenvolvimento, especialmente intelectual. Disso decorre a obrigação da geração adulta, de lhes oportunizar esse movimento que, em primeira e última instância, visa melhorar a vida como um todo. É importante, porém, frequentemente retomar o debate sobre o que a educação tem proposto e, especialmente, refletir como vem sendo pensada teoricamente e realizada, tendo em vista que se propõe e pode melhorar a vida, o cotidiano de cada sujeito.

Ao encontro da relevância da teorização e abstração, elementos fundamentais na educação escolar, é que propomos este diálogo envolvendo a relação entre a academia e a escola. Utilizamos as categorias e os conceitos teóricos, na perspectiva da Geografia, para fundamentar o debate, pois auxiliam na reflexão que aproxima a dimensão do fazer na escola e na vida diária. Isso porque os conceitos e as categorias

são dimensões concretas que estão na vida diária de todas as pessoas e que são, pela academia, teorizadas.

O cotidiano é a abrangência que lembra que a escola e a academia precisam e podem sentar para conversar. Na educação, essa perspectiva de análise é fundamental, porque a justifica e permite compreender o processo educativo. O campo do ensino de Geografia escancara a relevância dessa análise porque a espacialidade é inerente à vida, numa dimensão concreta, mas também numa dimensão teórico-abstrata. Assim, na primeira parte do texto, apresentamos uma breve arguição acerca da relação entre a escola e a academia, tomando a distinção entre categorias e conceitos como referenciais. Enfoco o cotidiano como conceito e categoria, vinculador entre a vida e o mundo teórico, para tecer algumas considerações sobre as relações entre o ensinar da escola com o pesquisar da academia.

Algumas pesquisas podem oferecer indicativos das possibilidades e também das limitações dessas relações. Nesse sentido, na segunda parte do texto, utilizamos alguns dados de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Rio Grande do Sul/Brasil, que foi realizada com a pretensão de configurar o estado da arte do ensino de Geografia. Essa investigação científica permite depreender alguns indícios das preocupações dos pesquisadores sobre a relação dos conhecimentos conceituais no ensino de Geografia considerando o cotidiano dos sujeitos aprendentes.

O foco neste texto não é o cotidiano da escola, mas a relação da escola com a academia. Também não nos dedicaremos às análises do processo de recontextualização dos conhecimentos, das diferenças entre o conteúdo produzido pela academia e o conteúdo trabalhado pela escola. Nesse sentido, é pertinente atentar à análise de Callai (2011a) que alerta não se tratar de mera simplificação gradativa de conteúdos conceituais. Neste texto. Propomos, sim, pensar sobre a interlocução que acontece entre academia e escola, e para isso utilizo a pesquisa sobre o cotidiano no processo de ensino de Geografia como indicativo. Referir-nos-emos, assim, às discussões da academia que impliquem reflexões que indiciem pesquisa dedicada a pensar o cotidiano no ensino de Geografia.

Para essa composição argumentativa, que utiliza o ensino de Geografia para pensar as relações entre a academia e a escola, apoio-mo-nos em pesquisadoras da Geografia como Helena Copetti Callai e Doreen Massey, da Filosofia como Mikhail Bakhtin, e da Sociologia como Michael Young. Esses interlocutores estão presentes no processo reflexivo, expressamente citados e, especialmente, como diálogo em diatribe (i.e. Gênero interno dialogado, construído habitualmente em forma de diálogo com um interlocutor ausente) e solilóquio (i.e. Trata-se de um diálogo consigo mesmo, ver Bakhtin 2005).

A ACADEMIA E A ESCOLA

A academia (Incluem-se pesquisadores vinculados ou não as universidades, teóricos da ciência e os teóricos do ensino, que investigam e publicizam expondo suas compreensões e sujeitando à crítica) e a escola (Refiro-me aos profissionais que a compõem diretamente como professores e gestores locais e regionais) querem a mesma coisa. Estão interessadas ambas em melhorar o processo de ensinar e aprender. Parece, porém, que, ao se enunciarem sobre o mesmo objeto, a educação, utilizam idiomas diferentes ou, pelo menos, seus sotaques distintos, dificulta compreenderem-se. Intercalando acusações mútuas e conversas truncadas, parece ainda que o viver e o fazer e as objetivações teóricas estão distantes entre si. Mas há um movimento que se esforça para dizer e fazer essa aproximação ou ao menos para pensar sobre esses ruídos. A academia vem se dedicando a discutir não apenas a vida na escola, mas com a escola. A escola, por sua vez, vem se esforçando para, não apenas entender o que a academia tenta dizer, mas para, também, dizer a sua palavra. Ainda assim, como professora e como pesquisadora, reconheço que o diálogo tem se mostrado difícil. São instâncias diferentes que têm papéis fundamentais e específicos que não podem ser confundidos e muito menos afastados. Atravessam-se mútua, dinâmica e dialeticamente, porque têm nos conceitos e categorias, que

são elementos da vida, as ferramentas do pensar, do educar.

Esse estranhamento não é aqui pela primeira vez notado, muito menos é a primeira vez que é anotado. Ao contrário, muito se diz (especialmente pela escola) das diferenças que são inerentes à natureza dessas dimensões no campo da educação e também muito se escreve (especialmente na academia). No interior da própria comunidade científica há diferentes interpretações em relação aos conceitos e categorias, por exemplo. Apesar das dificuldades, isso é positivo porque sinaliza que a constituição dos conhecimentos é dialógica, sempre em construção, e que ao menos esse pressuposto está posto, qual seja, o diálogo é condição para pensar e mudar. E o diálogo envolve os conceitos e categorias, porque neles residem os objetos da ciência, por isso da academia e da escola. Nessas dimensões está a relação.

Conceitos e categorias abraçam variáveis da vida e compõem-se como objetos da educação, por isso são as ferramentas da academia e da escola. Essas dimensões concretas têm uma confluência teórica que acolhe maior escala de análise e por isso permitem o entendimento entre interlocutores em um nível maior de abrangência. Embora cada sujeito compreenda de modo singular, a maior abrangência abre para interpretações com parâmetros outros, diferentes, novos. Categorias e conceitos são interpretações acordadas pela comunidade científica de um determi-

nado campo do conhecimento, fundadas nessa generalidade.

Como acabamentos sempre provisórios de compreensões, abarcam elementos que os caracterizam, peculiarizam e que permitem que sejam entendidos pela sociedade como um todo. São apreendidos de modo singular por cada pessoa, porque contém elementos comuns que permitem sua identificação, que pode ser mais elementar ou mais elaborada teoricamente. Uma categoria constitui um conceito, porque apreende uma generalidade, mas contém uma distinção. Sua especificidade reside na sua capacidade de provocar relações que são peculiares a cada sujeito.

Embora sempre se constituindo, conceito é uma compreensão que chegou até aqui, até aquele espaço/tempo com uma caracterização que lhe peculiariza. Categoria é uma possibilidade de análise a partir daquele conceito. É como um ponto a partir do qual se pode realizar uma análise. Uma instância de interpretação que sugere partir de alguns referenciais que podem ser específicos em determinado campo do conhecimento. Pode ser entendida como um ponto a partir do qual é realizada uma análise, tomando alguns pressupostos que se relacionam com o que é específico da área. É uma perspectiva para a realização da análise, no caso da Geografia, da análise espacial. Nesse campo do conhecimento, têm-se, então, categorias como território, região, paisagem e lugar, entre outras.

E por que é importante entender conceito e categoria para pensar sobre a escola e a academia? Porque a escola e a academia que tem no processo educativo seu objeto, tratam da dimensão do mundo teórico.

“As escolas são lugares onde o mundo é tratado como um “objeto de pensamento” e não como um “lugar de experiência”. Disciplinas como História, Geografia e Física são as ferramentas que os professores têm para ajudar os alunos a passarem da experiência ao que o psicólogo russo, Vygotsky, se referiu como “formas mais elevadas de pensamento”” (Young 2011, p. 615).

Isso porque, se for para repetir a experiência cotidiana, não se precisa da escola, alerta Young (2011). Se for para a academia se restringir a sistematizar repetindo o que a escola faz, não precisa existir. Paralelamente, a tentativa de cópia do conteúdo acadêmico pela escola é um esforço inútil. Lidam ambas, com objetos de pensamento, com conceitos sistematicamente relacionados, com possibilidades que estão no “conhecimento poderoso”, como denomina Young (2007), o conteúdo teórico-conceitual, que é das suas especificidades. Esse mundo teórico trabalha com o conhecimento como exterior ao aprendente. Os processos de constituição na academia e na escola são específicos, mas o que têm em comum é o trabalho com o conteúdo teórico-abstrato.

A escola existe porque existem os conhecimentos e, devido aos conhecimentos, é que ela existe. E não há escola sem a academia porque esta se dedica a pensar sobre a constituição dos conhecimentos. O que se chama de conhecimento fora da escola se trata de outra coisa. Trata-se de informação interessada na ação concreta, mesmo que efêmera e superficial. Escola poderia ter como sinônimos as palavras conhecimento e inclusão, e, como antônimos, as palavras abandono e sufocamento. Não é um conhecimento qualquer, mas um conhecimento que permita a inclusão, o ingresso do sujeito no mundo comum (Young 2007). Diferentemente do conhecimento dos poderosos, esse é o conhecimento poderoso que *“refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo”* (Young 2007, p. 1294).

É um conhecimento teórico conceitual necessário, fundamental, é condição para provocar significações outras. Mas para que aconteça o engajamento de todos os envolvidos é necessário que o mundo teórico possa ser relacionado com o mundo da vida do sujeito. Isso porque:

“Todas as tentativas teóricas de alcançar a existência-evento real a partir do interior do mundo teórico são sem esperança; não é possível do interior da cognição em si no mundo conhecido teoricamente para alcançar

o mundo real em sua singularidade e irrepetibilidade” (Bakhtin 2010, p. 58).

Isso é válido para o pesquisador da academia que, por isso, deve ter relação de identificação com a escola, e é válido, também, na escola, onde professor e aluno, para compreenderem conceitos e categorias, precisam ser atravessados por essas dimensões teóricas.

No que se refere à aprendizagem de conhecimentos na escola, esse movimento intelectual é um processo construído pelo aprendente. Mas no ato pedagógico proposto pelo professor deve contemplar, de modo consciente e intencionado, a oportunidade para que esse ato cognitivo seja provocado. Pensar é sempre um processo para o qual o sujeito se autoconvoca e *“implica interrogar e ouvir, experimentar posicionamentos, combinando uns e desmascarando outros”* (Bakhtin 2005, p. 95). Essa ação eminentemente intelectual é dependente das relações que são provocadas intencionalmente por cada envolvido nesse diálogo. E essas relações podem ser realizadas porque *“compreender um signo consiste em aproximar o signo aprendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos”* (Bakhtin 2004, p. 33-34).

O cotidiano é, então, na perspectiva da compreensão, condição para o processo de ressignificação. “[...]

Partindo da ação-ato e não da sua transcrição teórica, há uma abertura voltada para seu conteúdo sentido, que é inteiramente admitido e incluído desde o interior de tal ato, já que o ato se desenvolve realmente no existir” (Bakhtin 2010, p. 58). O existir é cotidiano que pode ser entendido como um “acabar juntos”, como propõe Massey (2008), reconhecendo que *“o global é tão concreto quanto o é o lugar local”* (p. 260).

É nessa perspectiva que o cotidiano interessa nesta discussão. Cotidiano é um conceito de compreensão usual e também acadêmica. Utilizado corriqueiramente nas relações espontâneas, é discutido pela Filosofia, Sociologia, História, e também na Geografia, abraçando as especificidades de cada campo do conhecimento. É apreendido pela Geografia porque cotidiano se realiza como espacialidade, porque diz da dimensão do social, da coexistência do humano e do não humano (Massey 2008).

As fronteiras do vivido e do concebido são totalmente dependentes da espacialidade. Desconsiderá-la pode ser aproximado da loucura quando não há relação dos significantes com os significados. Ou, ainda, implica perda de referenciais concretos e abstratos, fundamentais para viver a vida.

Ensinar Geografia como propõe Callai (2011a), é uma possibilidade de *“desenvolver modos de pensar que envolvam a dimensão espacial”*. Por isso,

“formar pensamento espacial pode ser um argumento para estudar os conteúdos. Estes, por seu lado, podem ser os argumentos para desenvolver o pensamento espacial.” (p.16).

Cotidiano é, assim, o conteúdo da Geografia espacializado porque sua condição é a espacialidade. Uma espacialidade que reconhece o tempo como a dimensão da mudança, como propõe Massey (2008). É um conceito que conflui, apreendendo o que se relaciona com o dia a dia do sujeito independentemente do grau de identificação e pertencimento. E, na medida em que abraça todas as variáveis com as quais o sujeito interage tem o espaço como condição e como possibilidade. É também uma categoria porque abre uma perspectiva de análise espacial que se relaciona com a compreensão do sujeito na dimensão do mundo que vive. É, por isso, categoria e conceito, caro ao ensino de Geografia.

Nessa perspectiva, é fundamental à academia, que se dedica especificamente a pensar sobre os conhecimentos, pensar sobre a pesquisa que realiza, no referente às reflexões sistemáticas realizadas que consideram o cotidiano no ensino de Geografia.

O COTIDIANO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Não é possível nem desejável separar o cotidiano do ensino escolar,

assim como é impossível e indesejável separar a vida escolar da academia. Seu atravessamento é inerente as suas naturezas, o que implica considerar a relevância das distintas abrangências.

A vida e o ensino escolar são vivências que se realizam concretamente. Efetivam-se numa relação de interdependência com o mundo teórico, mas, diferentemente do mundo teórico, se realizam como urgência, porque, de qualquer modo, acontecem. Nesse contexto é que se evidencia a importância de pensar sobre as pesquisas no âmbito da academia, a qual pode dispender de maior dedicação à reflexão teórica no que se refere ao cotidiano no ensino de Geografia. Para tensionar a reflexão sobre a relação entre o viver e o ensinar e as pesquisas na academia –o que implica reconhecer a relevância dos conhecimentos conceituais e das categorias–, analisamos a consideração do cotidiano dos sujeitos da escola nas discussões da academia.

Ensinar exige ter clara a finalidade da escola. Ensinar Geografia exige reconhecer a espacialidade vivida e conceitual. Ao discutir o ensinar Geografia, é importante que a academia tenha presente esse pressuposto da vida como espacializada, ou seja, do cotidiano como condição e possibilidade do aprender e, também, da possibilidade de análise conceitual do mundo teórico na perspectiva da espacialidade.

Para pensar sobre a dedicação à pesquisa que considera o mundo da

vida, o mundo vivido ou o cotidiano nas pesquisas da academia sobre o ensino de Geografia, tomamos como referência uma pesquisa realizada. Obviamente, todas as pesquisas têm limitações. Além de resultar de escolhas contextuais que representam parcialmente uma interpretação da realidade, também dizem de um pesquisador-autor que tem interesses, desejos, endereço e endereçamento. Ainda assim, a pesquisa que tomo como referência serve como indicativo para desencadear uma análise a partir das reflexões sistemáticas publicadas e que discutem o cotidiano no ensino de Geografia na perspectiva de que as publicações, em geral, representam as produções realizadas no âmbito da academia.

A pesquisa, da qual tomamos elementos para esta discussão (ver agradecimentos), teve como finalidade constituir o estado da arte da pesquisa sobre o ensino de Geografia no RS na primeira década do século vinte e um. Nesse sentido, foram realizadas catalogações das produções em anais, periódicos, teses e dissertações (em programas de pós-graduação em Educação e Geografia), livros e capítulos de livros.

Para esta discussão, utilizo apenas as constatações encontradas em livros e capítulos de livros, enfocando, assim, o caráter das publicações impressas em editoras no RS. Cabe salientar que não foi realizada uma análise de seu conteúdo textual, apenas um fichamento, pontuando identificações das publicações. As fichas das

obras catalogadas apresentam dados informacionais como autoria, título e tipo de trabalho, referência completa, resumo e palavras-chave desde que constassem no texto, forma de divulgação, formação acadêmica e atuação profissional. Estes últimos dados foram buscados no curriculum lattes disponibilizado on line, embora alguns não tenham sido localizados.

Considerando que não foi realizada uma análise do conteúdo dos textos publicados, utilizamos, aqui, as enunciações dos autores sob a forma de títulos e subtítulos, para depreender ideias gerais acerca do que envolve a análise por eles proposta.

No período pesquisado, entre 2001 e 2010, em relação à temática ensino de Geografia no RS, foram publicadas no total em torno de dezoito obras na forma de livros. O grupo envolvido na pesquisa constatou serem em número de seis os livros publicados individualmente. Doze livros são publicações organizadas por dois ou mais autores, em obras que abrigam diversos autores que configuram o formato de capítulos de livros. Essas produções sob a forma de capítulos computam sessenta e nove produções. Cabe salientar que em duas obras estão apresentadas a maior parte das produções na forma de artigos como capítulos de livro. Um destes livros é composto por dezenove artigos e o outro por quinze, assim sendo, em duas obras estão concentradas em praticamente cinquenta por cento das publicações em livros,

como capítulos de livros no RS no período pesquisado.

Há alguns autores que se destacam nessas produções. Helena Copetti Callai é autora de dois livros e de outros doze capítulos de livros. Antônio Carlos Castrigiovanni e Nestor André Kaercher destacam-se cada um pela produção de nove capítulos de livros cada um, além de participarem da organização de algumas dessas produções.

Nos títulos gerais das dezoito obras, não há referência direta às palavras mundo da vida, mundo vivido ou cotidiano, bem como não é possível depreender diretamente que a obra tenha a pretensão de discutir o cotidiano no processo de ensinar Geografia. No entanto, tanto professores como pesquisadores, em geral, sabem que têm que levar em conta as experiências e o conhecimento anterior que os alunos levam para a escola, pois é o que os motiva inicialmente (Callai 2011a, 2011b, Young 2010). É presumível, assim, que o conteúdo de pelo menos alguns dos textos que compõem as publicações –mesmo que não conste enunciado no tema sob forma de título ou subtítulo–, devam ter contemplado o cotidiano dos envolvidos no processo educativo, como pressuposto para oportunizar o ensino e para acontecer a aprendizagem.

É possível afirmar que em sete capítulos de livros aparece evidenciada a pretensão do autor de se referir à vida

dos sujeitos envolvidos no processos de aprender. “O movimento hip hop no bairro Restinga: da prática profissional à descrição fenomenológica” (Laitano 2003), “ou mato ou morro (ou floresta, ou capoeira...): reflexões e práticas de educação ambiental no sul da mata atlântica” (Schirmer & Baldauf 2003), “a geografia é o nosso dia a dia” (Kaercher 2003a), “separatismo: autonomia x autoritarismo ou através da fala dos adolescentes questionamos o senso comum” (Kaercher 2003b), “a cidade nas aulas de Geografia” (Schaffer 2003), “práticas geográficas para lerpensar o mundo, converentendersar com o outro e entenderscobrir a si mesmo” (Kaercher 2007) e “da cotidianidade do tempo meteorológico à compreensão de conceitos metodológicos” (Rossato & Da Silva 2007). São esses os textos nos quais é possível, pela manifestação apresentada no título, depreender a preocupação do autor em reconhecer o cotidiano, a vida do sujeito como fundamental no ensinar e no aprender. E assim depreende-se que oferecem à escola uma discussão teórica sobre o cotidiano no ensino de Geografia. Todas as publicações das quais é possível depreender uma preocupação com o cotidiano no ensino de Geografia estão concentradas em capítulos de três obras.

As obras que compõem o universo da pesquisa, como um todo, têm uma referência direta ao ensinar Geografia, portanto, podem conter uma compreensão do processo educativo como relacionado ao cotidiano dos

sujeitos aprendentes. Reiteramos que, aqui estão apresentados os textos que enunciam diretamente a pretensão do autor em expressar como tema da sua argumentação a vida do sujeito no ensino de Geografia nos livros e capítulos. Mas como não foi realizada uma análise do conteúdo dos escritos, essas constatações servem apenas como um indicativo geral.

Outro aspecto geral que pode ser comentado é o fato de que nos textos como capítulos de livros, e mesmo nos livros, poucas produções enunciam clara e previamente o referencial teórico, do qual se servem na reflexão proposta. Paralelamente, de alguns autores não foi possível localizar seu nome e outras informações no curriculum lattes talvez por terem modificado seu nome ou sobrenome ou porque se afastaram da academia.

Esses elementos, por sua representatividade como generalidade e por serem apenas indiciais, não devem servir para concluir, pois isso conduziria a conclusões apressadas. Como dizem respeito a uma pequena parcela da produção bibliográfica como pesquisa, em um estado do Brasil, servem para fomentar o debate. Sua importância reside no fato de potencializar a discussão sobre a relação entre a vida/experiência/fazer e a teorização/categorias/conceitos/pensar e entre a academia/pesquisar e a escola/ensinar, considerando o cotidiano no ensino de Geografia.

A reflexão e a possibilidade de mudança são dependentes ações cognitivas em processos que acontecem internamente. São, porém, dependentes da provocação que vem do exterior. É importante, então, reconhecer que as pesquisas realizadas pela academia são fundamentais para intencionalmente provocar as reflexões pela escola. Nesse sentido, é possível alertar que as pesquisas podem se aproximar mais da escola, para se fazer entender pela escola e, também, para, além de convidar, ensinar a escola a se pronunciar.

A questão é que terá que ser a academia quem deverá desencadear esse processo interrogativo num movimento que se proponha ir ao encontro da escola, que provoque e convoque a escola. Isso porque a escola vem se realizando em espaços e tempos com uma dinâmica bastante restrita ao pré-estabelecido (horas-aula, salas, disciplinas, turmas em diferentes escolas com as quais os professores na maior parte das vezes trabalham). Na iminência da ação imediata, a escola tem mais limitações para acionar seu horizonte reflexivo sistematicamente.

Mas uma aproximação entre a academia e a escola exige que ambas modifiquem o tom das suas enunciações. Algumas vezes esse tom é interrogativo-acusatório-defensivo, afirmativo-peremptório-exclusivo, numa forma que acaba dificultando a interlocução. Outro aspecto ao qual cabe a academia atentar diz respeito as palavras utilizadas. O nível conceitual,

ao menos inicialmente, deve ser simples (no sentido de mais próximo da linguagem cotidiana da escola), para ser compreendido pela escola. Isso permitirá que aconteça um entendimento que rompa com as barreiras e que irrompa como diálogo. Para ocorrer o processo de significação, é necessário que se entenda o que o outro enuncia, para daí abrir possibilidade de atravessamento e transformação.

Apoio-mo-nos em Bakhtin para ratificar a importância da atribuição de sentido como processo singular, único e irrepetível a ser construído pelo sujeito. Apenas assim se sentirá responsável por que

“Eu, como único eu, não posso nem sequer por um momento, não ser participante da vida real inevitável [...] eu preciso agir a partir do meu lugar único, mesmo que se trate de um agir apenas internamente” (Bakhtin 2010, p. 98).

Talvez seja possível dizer que a academia deva ser a responsável por chamar, por convidar a escola ao diálogo, uma vez que seu papel é dedicado à reflexão sistemática. Mas para isso será necessário mudar a forma pela qual acontece a interlocução.

A possibilidade é sempre o diálogo como movimento aberto, mas que tem que ser provocado e intencionado, por isso não pode ser uma conversa à toa, mas um diálogo prospectivo. Fazendo-se entender pela escola, promover um diálogo genuíno que reconheça a escola como capaz de produzir con-

hecimento, deixando-a se pronunciar, mas provocando a ressignificação.

A capacidade de dialogar, como na análise na qual Bakhtin (2005) se refere à perspectiva polifônica em Dostoievski, serve para pensar-se como pode acontecer esse movimento entre a academia e a escola. Colocar

“[...] o homem em situações extraordinárias que o revelam e provocam, aproxima-o e põe em contato com outras pessoas em circunstâncias extraordinárias e inesperadas, justamente com a finalidade de experimentar a ideia [...]” (Bakhtin 2005, p. 105).

Para esse movimento, é fundamental reconhecer o outro para poder com o outro dialogar. No contexto do conteúdo teórico (como categorias e conceitos) e metas comuns, bem como dos diferentes papéis da academia e da escola, é que a perspectiva dialógica deve ser deliberadamente considerada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O território da escola, o do professor e o da academia são específicos (Callai 1998), mas são todos imprescindíveis. Inseparáveis e sempre em constituição se mantêm nessa permanente transformação, porque têm em comum o desejo de uma educação geográfica, como propõe Callai (2011b). Se nela estivermos interessados, é fundamental a aproximação entre a academia e a escola para a melhoria do ensino,

na perspectiva de contemplar a vida, o cotidiano dos sujeitos da escola. Ao encontro desse interesse comum, algumas indagações são pertinentes:

Quais (outras) perguntas podem e devem ser feitas? Dentre o que já considera nas indagações, o que se precisa rever? A academia pensa sobre o outro-escola ou com o outro-escola? Como a escola interpreta a academia? Quem se pode/deve convidar/convocar-ouvir/deixar se pronunciar? Como podem os papéis de pesquisador e professor se entrecruzar?

Nessa discussão, utilizamos as categorias e os conceitos como elos para o debate sobre as relações entre a academia e a escola, porque é o conhecimento que liberta, é ele quem abre para compreensões outras. Lança para além, para dimensões abrangentes e que, por isso, permite interpretações outras que vêm ampliadas, como movimento inerente à vida em sociedade. A generalidade é que permite como que de fora olhar e pensar sobre a vida. Isso corrobora à educação escolar a relevância dos conceitos e das categorias. Seu valor está na conexão com a vida. Esta é o mundo cotidiano que é espacializado. Uma compreensão da dimensão dinâmica dos limites, fronteiras e horizontes abstratos, dos entendimentos que a pessoa constrói acerca das coisas, das pessoas e das ações, mas que não prescindem dos objetos e ações concretas que compõem a espacialidade.

É possível afirmar que nos últimos anos tem sido citada pela academia e pela escola uma pretensão de realizar uma educação geográfica (Callai 2011b). Também vem ocorrendo um processo reflexivo e uma mobilização da Geografia no que se refere à pesquisa acerca do seu objeto, ensino e aprendizagem. Evidenciam-se ainda alguns importantes desafios aos quais academia e escola precisam estar atentas. A academia pode dar mais abertura à escola e esta pode comprometer-se mais com a reflexão e a sistematização das práticas, até mesmo para sua própria inscrição epistemológica. É preciso implicar maior grupo de pessoas envolvidas na área do ensino de Geografia na pesquisa, refletir sobre o paradigma que tem alicerçado a análise geográfica, discutir compreensões acerca de conceitos e categorias e refletir sobre o que vem mudando no ensino e na aprendizagem. São desafios que se encontram com as indagações que podem aproximar academia e escola e melhorar o processo educativo.

As constatações parciais e preliminares da pesquisa sobre o estado da arte do ensino de Geografia no RS evidenciam que se está em lento processo de tradução e interpretação mútua na relação entre a academia e a escola. No entanto, parece que ainda a escola, temerosa, espreita a academia e esta parece ainda olhar pela fresta da porta, sem entrar efetivamente na escola. Nesse sentido, cabe dizer que o diálogo abraça, sempre, dentre todas, a melhor

possibilidade de encontrar alternativas e o menor risco de ser extremista, este é sempre perigoso. Diálogo supõe abertura não para convencer o outro, mas para juntos interrogarem-se e arguirem em torno da melhor alternativa, ao menos provisoriamente.

O homem do subsolo (Dostoiévski 2000), ao responder a sua autoindagação sobre a vida cotidiana, reconhece essa necessidade da educação baseada nos conhecimentos conceituais ou conteúdos como condição para a vida cotidiana como sociedade. Permite, assim, depreender a fundamental importância da academia como proponente da reflexão e da escola como co-laboradora na constituição do mundo comum, onde se oportuniza à nova geração a compartilhar o melhor viver.

“[...] Concordo: o homem é um animal criador por excelência, condenado a tender conscientemente para um objetivo e a ocupar-se da arte da engenharia, isto é, abrir para si mesmo um caminho, eterna e incessantemente, ‘para onde quer que seja’. Mas talvez precisamente por isto lhe venha às vezes uma vontade de se desviar, justamente por estar ‘condenado’ a abrir esse caminho, e talvez ainda porque, por mais estúpido que seja um homem direto e de ação, ocorre-lhe às vezes que o caminho vai quase sempre ‘para alguma parte’ e que o principal não está em saber para onde se dirija, mas simplesmente em que se dirija, e em que a criança comportada, desprezando a arte da engenharia, não se entregue à ociosidade destruidora,

que, como se sabe, é a mãe de todos os vícios” (Dostoiévski 2000, p. 46. grifo nosso).

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul – FAPERGS, edital de Cientometria. Contou com a coordenação da Dra. Helena Copetti Callai e com a participação das pesquisadoras: Camila Benso, graduada em Geografia pela UNIJUÍ/RS, ex-bolsista PIBIC-CNPq, Adriana Maria Andreis, doutoranda em Educação nas Ciências pela UNIJUI/RS, bolsista CAPES –PROSUP/Cursos Novos e das mestres em Educação nas Ciências que receberam bolsa FAPERGS em 2011 durante a realização do mestrado, Maristela Maria da Moraes e Paulina Lozano Meσίας.

Os autores agradecem o apoio financeiro para estudos de graduação através de alocção de bolsas de estudo de “Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares” (PROSUP), modalidade Cursos Novos, CAPES, Brasil. Este trabalho foi apresentado no II Simpósio Internacional de Pesquisadores em Didática da Geografia, organizado pela REDLADGEO e Universidad Academia de Humanismo Cristiano, em Santiago, Chile, entre 16 e 18 de abril de 2012.

REFERÊNCIAS

- Bakhtin, M. (2004). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Editora Hucitec, 6a Edição. São Paulo, Brasil.
- Bakhtin, M. (2005). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Editorial Forense Universitária. Rio de Janeiro, Brasil.
- Bakhtin, M. (2010). *Para uma filosofia do ato responsável*. Pedro e João editores. São Carlos, São Paulo, Brasil.
- Callai, H.C. (1998). O território do professor no espaço da aprendizagem. VI seminário internacional de alfabetização e educação científica. Anais. Editora da UNIJUI. Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil. p. 65-70.
- Callai, H.C. (2011a). A geografia ensinada: o desafio de uma educação geográfica. In: *Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de geografia* (Eds: Moraes, E. & Moraes, L.). Editora Vieira. 1a Edição. Goiânia, Brasil.
- Callai, H.C. (2011b). *Educação geográfica: reflexão e prática*. Editora da UNIJUI. Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil. 320 p.
- Dostoiévski, F. (2000). *Memórias do subsolo*. Editora 34. São Paulo, Brasil.
- Kaercher, N.A. (2003a). A geografia é o nosso dia a dia. Em: *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões* (Orgs: Castrogiovanni, A.C., Callai, H.C., Schaffer, N.O. & Kaercher, N.A.). Editora da UFRGS e AGB seção Porto Alegre. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. p. 11-22.
- Kaercher, N.A. (2003b). Separatismo: autonomia x autoritarismo ou através da fala dos adolescentes questionamos o senso comum. Em: *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões* (Orgs: Castrogiovanni, A.C., Callai, H.C., Schaffer, N.O. & Kaercher, N.A.). Editora da UFRGS e AGB seção Porto Alegre. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. p. 87-98.
- Kaercher, N. (2007). Práticas geográficas para ler e pensar o mundo, convergentes com o outro e entendendo a si mesmo. Em: *Geografia, Práticas Pedagógicas para o Ensino Médio* (Orgs: Castrogiovanni, C., Kaercher, N. & Rego, N.). Editorial ARTMED. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.
- Laitano, G.S. (2003). O movimento hip hop no bairro Restinga: da prática profissional à descrição fenomenológica. Em: *Um pouco do mundo cabe nas mãos. Geografizando em educação o local e o global* (Org.: Rego, N., Aigner, C., Lindau, H. & Pires, C.). UFRGS Editora. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. p. 229-258.
- Massey, D. (2008). *Pelo espaço*. Editorial Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, Brasil.
- Rossato, M. & Da Silva, D. (2007). Da cotidianidade do tempo meteorológico à compreensão de conceitos metodológicos. Em: *Geografia, Práticas Pedagógicas para o Ensino Médio* (Orgs: Castrogiovanni, C., Kaercher, N. & Rego, N.). Editorial ARTMED. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.
- Schaffer, N.O. (2003). A cidade nas aulas de geografia. Em: *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões* (Orgs: Castrogiovanni, A.C., Callai, H.C., Schaffer, N.O. & Kaercher, N.A.). Editora da UFRGS e AGB seção Porto Alegre. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. p. 111-118.
- Schirmer, C.L. & Baldauf, C. (2003). *O mato ou morro (ou floresta, ou capoeira...): reflexões e práticas de educação ambiental*

no sul da mata atlântica. Em: Um pouco do mundo cabe nas mãos. Geografizando em educação o local e o global (Org.: Rego, N., Aigner, C., Lindau, H. & Pires, C.). UFRGS Editora. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. p. 259-273.

Young, M.F.D. (2007). Para que servem as escolas?. *Educação e Sociedade* 28(101): 1287-1302.

Young, M.F.D. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação* 16(48): 609-623.