

ENSINAR E APRENDER GEOGRAFIA:

*Contexto e perspectivas de
professores e alunos como
sujeitos sócio-culturais*

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Refletir sobre o ensino de Geografia na atualidade implica pensar em um processo amplo e complexo. Concordamos com a idéia de que não se pode analisar programas, abordagens metodológicas e práticas docentes desconsiderando as questões contemporâneas postas à escola e à sociedade, pois, se o fizermos, a análise, que se pretende crítica, reduzirá os aspectos relativos à educação e à escola a questões de ordem técnico-metodológica, desvinculando-os de influências sócio-

¹ Mestra em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo e professora de Geografia na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia.

culturais, econômicas e políticas. É fundamental que o repensar do ensino de uma determinada disciplina considere o fazer escolar, antes de tudo, como uma prática social, não podendo a escola ser analisada em si mesma, divorciada do contexto histórico.

Presenciamos na atualidade a um processo extraordinário de transformações que se efetivaram em vários campos, especialmente na economia, na política, nas ciências e, também, no ensino. Há uma realidade que no plano político, econômico e cultural se apresenta inacabada, complexa e pouco previsível. Vivemos em um período marcado pela crise e certamente por contradições e conflitos.

Isto não significa, entretanto, recuarmos na realização de uma análise que busque uma maior compreensão sobre a sociedade atual. Pelo contrário, essa busca se mostra como fundamental para o ensino da Geografia, pois, como afirma SANTOS,

*para ter eficácia, o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos. Isto significa saber o que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana. É desse modo que se podem formar cidadãos conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro.*²

Eventos históricos como o fim da Guerra Fria e do socialismo na ex-URSS, aceleração, globalização/fragmentação etc. põem em evidência que a sociedade mundializada vivencia um processo de grandes mudanças. Esses acontecimentos, seguidos de outros do plano cultural, científico, educacional, têm provocado alterações de comportamento, um agir diferenciado. O atual período técnico-científico da história da humanidade interfere para além do econômico na organização da sociedade, confere novos significados aos indivíduos

²SANTOS, Milton. Técnica, espaço e tempo: globalização e meio técnico-científico informacional, p. 121.

e à vida social, produz novas formas de ver e sentir o espaço, novos sonhos e desejos humanos.

Assim, *“a globalização da economia não é apenas a universalização do conceito de mercado livre, da liberdade dos atores no mercado, mas também do próprio conceito de mercado, que não é apenas um conceito econômico, mas também um conceito político e social, incluindo o cultural”*.³

Observamos cotidianamente os fatores econômicos impulsionarem mudanças culturais, pois a formação humana está ligada às condições que definem o momento histórico do qual o indivíduo participa. Hoje, por exemplo, as crianças e os jovens, em geral, são diretamente influenciados pela tecnologia, o que tem proporcionado alterações representativas na perspectiva de vida desta geração.

SANTOS afirma ainda que os processos de comunicação transformaram a nossa capacidade de perceber o mundo, permitiram-nos conviver com os acontecimentos locais e não-locais simultaneamente, e assim espaços e acontecimentos distantes estão cada vez mais presentes em nossas preocupações cotidianas. De acordo com seu texto,

*Chegamos a este final de século em que somos capazes de participar da contemporaneidade simultânea. Antes havia a contemporaneidade, mas nós não participávamos. Essa nova situação muda a definição dos lugares. O lugar está em todo lugar, está dissolvido no mundo inteiro, graças à televisão, graças à instantaneidade. Temos ainda o satélite que nos dá o movimento da terra. É como se fizéssemos cinema: acompanhamos a terra, o mundo (...)*⁴.

³HIRANO, S. América Latina no novo contexto mundial. In: SCARLATO, F. C. e outros (org.). *Globalização e espaço latino americano*, p.30.

⁴SANTOS, Milton. Op. cit., p. 178.

As mudanças vivenciadas no contexto da sociedade mundializada têm influenciado o ensino de Geografia na escola fundamental, uma vez que essa disciplina tem a preocupação de fornecer ao aluno subsídios para que ele possa entender o mundo e dar sentido a seu cotidiano. As posturas adotadas pelos professores, suas concepções de mundo e de Geografia também estão sendo afetadas, em graus de intensidade diversificados.

Como nos afirma SOUZA, *“Ser professor, ensinar, é um enorme privilégio neste momento de aceleração, fragmentação e globalização”*⁵. Entretanto, consideramos ser esta uma tarefa bastante complexa, pois, se questões relacionadas à sociedade, ao ensino e à Geografia estão sendo levadas à discussão, definir uma temática (o que ensinar?), como trabalhá-la e ainda como avaliá-la tem trazido muitas interrogações.

Observamos que, hoje, os professores encontram-se mergulhados em uma situação substancialmente nova, que tem exigido um repensar constante de suas práticas, além de uma renovação teórica. Trabalhar com incertezas, sentir o mundo, ir além do senso comum e entender a Geografia atual tem sido uma tarefa difícil. Entender como ela está sendo realizada pode representar uma valiosa forma para *“a compreensão do processo pelo qual professores e alunos atribuem sentido às suas vidas através das complexas formas históricas, culturais e políticas que eles não apenas incorporam, mas também produzem.”*⁶

O atual ensino de Geografia está fundamentado no processo de renovação teórico-prático, que implementou, sobretudo, a partir da década de 70, um repensar do papel da Geografia como ciência e como disciplina obrigatória no currículo da escola de primeiro e segundo graus. Sob a influência das teorias marxistas iniciou-se

⁵SOUZA, M. A. O ensino de Geografia na virada do século. In: **Natureza e sociedade de hoje: uma leitura geográfica**, p. 29.

⁶GIROUX, H. e MACLAREN, P. Formação do professor como uma esfera contrapública: a Pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículo, cultura e sociedade**, p. 145.

uma amplo processo de renovação crítica da Geografia e seu ensino, cujo eixo fundamental centrava-se em firmar o caráter social das análises sobre o homem e em entender a produção do espaço geográfico como resultado das relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza. A tendência crítica⁷ que se firmava naquele momento colocou como frente de contestação à Geografia Tradicional, hegemônica até então, o seguinte questionamento: para que serve a Geografia?

A desilusão com o milagre capitalista produção-consumo, o imperialismo e as desigualdades econômicas entre o Norte e o Sul, a crença no socialismo etc. são alguns fatores que descortinaram uma série de questões sobre o papel da Geografia diante da realidade, demonstrando a forma aparente como a teoria quantitativa a tratava. Criticaram os estudos de caráter eminentemente empírico, a concepção da Geografia como uma ciência neutra e, no caso do ensino, a ênfase dada à descrição e memorização dos elementos da paisagem.

Apesar da tentativa de recuperar outras correntes como a fenomenologia, é na teoria marxista que a denominada Geografia Crítica⁸ vai fundamentar-se. Recuperou-se o econômico e o social na análise geográfica, não se admitindo mais a imparcialidade e a neutralidade do conhecimento produzido; a contaminação ideológica, que as teorias anteriores afirmavam não existir, mas que aparecia camuflada nos métodos matemáticos utilizados, é denunciada com rigor.

Enquanto essas transformações se davam no meio

⁷A obra do Geógrafo francês Yves Lacoste *A Geografia serve em primeiro lugar para fazer a guerra*, divulgada pela Associação dos Geógrafos Brasileiros em 1978, exerceu grande influência na crítica da Geografia Tradicional realizada no Brasil.

⁸Vários livros e artigos foram publicados por geógrafos brasileiros engajados no processo de renovação da Geografia entre eles podemos citar: *Por uma Geografia Nova*, de Milton Santos (1978), *Geografia: teoria e crítica*, de Ruy Moreira (1982), *A Geografia está em crise e viva a Geografia*, de Carlos Valter Porto Gonçalves (1982), *Alguns problemas atuais da Contribuição marxista à Geografia*, de Milton Santos (1982), *Contribuição à crítica da crise da Geografia*, de Armando Corrêa da Silva (1982).

acadêmico, as escolas e os profissionais de Geografia viviam uma profunda crise provocada pela reformulação das bases teóricas que fundamentavam o conhecimento geográfico. Tentou-se reformular, de uma só vez, os temas, o enfoque e a metodologia. Entretanto, a abrangência e a profundidade dessas reformulações ocorreram em tempos diversos e tiveram diferentes repercussões no ensino fundamental.

A Geografia, nessa perspectiva, deixaria de ser uma disciplina que ensina a memorizar nomes de rios, países e montanhas, passando a ser uma porta de entrada para o aluno entender os problemas sociais que afligem a sociedade e conhecer seus direitos. Coube-nos analisar as relações sociais e o que está subjacente a elas, pois professores e alunos tinham a tarefa de transformar a sociedade. Analisá-la simplesmente passara a ser insuficiente.

Nos anos 90, entretanto, algumas questões começaram a ser levantadas sobre as alterações implementadas pela chamada Geografia Crítica no ensino fundamental, especialmente de 5^a a 8^a série, onde as repercussões dessa proposta foram mais significativas. Colocou-se em destaque o fato de que as aulas de Geografia deram grande peso à História. O espaço ficou, por bom tempo, relegado a segundo plano. Em muitas escolas, eram freqüentes as queixas dos alunos, de que não sabiam diferenciar os conteúdos desenvolvidos nas duas disciplinas. Isso aconteceu por causa da hegemonia historicista das teorias críticas, apropriando-se do que Marx chamou de “construção da História”. A crítica feita à Geografia Tradicional, quanto a seu caráter enfadonho, desinteressante e distanciado da realidade que envolve o aluno, deu origem a um enfoque excessivo dos acontecimentos históricos que explicavam a organização da sociedade e dos lugares. Ocorreu no ensino uma supervalorização do tempo em relação ao espaço, sendo que, na atualidade, *“o espaço ainda tende a ser tratado como fixo, morto e não-dialético, e o tempo, como a*

riqueza, a vida, a dialética e o contexto revelador da teorização social crítica”.⁹

Há, contudo uma tendência se delineando no sentido de o ensino de Geografia voltar-se mais para a análise propriamente espacial. Verificamos uma maior preocupação dos professores em trabalhar temas atuais, numa nítida valorização do presente em relação ao passado, ou seja, a materialização do tempo na configuração espacial. A tendência disseminada pelos meios acadêmicos e pela mídia considera que os acontecimentos atuais têm exigido novas posturas de análise, já que as anteriores estão em estado de esgotamento, por não conseguirem dar respostas a muitas questões, e, em conseqüência, seu poder de convencimento estar se enfraquecendo a cada dia.

Além do historicismo, podemos, também, verificar uma forte crítica ao determinismo econômico na análise dos temas desenvolvidos nas aulas de Geografia. Argumenta-se que a crítica ao capitalismo justificava tudo. A análise das diferentes realidades era moldada para se adequar ao “todo estruturado”. Assim, as significações internas não mereciam um grande destaque, já que as forças externas eram suficientes para explicar a organização do espaço e o movimento da sociedade nesse contexto. Por mais que algumas práticas socialistas fossem questionadas, havia uma crença viva de que esse sistema econômico seria a cura para todos os males da sociedade capitalista.

Dessa forma, o marxismo, que foi predominante na Geografia por muitos anos, tem hoje recebido fortes questionamentos, assim como árduas defesas. Seja qual for a tendência predominante, essa situação tem levado o professor de Geografia a conviver com uma certa indefinição imposta pela fragilidade de modelos explicativos que tentam dar conta da

⁹SOJA, E. W. *Geografias pós-modernas: a redefinição do espaço na teoria social crítica*, p.18.

sociedade atual. Como nos mostra BRAGA,

(...) vivemos hoje, no início da segunda metade dos anos 90, na produção geográfica brasileira, um momento de pós-criese, em que predomina uma tendência para a sedimentação das conseqüências teóricas extraídas do período de maior efervescência da crise da Geografia brasileira. Quando denomino a produção geográfica dos anos 90 de momento pós-criese, não estou desqualificando o debate interno atual. A problematização continua, e é saudável que isto ocorra, sempre, sendo, inclusive, evidência de vitalidade. Todavia, percebo uma tendência mais forte para a sedimentação das formulações, um certo abandono da rigidez metodológica e uma aceitação maior do ecletismo.¹⁰

Verificamos que esse conjunto de idéias está chegando às escolas e exercendo influência considerável na visão do professor sobre os conteúdos da Geografia e a maneira de trabalhá-los. Tal questão merece ser pesquisada sobretudo no que se refere à forma como essas análises estão sendo assimiladas e seus reais efeitos sobre a prática do professor de Geografia.

Ensinar Geografia continua sendo uma tarefa difícil. Não somente por precisarmos assimilar os novos tempos, as explosões tecnológicas, de informações, de conhecimentos, mas por termos que fazer tudo isso carregando estigmas ainda não resolvidos, como a desvalorização profissional, os baixos salários, as péssimas condições de trabalho. Parece-nos claro que a maior dúvida é saber como resistir e avançar.

Posições divergentes têm marcado a análise da sociedade atual. Um as acreditam que

¹⁰BRAGA, Rosalina B. **Construindo o amanhã : caminhos e descaminhos dos conteúdos geográficos na escola elementar** (Tese de doutoramento), p. 41.

(...) o desmoronamento dos regimes do Leste Europeu, em lugar de significar a superação de Marx, constitui, ao contrário, um indicador de sua atualidade. Levando em conta que uma filosofia é viva e insuperável enquanto o momento histórico que ela representa não for superado, cabe concluir que, se o socialismo tivesse triunfado é que se poderia colocar a questão da superação do marxismo, uma vez que, nesse caso, os problemas que surgiriam seriam de outra ordem. Mas os fatos o mostram, ele não triunfou. O capitalismo continua sendo ainda a forma social predominante. Portanto, Marx continua sendo não apenas uma referência válida, mas a principal referência para compreendermos a situação atual.¹¹

Outras, entretanto, admitem que Hoje, no final do século XX, muita gente argumenta que estamos no limiar de uma nova era, à qual as ciências sociais devem responder e que está nos levando para além da própria modernidade. Uma estonteante variedade de termos têm sido sugeridos para esta transição, alguns dos quais se referem positivamente à emergência de um novo tipo de sistema social (tal como a “sociedade da informação” ou “sociedade do consumo”), mas cuja maioria sugere que, mais que um estado de coisas precedente, está chegando a um encerramento (“pós-modernismo”, “sociedade pós-industrial”, e assim por diante) (...).¹²

Essa discussão, seja ela ignorada, aceita ou questionada

¹¹SAVIANE, D. In: MANACORDA, M. A. Marx e a Pedagogia moderna, p.xiv.

¹²GIDDENS, A.. As conseqüências da modernidade, p.11.

quanto a sua validade, está presente no ensino de Geografia, pois constitui o cerne da crise que se esboça na prática pedagógica do professor, ao trabalhar com a realidade atual. Ao mesmo tempo em que os acontecimentos conjunturais exercem uma constante pressão para se repensar as explicações teóricas predominantes, há uma tendência clara em direção à resistência no âmbito do sistema político cultural. Isso tem criado um certo desconforto ao se ensinar de Geografia. “(..) *E nesses tempos de mudanças vertiginosas, as coisas que classicamente fizeram sentido ficam atravessadas pelo signo da crise. A ordem dada pelos paradigmas até então aceitos se desfaz e o “novo” busca uma explicação (...)*”.¹³

É certo que essa situação incômoda tem gerado insegurança na postura teórico-prática dos professores. Uma suposta crise de paradigmas está sendo colocada de modo premente. As críticas ao marxismo e as tentativas de redimensionamento do debate têm sido marcadas por indefinições tanto nas formulações como nas interpretações de novas propostas. E o professor de Geografia, do ensino fundamental, como tem posicionado diante dessas questões?

Verificamos, ainda, que, no caso específico da Geografia está ocorrendo uma tentativa de ponderar a noção da escola como um instrumento fundamental para a transformação da realidade. Alguns autores têm mostrado que essa posição foi tomada de forma acirrada, sobretudo nas décadas de 70 e 80, dando origem a um ensino partidário, dirigido, que apontava um único caminho como sendo o verdadeiro. Para MORAES,

Num sistema democrático espera-se que o conteúdo do aprendizado apresente um perfil crítico e pluralista, onde o aluno não apenas receba uma carga adequada de informações fatuais e técnicas, mas também todo um instrumental teórico que lhe

¹³FREITAS, J. V. Algumas considerações sobre a crise paradigmática nos quadros da sociedade contemporânea. In: **Cultura histórica em debate**, p. 52.

*ajude a interpretar o mundo e a se posicionar face aos fenômenos. Nesse sentido, uma pedagogia progressista não deve fornecer juízos valorativos, mas instrumentos teóricos que desenvolvam o livre-arbítrio dos educandos, recusando-se assim a qualquer manipulação da consciência.*¹⁴

Essa advertência é importante frente às posições fechadas, em muitos casos deterministas, que viam na escola um extraordinário poder para transformar a realidade e, portanto, a Geografia como responsável por munir os alunos de uma posição política/ideológica para esse fim. Entretanto, neste contexto de discussão alguns questionamentos se fazem necessários para que o professor possibilite horizontes de análise e ação mais pluralistas a seus alunos: será possível adotarmos instrumentos teóricos neutros, ou seja, que não foram construídos por uma determinada visão de mundo, de homem, de sociedade? Será possível trabalharmos algum conteúdo geográfico sem fornecermos juízos valorativos? A postura pedagógica do professor também não é uma postura política, ideológica? Será que, convivendo com uma “neutralidade” pedagógica, o aluno escaparia à manipulação de sua consciência? Acreditamos que a autonomia do aluno não será construída através da negação, ou da não adoção, de uma linha ideológica por parte do professor, até porque é impossível expressar idéias desprovidas de significados pessoais que se conjugam a uma opção política. Esses significados podem não ser explícitos, mas com certeza estarão marcados pela entonação da voz e pela própria linguagem do professor. O processo educativo é essencialmente político, nele sempre haverá sinais vivos que demarcam aceitações ou resistências a determinadas opções.

Observamos, ainda, que o repensar sobre o papel do ensino

¹⁴MORAES, A. C. R. Proposta curriculares de Geografia. In: MEC/UNESCO/FCC. Subsídios para a elaboração dos parâmetros nacionais curriculares, p. 117.

de Geografia no contexto atual tem sido abordado por uma outra visão que merece destaque. VESENTINI, ao analisar o caráter do ensino de Geografia para o século XXI, diz que :

O ensino de Geografia atravessou de forma capenga a segunda revolução industrial, especialmente no seu apogeu ou época áurea. Esse ensino foi gerado pela primeira revolução industrial, na época da construção dos Estados-nações e da necessidade de desenvolver o patriotismo exacerbado. Com o avanço do Fordismo e em especial da internacionalização da economia, notadamente após a Segunda Guerra Mundial, essa disciplina escolar nacionalista e voltada para a memorização sofreu muito e quase não sobrevive.¹⁵

De acordo com o autor, a escola tinha como principal objetivo, na época da Primeira Revolução Industrial, meados do século XVIII até o final do século XIX, alfabetizar as massas, dando a elas os conhecimentos básicos fundamentais. Já na época da Segunda Revolução Industrial, final do século XIX e início do século XX, esse objetivo se amplia, era necessário especializar a mão-de-obra, daí o surgimento das escolas técnicas de ensino médio. Era necessário não só ampliar o grau de ensino da população, mas dar a ela uma formação técnica.

No contexto atual, onde em alguns lugares se projeta e em outros realmente se concretiza a Terceira Revolução Industrial (período atual, marcado pela revolução técnico-científica), a escola precisa se transformar, assim como o ensino de Geografia. Para VESENTINI, a Geografia é hoje uma disciplina necessária, pois

a globalização afeta a todos atualmente, com maior ou menor intensidade, e não existe mais nenhum

¹⁵VESENTINI, José William. O ensino de Geografia no século XXI . **Caderno Prudentino de Geografia**, p. 13.

*lugar ou região que não dependa do mundial, sendo este último mais do que a mera soma dos inúmeros lugares. Mais do que nunca, é hoje uma necessidade imperiosa conhecer de forma inteligente (não decorando informações e sim compreendendo os processos, as dinâmicas, os potenciais de mudanças, as possibilidades de intervenção) o mundo em que vivemos, desde a escala local até a nacional e a mundial. E isso, afinal de contas, é ensino de geografia.*¹⁶

Concordamos com o autor e consideramos importante analisar, ainda, para quem e de que forma a Geografia tem se apresentado como uma necessidade, atualmente. Sabemos que a escola, no atual período técnico-científico, tem uma função imprescindível, não como um imperativo de justiça social, mas para garantir avanço tecnológico, desenvolvimento científico, recursos humanos qualificados e uma maior inserção internacional do país. Seu papel é, para essa perspectiva, formar pessoas adaptadas a esse novo contexto que se apresenta, e que em algumas regiões já se faz realidade. Julgamos importante a reflexão sobre a forma como a escola deste final de século deve se ajustar às mudanças impostas pela Terceira Revolução Industrial e, ainda, como deve ser a inserção da Geografia nessa perspectiva.

Consideramos que restringir o papel da escola à mera formação de pessoas competitivas para o mercado de trabalho no chamado período técnico-científico é limitar as possibilidades políticas da escola. Entendemos que a qualificação (capacidade de se capacitar e buscar novos conhecimentos constantemente) é, hoje, mais importante que a especialização (domínio de um aspecto restrito do conhecimento ou do processo de trabalho), pois, afinal, as relações de trabalho estão mudando. Entretanto, essa qualificação

¹⁶Idem, p. 15.

não pode servir apenas para dirigir o aluno rumo aos novos empregos, pois se assim o for, estaremos no limiar da realização de uma educação essencialmente reprodutora.

Preparar o profissional para o século XXI deveria representar mais que um *slogan* retórico que tentam apresentar como o objetivo da escola contemporânea. Não podemos perder de vista que *“a escola, ampliando os horizontes pessoais e sociais dos jovens, lança a semente para que estes exijam o enriquecimento do processo de trabalho e resistam a sua degradação. Por isso dizemos que ela contribui indiretamente à transformação do local de trabalho”*.¹⁷ Assim não podemos restringir a função da escola às necessidades do mercado de trabalho tal como ele se apresenta. É importante semear o germe da luta pela transformação das relações e dos “locais” de trabalho. Cabe à escola, portanto, um papel maior do que a mera adaptação aos novos tempos.

Nessa perspectiva, devemos ponderar sobre as visões que analisam a escola sob o signo da panacéia do amanhã, nas quais a tecnologia se apresenta como um fetiche, um fim para a sociedade e para a escola. Aí, a Geografia tem uma contribuição importante a dar. Para tanto, esta disciplina não pode abandonar a preocupação com a construção de significados e de conhecimentos sobre os temas do mundo contemporâneo, avançando além do estágio da transmissão de meras informações, ou ainda do deslumbramento em relação às novas tecnologias e às transformações implementadas pela dita terceira revolução industrial. O professor de Geografia, portanto, não deve resumir-se a um competente veiculador de conhecimentos e acontecimentos atuais, mas precisa ser um profissional preocupado com as conseqüências dos conhecimentos, com a formação política do aluno, com a sua capacidade crítica.

¹⁷ENGUITA, Mariano. Tecnologia e sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. In: SILVA, T. T. (org.). **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**, p. 251.

Para tanto, devemos ter sempre presente o fato de que “(...) quando a crítica não é acompanhada pela análise, ela permite a mobilização mas não a construção. A crítica deveria suceder a análise, mas o que acontece, na maioria dos casos, é que a necessidade de ser crítico opera como se o analítico fosse dispensável.”¹⁸

O ALUNO DE GEOGRAFIA NA ATUALIDADE

Pensar o ensino de Geografia neste início de século requer a reflexão sobre como os sujeitos constituintes do processo educativo se colocam e se fazem permanentemente no contexto atual. A vasta cena mundial e as transformações contemporâneas, que se processam de forma acelerada certamente têm provocado mudanças de atitudes, um pensar/agir diferenciado, não estando professores e alunos imunes à questão. Por isso, ensinar e aprender Geografia tem significado pensar um novo processo, com possibilidades múltiplas que podem caminhar para expectativas, resistências ou ainda fé exagerada nos caminhos que se projetam.

Nessa perspectiva, atribui-se ao professor o papel de construir com o aluno estruturas cognitivas que o façam perceber a si próprio e ao mundo, aumentando progressivamente sua capacidade reflexiva. A preocupação deve ser, portanto, trabalhar com o pensamento do aluno, aliando conhecimento sistematizado e ação pedagógica. Ao exercer essa função no processo de ensino, o professor, já há algum tempo, percebeu a necessidade de partir da realidade do aluno, ou seja, de tudo que está ligado a sua experiência de vida. Mas como é essa realidade, hoje?

O aluno, com o qual trabalhamos na atualidade, é formado através de vários níveis de sociabilidade que se conjugam em relações complexas no delineamento de sua identidade. Participam desse processo de construção da identidade do jovem a família, a

¹⁸SANTOS, Milton. Op. cit., p. 172.

escola, mas também a indústria cultural, as novas tecnologias, o mercado, do qual é alvo certo, e uma concepção de vida própria de um período marcado pela velocidade dos acontecimentos. Nesse contexto de vida no qual o jovem se encontra imerso, o sentido privilegiado é a visão. O mundo das imagens associado à rapidez da fala e da ação tem sempre prioridade em relação à profundidade de um texto, de um discurso ou de um movimento.

O tema da identidade aparece, assim, como importante, porque esta fase, ao ser caracterizada como de transição, pois nela se gesta um vir-a-ser, é, ao mesmo tempo, uma construção presente, enquanto superação da infância, e em saída da infância. A busca da idade adulta remete para o jovem, quer individualmente ou em grupo, a questão do auto-reconhecimento e de ser reconhecido.¹⁹

Não podemos desconsiderar o fato de que a juventude da década de 90 se circunscreve em um quadro sócio-cultural marcado profundamente pela presença da mídia, que veicula uma enorme gama de produções culturais destinadas ao público juvenil. Vemos que aí se encontra um

(...) complexo sistema que envolve produção-comércio e publicidade dirigidos a adolescentes e jovens, e que acaba por criar e desenvolver uma gramática do gosto, visível nos produtos e marcas que se tornam intensamente desejáveis a meninos e meninas de todas as classes sociais. Os objetos e todo o imaginário ao qual estão associados passam a compor um tipo de identidade jovem, cujo local de circulação e veiculação, por excelência, são os meios de comunicação, principalmente as revistas

¹⁹SPOSITO, Marília P. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juares. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**, p. 98.

femininas e os programas de televisão, as rádios FM e todas as práticas de lazer que envolvem a música, a dança e, fundamentalmente, a exposição e as performances do corpo jovem."²⁰

Algumas pesquisas apontam para o fato de que o processo de padronização do gosto e das aspirações dos jovens já se encontra, hoje, mundializado. Estaríamos, portanto, na década de 90, diante da primeira geração verdadeiramente globalizada. Uma pesquisa realizada pela agência americana de publicidade DMB&B (D'Arcy. Masius. Benton & Bowles) junto a mais de 6000 jovens, entre 15 e 18 anos de idade, em 26 países do mundo, incluindo o Brasil, divulgada pela Revista Veja,²¹ constatou que os jovens desses países têm o mesmo padrão de gosto, as mesmas aspirações de consumo e, ainda, objetivos de vida muito semelhantes. Esse fenômeno pode ser explicado pelas facilidades atuais de acesso à informação e pelo trabalho incessante da indústria cultural, que atinge todas as faixas etárias, mas principalmente os jovens, influenciando enormemente no como e o quê as pessoas devem vestir, comer, ouvir, ler, ver, sentir e pensar ; enfim, na forma de encarar a vida.

Os resultados da pesquisa mostram ainda que o jovem está cada vez mais integrado ao sistema, acreditando que assim terá possibilidades de conseguir o que quer na vida: estudar, ter um bom emprego, viver com conforto e ter acesso amplo a atividades de lazer. Esta situação tem sido guiada por uma forte perspectiva dos jovens quanto ao parco poder individual para mudar a realidade; segundo eles, não há otimismo e nem rebeldia na atualidade. Nesse caso, os dados coletados no Brasil são ilustrativos: apenas 17% dos jovens têm esperanças de que o mundo irá melhorar e apenas

²⁰ FISCHER, Rosa M. Bueno. **Adolescência em discurso - mídia e produção de Subjetividade** (Tese de doutorado/UFRGS), p. 19.

²¹Os resultados dessa pesquisa foram divulgados pela Revista Veja de 19 de abril de 1995, em uma reportagem de capa intitulada "O planeta teen".

6% se consideram rebeldes. Dessa forma, diferenças ideológicas já não são acirradas como no passado. As posições políticas divergentes, como ser de esquerda ou de direita, socialista ou capitalista, e os movimentos de rebeldia e contestação cederam lugar a outras preocupações, de caráter mais individualista.

O individualismo e a busca da realização pessoal surgem como marca do processo de mudanças, substituindo as preocupações com questões sociais amplas e com ações e realizações coletivas. A luta por transformações sociais em movimentos organizados dá lugar à busca da auto-realização, à preocupação com o conhecimento de si mesmo e com a busca constante em melhorar a auto-imagem, principalmente em relação ao corpo. A preocupação e a responsabilidade de “mudar o mundo” deram lugar à busca da leveza, do fugaz, da fruição, do prazer, do despojamento, do descompromisso aparente.

Apesar de essa leitura se apresentar em muitos pontos de modo interessante e elucidativo, não podemos restringir a só isso a análise sobre a juventude atual, como se todas as questões se encerrassem ou se explicassem na homogeneidade cultural. Embora estejamos vivendo, hoje, no contexto de uma cultura mundial, desterritorializada, que certamente indica para as pessoas um modo de ser e de consumir, sabemos que a lógica da globalização divide espaço com a lógica da fragmentação e que, portanto, o consenso existente nos novos tempos é em certa medida ilusório. Assim, devemos ter presente como advertência, o fato de que

(...) se a questão da identidade é fundamental para a compreensão desse momento da vida humana, tendemos, no entanto, a considerá-la, no caso do jovem, a partir de estereótipos, quase sempre nascidos pela elaboração de uma imagem originada na mídia (...). Ao nos referirmos ao universo juvenil, em geral, sem recortá-lo sob a ótica de classe social,

*tendemos a considerar os jovens consumistas ou alienados. Se recuperamos a extração de classe, sobretudo para qualificar os alunos da escola pública, acrescentamos, na maioria das vezes, o atributo de violentos ou marginais.*²²

Verificamos que, no caso dos jovens pertencentes às classes sociais menos favorecidas, a escola tem apresentado enormes limites para dialogar e entender suas expectativas. Essa instituição muitas vezes desconhece ou não compreende de forma satisfatória o fato de que esses jovens são introduzidos no mundo do trabalho precocemente, que possuem um determinado tipo de sociabilidade na rua, que carregam muitos sonhos e aspirações, além de todas as marcas da experiência da escassez.

FISCHER, em um significativo trabalho que discute a presença do jovem na mídia, analisou programas televisivos e materiais da imprensa escrita feitos diretamente para esse público e observou que a mídia tem posicionado cada vez mais como educadora, através de novos pedagogos (são quase sempre jornalistas, atores e atrizes, publicitários, músicos e cantores ou especialistas da área médica), que

(...) adiantam-se e tomam para si quase uma missão - informar esses milhares de jovens brasileiros, ensinando-os principalmente a se defenderem da doença e da morte, cuja origem é justamente a experimentação e a vivência do sexo. Para tanto, explicitamente ou não (às vezes até negando esta função), afirmam a sua condição de detentores de uma verdade sobre as formas equilibradas de portar-se, de exercitar a afetividade, de fazer relacionamentos, de interpretar os próprios medos e inseguranças. Para todas as dúvidas há recomendações que, por seu turno, tornam-se a fonte de novas perguntas e novos

²²SPOSITO, Marília P. Op. cit., p. 99.

*conselhos e esclarecimentos.*²³

Esta autora destaca também que, quando a mídia faz referência ao jovem de classe média, ou alta, ela o denomina de adolescente ou ainda de *teen*, mas quando a referência recai sobre o jovem pobre, este recebe uma outra denominação, não sendo, em geral, chamado de adolescente, e sim de *menor*. Em termos discursivos tenta-se diferenciar as classes sociais, demarcar os diferentes mundos dos jovens e, por conseguinte, mostrar que os dois mundos não são notícia pelos mesmos motivos; o *menor* de idade é substancialmente diferente do *teen*.

Assim, devemos questionar sobre qual jovem estamos dialogando, sem que para isto tenhamos que traçar comparações estereotipadas e preconceituosas, o que sem dúvida atrapalha muito o papel do professor. O jovem pobre não é necessariamente violento ou marginal, assim como o de classe média pode não ser consumista e apolítico. A atualidade nos mostra que as tipologias são quase sempre parciais e incompletas e que os sujeitos devem representar o ponto de partida para novas indagações e perspectivas, novas buscas, novos caminhos...

Desse modo, é necessário que os professores ampliem o seu saber profissional para além dos conteúdos e programas de ensino. A construção do seu ofício deve ser marcada, também, por uma aguçada preocupação em compreender o universo dos sujeitos aos quais destinam os seus esforços. Sabemos que a ação educativa só adquire significado para esses sujeitos quando é associada a suas vidas concretas, aos seus projetos de futuro.

Devemos considerar, entretanto, que a prática educativa não depende só do professor, por mais que ele tenha um papel importante a desempenhar. As responsabilidades e obrigações que recaem sobre o docente quase sempre estão acima da sua capacidade de atuação concreta, de resolução. Nesse sentido

²³FISCHER, Rosa Maria Bueno. Op. cit., p. 285.

consideramos importante compreender como é essa prática, de que forma ela vem se construindo e se transformando em meio aos desafios postos pela atualidade, em que se projetam tantas aspirações sobre o seu fazer prático.

MUDANÇA, PERMANÊNCIA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA.

Os professores são seres que transitam em vários locais, que exercem diferentes papéis, possuem múltiplas dimensões. Apesar de serem plurais e heterogêneos, possuem singularidades e condições próprias, importantes para a análise, pois eles vivem dentro e a partir delas, elas lhes conferem um lugar no social.

*Seu fazer e pensar, seus saberes e representações não emergem no vazio, mas em espaços macro e microsociais, fluentes em tempos históricos de curta, média e longa duração. Realidades fundadas em dimensões materiais e simbólicas, presentes como matrizes de significação e como ressignificação, construídas nas práticas instituídas e instituintes de sujeitos individuais e coletivos, no cotidiano de suas vidas. Experiências tecidas no mundo vivido, marcadas pela temporalidade.*²⁴

O profissional é uma parte do professor, que se integra a todas as outras, mas que não constitui o seu todo, pois eles vivenciam outras práticas, em ambientes fora da escola. Não há dúvida, entretanto, de que o estatuto social docente, que passa atualmente por uma aguda crise, seja de imprescindível consideração, quando procuramos lançar um olhar sobre o professor. Assim, colocaremos em foco, a seguir, algumas questões sobre a análise do conceito social da profissão exercida por esse sujeito.

Tornar-se professor é, atualmente, sinônimo de ambivalência.

²⁴TEIXEIRA, I. C. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*, p. 180.

Encontramo-nos diante de um profissional que convive com uma retórica sobre a importância social do seu ofício e, contraditoriamente, com uma premente desvalorização por parte do sistema social que o requisita. Há uma realidade latente que demonstra como o professor é desprezado pela sociedade, o que certamente influencia em sua identidade profissional e em sua formação como pessoa.

No processo de composição da sua imagem social ganha ressonância a polêmica salarial. O magistério é conhecido como uma profissão mal paga, pouco rentável, desvalorizada e secundária. Nesse quadro, a procura pela profissão é reduzida e, geralmente, se restringe às pessoas que não têm outras alternativas na escalada profissional, devido a problemas de ordem sócio-econômica e a limites na própria formação educacional. Assim, a imagem do professor está sempre associada à desqualificação, à semiprofissão.

Theodor ADORNO, em um artigo intitulado “Tabus acerca do magistério”, procurou mostrar-nos porque a sociedade demonstra tanta aversão e desprezo pela figura do professor. A profissão do docente se realiza em meio a pré-conceitos que a desqualificam e desautorizam em termos de valor social. Tais pré-conceitos são por vezes dissimulados, mas outras vezes são apresentados com clareza, inclusive no interior da escola pelas crianças e seus pais. Para analisar a imagem social do professor, este autor utiliza o conceito de *tabu* como referência principal.

Estamos abordando aqui questões relacionadas aos dilemas profissionais, e também pessoais, de professores que exercem o magistério no ensino fundamental, fatores que se estendem também aos que atuam no ensino médio. Os professores universitários, apesar de toda a crise vivida atualmente no contexto das universidades, gozam de maior respeito e admiração social. Segundo ADORNO, isso ocorre devido à atividade de pesquisa e produção de conhecimentos científicos desenvolvida nessas instituições e por

esses profissionais, ao contrário dos professores do ensino fundamental e médio, que se limitam à mera atividade de repetição de conhecimentos elementares, já aceitos pela sociedade. Dessa situação surge um atributo essencial para a sua depreciação profissional, o fato de que, embora exerça uma profissão intelectual, o professor é incapaz e limitado, pois não lida com a pesquisa, não produz conhecimento.

Além de ser considerado como um profissional que realiza uma atividade pouco complexa, dispensando uma formação altamente qualificada, o docente é acusado de ensinar conteúdos divorciados da vida real, ou seja, de inserir o aluno em um contexto de aprendizagem falso e desvinculado do real concreto. A linguagem técnica/pedagógica utilizada pelo professor, em sala de aula, que provocaria essa separação entre a vida escolar e o mundo externo, é colocada sob a total responsabilidade desse profissional, como se ele fosse o único ator no contexto. Ou seja, ele é o responsável pelo distanciamento entre a escola e a realidade, devido a sua incapacidade de interpretação da realidade, à redução de conteúdos a explicações banalizadas, ou ainda à abordagem de conteúdos dispensáveis e ultrapassados. Ele seria, portanto, um ser à margem da vida e dos acontecimentos que definem a contemporaneidade. Nesse sentido, freqüentemente vemos referências vindas das mais diversas partes, que reportam à incapacidade dos professores em responder às exigências das mudanças sociais.

Outro agravante no processo de depreciação da imagem social do professor está no seu poder sobre o aluno, na própria força que exerce sobre as crianças. De acordo com ADORNO, esse poder autoritário, aos olhos da sociedade, a princípio seria ilegítimo, uma vez que as crianças são seres ainda indefesos, imaturos. Apesar de o castigo físico ter sido abolido da maior parte das escolas nos países ocidentais, o professor tem em suas mãos inúmeras formas de impor à criança sua força, por exemplo, através

das avaliações, notas, monopólio da fala e outros. Ao contrário dos Juízes de Direito, que se fundamentam na justiça para exercer a sua força, e por isso gozam de maior prestígio social, os professores são agentes sociais que possuem uma autoridade vantajosa para impor suas determinações sobre aqueles que dominam. Nesse sentido, “*a sociedade despreza o professor vendo nele o pequeno ditador, o ditador fraco, o ditador contra os fracos.*”²⁵

Associado a essa situação, como por um dever da profissão, o professor carrega outro pesado estereótipo, o de ser nulo no plano erótico. ADORNO afirma que a “*imagem de quase castrado, da pessoa neutralizada ao menos eroticamente, não livremente desenvolvida, esta imagem de pessoas descartadas na concorrência erótica, corresponde à infantilidade real ou imaginária do professor*”²⁶. Todo o processo de formação do professor é carregado por mensagens sobre as suas obrigações afetivas com relação aos estudantes, obrigações que se assemelham às exercidas pelos pais e que colocam a amizade como um fator obrigatório na relação. O ofício do docente é, assim, concebido como uma missão. A infantilidade, para o autor, seria expressa pelo professor ao criar um mundo intramuros desvinculado da realidade exterior, um mundo ilusório de falas e conteúdos, no qual a sua imagem deve ser mostrada segundo um padrão ideal de comportamento.

As representações acerca do professor, identificadas acima, podem ser percebidas com clareza na mídia. A profissão do professor chega a ser ridicularizada em alguns programas televisivos, não só pelos reduzidos salários que a caracteriza, mas também por sua conduta e posição social.²⁷ Nas campanhas publicitárias o

²⁵OLIVEIRA, N. R. de. In: PUCCI, Bruno (org.). *Teoria Crítica e educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt*, p. 130.

²⁶ADORNO, T. Educação e Emancipação, p. 108.

²⁷Sobre esta questão há um interessante texto produzido por Rosa Maria Bueno Fischer que mostra como o programa televisivo “Escolinha do Professor Raimundo”, veiculado pela Rede Globo, explora a visão mitificada do professor e satiriza a situação da escola no Brasil.

docente é, quase sempre, associado a uma figura fora da realidade, ou por ser excessivamente rígido com questões banais e fora do contexto, ou por ser “bonzinho” e completamente dominado pelos alunos, jovens que pretensamente carregariam todo o saber da vida presente, que estão em sintonia com as mudanças e com o mundo, que são inteligentes e espertos. O professor, pelo contrário, não compartilha da contemporaneidade, estando sempre atrasado em relação às idéias e ao modo de viver presentes. Com relação à mulher docente, a representação se mostra de forma ainda mais caricata, sendo quase sempre apresentada como uma pessoa de péssimo humor, que se veste de forma rígida, não deixando transparecer qualquer indício de leveza, além de ter realçada a sexualidade reprimida e a provável infelicidade no campo afetivo.

A feminização é um elemento importante na análise do perfil atual da profissão docente. Com a expansão da educação elementar, houve um ingresso significativo de mulheres nos quadros do magistério, sobretudo no ensino básico. A tarefa de ensinar se encaixou nas especificidades do gênero feminino, pois as atividades pedagógicas realizadas na escola passaram a ser concebidas como uma extensão da vida familiar. A professora, portanto, substituiria a mãe ausente em um determinado tempo diário. O “dom” materno, que caracteriza a mulher, é transferido para a professora, atribuindo-se um caráter doméstico ao trabalho pedagógico, o que contribuirá para a desprofissionalização docente. Não é coincidência que esse processo de feminização da profissão ocorra de forma concomitante e integrada a outros, como o progressivo rebaixamento salarial e uma queda no prestígio social da profissão. A presença massiva da mulher na profissão coincide com a própria posição de inferioridade que esse gênero apresenta no mercado de trabalho mais amplo.

De acordo com ENGUITA, as análises de gênero são fundamentais no estudo do magistério, sobretudo quando questionamos o estatuto social da profissão. Discutindo o destino do magistério em

relação à ambigüidade profissionalismo/proletarização, este autor nos mostra que a presença maciça das mulheres confere à profissão várias facetas e entre elas o fato de que essa presença

*(...) efetivamente tem contribuído para a proletarização ou tem dificultado a profissionalização do setor docente. Por um lado a idéia de segundo salário e de emprego provisório permitem à sociedade pagar menos. Além disso, uma sociedade patriarcal está menos disposta a conceder autonomia no trabalho às mulheres que aos homens. Por outro lado, existe uma série de fatores que dificultam a ação sindical das mulheres: desde a dupla jornada até a escassa atenção das organizações sindicais e profissionais à sua problemática específica, passando por sua educação mais conservadora, os escrúpulos de seus maridos diante de qualquer atividade extradoméstica, etc.*²⁸

Além da feminização, de acordo com este autor, a profissão docente vive no limiar de uma progressiva proletarização, *ou seja, o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade. Entretanto, o professor ainda compartilha de certas características de profissionais que têm assegurado a profissionalização, além disso, lutam pela autonomia no processo de trabalho e por um maior prestígio social. Desta forma a categoria dos docentes move-se mais ou menos em um lugar intermediário e contraditório entre os dois pólos da*

²⁸ENQUITA, M. C. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria & Educação p. 43.

*organização do trabalho e da posição do trabalhador, isto é, no lugar das semiprofissões.*²⁹

A degradação da imagem social do professor tem conseqüências diretas em sua prática, em seu ser/fazer profissional. Essa situação, conjugada com as mudanças sociais que ocorrem de modo acelerado, colocam o professor numa encruzilhada. Ele se sente suplantado pelo mundo dominado pela informação satelitizada, vive todas as angústias advindas de um processo de trabalho no qual impera a autonomia relativa, a falta de condições e materiais básicos para o exercício de sua função e ainda tem sérios problemas na sua formação acadêmica. Esse conjunto de fatores levam o professorado a ter um visão negativa da sua profissão e, conseqüentemente, a demonstrar uma forte descrença quanto às perspectivas futuras, a viver sob os desígnios do desânimo e da renúncia.

ESTEVE analisa essa situação denominando-a de *o mal-estar docente*. Para o autor “*os professores enfrentam circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino.*”³⁰ O contexto de mudanças sociais aceleradas transforma profundamente a situação concreta do trabalho do docente, levando-o a viver uma crise de identidade, na qual sobressaem a culpa pelos problemas do ensino, a baixa estima pessoal e a depreciação da sua ação profissional. Para demonstrá-lo, o autor constrói sua interpretação realçando os principais elementos que transformaram o sistema escolar e que se colocam diante do professor, gerando descontentamento e um sentimento negativo com relação à imagem que ele tem de si próprio.

O primeiro aspecto destacado por J. M. ESTEVE refere-se ao aumento das exigências em relação aos professores. Mesmo

²⁹Idem, p. 47 e 50.

³⁰ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**, p. 97.

não havendo mudanças no processo de sua formação, eles são chamados a cumprir novas tarefas, que ultrapassam a sua capacidade de intervenção pedagógica e a sua própria experiência. Exige-se dos professores o domínio do conteúdo referente a sua área de atuação disciplinar, a consideração e o entendimento de todas as questões que envolvem o campo psicológico e afetivo do aluno, o desenvolvimento de preocupações e entendimentos relacionados à ética, ao meio ambiente, educação sexual, conhecimentos de informática, etc. Apesar de todas as exigências que cercam o exercício da profissão docente na atualidade, as condições de trabalho permanecem inalteradas, e até mesmo, em muitos locais, em progressivo processo de deterioração. Essa situação pode ser associada a um outro fator: a posição da escola na educação das crianças está se tornando cada vez mais marcante em virtude da *“inibição educativa de outros agentes de socialização”*.³¹ A família, por exemplo, que historicamente exerceu um poder enorme na educação infantil, hoje está menos presente *“devido à incorporação da mulher no trabalho e à redução do número dos seus membros e das horas de convívio”*.³² Diante disso, a escola se vê obrigada a desenvolver nos alunos valores e hábitos básicos, o que reforça e amplia suas funções.

Seguindo a análise desenvolvida pelo autor, destacamos mais um complicador no contexto de trabalho docente. A transformação do sistema de ensino de elite para o de massa levou para dentro da escola problemas enraizados na ordem social, fundamentada na desigualdade econômica, que antes não existiam. Além disso, transformou a visão da sociedade e suas expectativas com relação ao sistema de ensino; a escolarização já não garante prestígio social, ou não representa o meio para se conseguir um melhor padrão de vida. Isso leva a uma desvalorização da escola e à falta de interesse

³¹Idem, p. 100.

³²Idem, p. 101

do estudante pelo ensino oferecido nessa instituição. O professor, assim, lida com jovens e crianças desmotivadas quanto ao objetivo da atividade educacional, o que representa uma enorme dificuldade, pois a sua função se faz pouco eficaz para a vida e os objetivos dos alunos. Os professores das escolas localizadas nas periferias pobres das grandes cidades conhecem bem essa situação; eles sofrem com a miséria material dos seus alunos, são obrigados a lidar com ela e ao mesmo tempo se vêem impedidos de uma ação transformadora concreta, pois o ensino, que representa tudo o que eles podem oferecer, é desvalorizado, porque eles próprios possuem pouco valor no contexto social.

Nesse contexto, o apoio da sociedade à escola se modificou. O professor, além de ser frequentemente responsabilizado pela baixa qualidade do ensino, pelos problemas pedagógicos, pela reprovação dos alunos etc., enfrenta os problemas disciplinares com uma nítida desvantagem em relação aos alunos. Como afirma J. M. ESTEVE,

*enquanto, há vinte anos, os pais estavam dispostos a apoiar o sistema de ensino e os professores, perante as dificuldades do processo de aprendizagem e de educação dos filhos, no momento atual encontramos uma defesa incondicional dos alunos, seja qual for o conflito e seja qual for a razão que assiste ao professor. A falta de apoio e de reconhecimento social do seu trabalho é cada vez mais evidente.*³³

Nesse sentido, as queixas dos professores são constantes no que se refere à impunidade e à permissividade dentro das escolas. Isso tem agravado a sensação de *mal-estar* que envolve o docente, pois ele sente que está desamparado pelo sistema e que sozinho tem de encontrar as soluções para os conflitos com os alunos, conflitos que às vezes podem ser

³³Idem, p. 104.

agudos, chegando a agressões verbais e à violência.

Por fim, consideramos importante realçar mais uma questão levantada pelo autor, a qual se liga diretamente a nossa análise. Para ele,

*“o desenvolvimento de fontes de informação alternativas, basicamente dos meios de comunicação de massas, obriga o professor a alterar o seu papel de transmissor de conhecimentos. Cada dia se torna mais necessário integrar na aula estes meios de comunicação, aproveitando a sua enorme força de penetração. O professor que pretende manter-se no antigo papel de fonte única de transmissão oral de conhecimentos perde a batalha”.*³⁴

Estar atualizado e ainda trabalhar com fontes alternativas de informação, como programas televisivos, filmes, documentários, jornais etc., representa um enorme desafio para o professor. As cobranças para a realização desse tipo de trabalho são constantes, entretanto, falta ao professor tempo para refletir sobre o seu processo de trabalho e adotar novas linguagens no processo de ensino. Além disso, para muitos, as condições materiais são o verdadeiro empecilho, é grande o número de docentes que não têm recursos financeiros para fazer a assinatura de um jornal ou mesmo para ir ao cinema. As limitações na experiência cultural dos professores levam-nos a vários constrangimentos e a um sentimento de impotência frente às vertiginosas transformações provocadas pela mídia. Compreender o processo cultural vivenciado pelos alunos, nesse contexto, é ainda uma barreira a ser vencida.

Pensando de forma mais específica a situação do professor de Geografia, observamos que as condições básicas

³⁴Idem, p. 101.

para que ele possa efetivamente ampliar o seu conhecimento sobre o mundo representam, atualmente, um sonho difícil de ser conquistado. Viajar, ter contato direto com outros lugares, pessoas, culturas nem sequer é vislumbrado como uma condição primeira para o profissional que tem como função ajudar os alunos na tarefa de compreender o mundo concreto, tão veloz nas vozes da mídia. Isto, sem dúvida, influencia no desprestígio docente do professor de Geografia, pois os alunos sabem que o professor está falando, em sala de aula, de um mundo distante, reconhecido apenas nos livros didáticos ou nas informações sem profundidade dadas pela televisão. Isto certamente compromete a credibilidade do discurso do professor perante os alunos.

Podemos considerar, de acordo com as questões levantadas acima, que o professor vive em uma situação de crise e tem um contexto de vida e de trabalho marcado por contradições, carências e pouco reconhecimento social. Essas questões precisam ser consideradas quando propomos analisar a sua prática de ensino, pois a conduta desse profissional não se define pela sua individualidade, mas está inserida nas organizações sociais às quais se vincula. Analisar a função docente requer, assim, a consideração do seu contexto de vida mais amplo.

Procuramos neste texto, refletir acerca do contexto de vida dos principais sujeitos que praticam o ensino da Geografia: os alunos e professores. Consideramos que analisar mais de perto o contexto de vida de quem pratica a Geografia escolar pode indicar algumas pistas e/ou caminhos para a superação dos problemas evidentes do processo de construção do saber neste ramo do conhecimento. Para além dos insucessos que marcam a escola hoje, sabemos que a renovação do ensino de Geografia depende de imaginação teórica, experiência e do pensamento/ação dos sujeitos. Nesse sentido, refletir mais profundamente sobre eles nos parece ser uma tarefa inadiável.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- BRAGA, Rosalina B. **Construindo o amanhã : caminhos e descaminhos dos conteúdos geográficos na escola elementar**. São Paulo, 1996. (Tese de doutoramento/USP).
- DAYRELL, Juarez. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- ENGUITA, Mariano. Tecnologia e sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. In: SILVA, T. T. (org.). **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 230-253.
- _____. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 4, p. 40-61, 1991.
- FISCHER, Rosa M. Bueno. **Adolescência em discurso - mídia e produção de Subjetividade**. Porto Alegre, 1996. (Tese de doutorado/UFRGS).
- _____. A escola na Televisão: quem se reconhece na Escolinha do Professor Raimundo? **Educação e Realidade**. Porto Alegre, vol. 18, n. 2, p. 37 a 48.
- FREITAS, J. V. Algumas considerações sobre a crise paradigmática nos quadros da sociedade contemporânea. In: **Cultura histórica em debate**. São Paulo: UNESP, 1995.
- GIDDENS, A.. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.
- GIROUX, H. e MACLAREN, P. Formação do professor como uma esfera contrapública: a Pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 125-151.
- HIRANO, S. América Latina no novo contexto mundial. In: SCARLATO, F. C. e outros (org.). **Globalização e espaço latino americano**. São Paulo: Hucitec, 1994.
- LACOSTE, Yves. **A Geografia serve em primeiro lugar para fazer a guerra**. Campinas: Papiрус, 1988.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.
- MORAES, A. C. R. Propostas curriculares de Geografia. In: MEC/UNESCO/FCC. **Subsídios para a elaboração dos parâmetros nacionais curriculares**. Brasília, out. 1995.
- NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.
- OLIVEIRA, N. R. de. In: PUCCI, Bruno (org.). **Teoria Crítica e educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SANTOS, Milton. **Técnica, espaço e tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.
- SOJA, Edward W. **Geografia pós-modernas: a redefinição do espaço na teoria social crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- SOUZA, M. A. O ensino de Geografia na virada do século. In: **Natureza e sociedade de hoje: uma leitura geográfica**. São Paulo: Hucitec, 1993.
- VESENTINI, José William. **O ensino de Geografia no século XXI**. Caderno Prudentino de Geografia. Presidente Prudente, AGB, n. 17, p. 5-19, 1995.