

CRIAR ASAS: DO SENTIDO DA GEOGRAFIA ESCOLAR NA PÓS-MODERNIDADE

Herculano Cachinho

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

cachinho@fl.ul.pt

1. Nota de abertura

A geografia praticada nas nossas escolas confronta-se hoje com uma situação no mínimo paradoxal. Estamos perante uma disciplina a quem lhe é amplamente reconhecido um forte potencial formativo mas, na prática, devido a factores de vária ordem, sem capacidade para mobilizar tal potencial em prol do seu desenvolvimento e afirmação no contexto escolar e na sociedade em geral. Para nós geógrafos, sobretudo os que se encontram mais directamente implicados na educação, ultrapassar esta contradição é uma tarefa árdua, até agora impossível, mas sem dúvida fundamental. Da sua resolução parece depender tanto a recuperação do prestígio social que a geografia granjeou noutros tempos como o papel formativo que se espera que desempenhe na sociedade contemporânea.

Perante esta constatação, o principal propósito da nossa participação neste fórum consiste em reflectir sobre um conjunto de aspectos teóricos e metodológicos que, segundo o nosso ponto de vista, se afiguram imprescindíveis à concepção de experiências de ensino-aprendizagem inovadoras, susceptíveis de contribuir significativamente para a mudança do *statu quo* da educação geográfica. Por questões meramente didácticas, começaremos por apresentar em breves linhas a situação de contradição identificada anteriormente e, em momento posterior, desenvolver algumas ideias que poderão nortear linhas de intervenção conducentes à renovação da prática pedagógica na educação geográfica, domínio onde para nós se encontra ancorada uma das principais fontes do problema. São três as grandes questões que escolhemos para reflexão: Conteúdos ou métodos? Asas ou gaiolas? Espaços de ensino ou lugares de aprendizagem?

2. Desconstruindo o paradoxo da geografia escolar

A Geografia faz parte do grupo de disciplinas escolares a quem mais potencialidades lhes têm sido reconhecidas na formação dos jovens. Ocupando, segundo alguns autores, uma posição de charneira entre o mundo físico e social, a natureza e a cultura, e considerada por outros, como uma ciência-ponte entre vários ramos do saber, esta tem sido entendida, frequentemente, como o espaço por excelência da multidisciplinaridade. Na realidade, talvez seja mesmo a difusão desta forma de olhar para a ciência geográfica que justifica, desde há longa data, a sua presença assídua nos *currícula* do Ensino Básico e Secundário da maioria dos países, um universo no qual se inclui Portugal, e que, mesmo em tempos de crise dos saberes disciplinares e da afirmação de áreas do conhecimento científico mais híbridas e globalizantes, como o é manifestamente a pós-modernidade, esta continue a ser fortemente valorizada, e o valor das suas competências seja recentemente redescoberto em alguns países, como parece ter acontecido na sociedade norte-americana, na década de noventa do século XX, de que nos dá conta o National Research Council (1997).

Na escola, muitos têm sido os atributos que frequentemente são indexados à geografia e aos seus praticantes. Lefèvre (1978: 61-62), por exemplo, realçando a importância que a observação assume na disciplina coloca os professores de geografia em primeiro plano na descoberta das aptidões, dos interesses, dos gostos, das maneiras de ser e das atitudes dos alunos. Para este autor, as potencialidades da educação geográfica são tanto intelectuais como caracteriais, incluindo-se nas primeiras, por exemplo, a capacidade de observação e análise, a memória geral, o espírito crítico e sentido de comparação, e, nas segundas, a objectividade e a imparcialidade, os gostos particulares, o amor ao passado e a paixão do futuro... (Quadro I). Bem mais recentemente, a Associação Britânica de Professores de Geografia, numa postura pró-activa de encorajamento dos alunos pelo estudo da disciplina, nos seus manifestos “This is Geography” (2000) e “This is geography... in school and beyond” (2003), não só realçava as suas valências a partir de depoimentos de reputadas personalidades e instituições, como fazia notar a elevada empregabilidade de todos aqueles que tiveram oportunidade de estudar geografia. Entre as competências que lhe são reconhecidas por esta instituição encontram-se, nomeadamente: i) a oportunidade de através do trabalho de campo realizarem investigações em primeira mão sobre os lugares, o ambiente, e o comportamento humano; ii) a construção do conhecimento e a compreensão dos acontecimentos, da escala local à global; iii) o desenvolvimento de competências de base, fundamentais para o futuro, incluindo a literacia, a

numeracia, as TIC, a resolução de problemas, o trabalho de grupo, as destrezas de pensamento, o questionamento; iv) a valorização das visões pessoais nas tomadas de decisão sobre questões fundamentais; v) o interesse pelo mundo que nos rodeia e a motivação dos jovens para a sua exploração; vi) e a formação dos jovens para o exercício pleno da cidadania (Quadro II).

Quadro I – Contributos do ensino da geografia
<p>O professor de geografia (...), pelo facto de dever possuir um sentido bem desenvolvido da observação, parece melhor preparado que qualquer outro para a observação psico-pedagógica da criança. Pode trazer um contributo muito útil para a descoberta das aptidões, dos interesses, dos gostos, das maneiras de ser, das atitudes do aluno.</p> <p>As <i>potencialidade com dominantes intelectuais</i> são sobretudo a inteligência geral e a reflexão, a <i>capacidade de observação e análise</i> (estudo dos documentos), a <i>memória geral</i> e as formas de memória predominantes, a forma de inteligência predominante (verbal, literária e estética, observadora e científica, prática e mecânica), a compreensão, o <i>espírito crítico</i>, a precisão, a aptidão a distinguir o essencial, a imaginação; o espírito de método, o raciocínio analógico e lógico, o <i>sentido da comparação</i>, a capacidade de abstracção.</p> <p>As <i>potencialidades com dominantes caracteriais</i> são: a fatigabilidade, a atenção, a adaptabilidade, o sentido estético, a <i>objectividade</i> e a <i>imparcialidade</i>, as paixões e os sentimentos, a emotividade, os <i>gostos particulares</i>, para certos temas, artísticos, literários, científicos, técnicos, etc. ..., o ritmo de trabalho, o <i>amor ao passado</i>, e a <i>paixão do futuro</i>, a sentimentalidade, a sensibilidade, a secundaridade ou a primaridade, etc. ...</p> <p>L. Lefèvre , 1978: 61-62</p>

No entanto, será que o potencial formativo reconhecido à geografia se traduz em resultados práticos? Ou melhor, será que a geografia praticada nas nossas escolas fornece de facto experiências de aprendizagem verdadeiramente significativas, susceptíveis de dotar os alunos com as competências anteriormente mencionadas? Infelizmente, pelo menos em Portugal, não nos parece que assim seja, nem se vislumbra ainda no horizonte o momento em que o passe a ser, e inúmeras são as manifestações que suportam uma tal observação. Senão vejamos:

- i) nas aulas de geografia, apesar dos inúmeros esforços efectuados pelas sucessivas reorganizações curriculares no sentido de alterar a situação, a descrição é quase sempre preferida à explicação, impossibilitando, a maioria das vezes, o questionamento por parte dos alunos, ou se quisermos, conseguir que estes tenham

consciência que existem problemas sociais e ambientais e através da recolha de informação, do seu tratamento e análise se podem construir respostas;

<p style="text-align: center;">Quadro II – Potencial formativo da Geografia (Geography: a position statement from the Geographical Association)</p> <p style="text-align: center;">A Geografia ...</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Garante o conhecimento da localização e a compreensão das relações espaciais – como é que os lugares se encontram ligados.▪ Permite construir o conhecimento e a compreensão dos acontecimentos, em diferentes escalas geográficas▪ Explica os padrões e os processos geográficos – físicos e humanos▪ Permite a tomada de decisões bem informadas sobre o ambiente e favorece a compreensão do desenvolvimento sustentável▪ Aborda a complexidade dos ambientes físicos e humanos▪ Estabelece relações entre os sistemas naturais, económicos, sociais, políticos e tecnológicos▪ Desenvolve a competência da literacia visual – interpretação de mapas, diagramas, fotografia aérea e imagens satélite▪ Dá oportunidade, através do trabalho de campo, de realizar investigações em primeira mão sobre os lugares, o ambiente e o comportamento humano▪ Fornece um contexto significativo para o desenvolvimento de competências de base - literacia, numeracia, TIC, resolução de problemas, trabalho de grupo...▪ Prepara para o mundo do trabalho – os geógrafos, com as suas competências de análise e síntese, têm uma elevada empregabilidade▪ Estimula o interesse e a admiração pelo mundo – alimenta nos jovens o desejo da exploração e permite que estes viagem com confiança▪ Oferece boas razões para usar as novas tecnologias, como os SIG▪ Permite que todos os jovens de se torne cidadãos activos globais▪ Ajuda os alunos a compreender que existe mais do que uma via para enfrentar um problema específico da vida real <p style="text-align: right;"><i>Geographical Association, 2000</i></p>
--

- ii) a organização dos programas por unidades temáticas e não por problemas, bem como a sua arrumação por gavetas, reproduzida na perfeição pelos manuais escolares e pela prática na sala de aula, se não impossibilita pelo menos dificulta o relacionamento dos sistemas físicos e humanos, do ambiente com a sociedade;

- iii) mesmo se solicitado por alguns programas, na prática escolar, as oportunidades para os alunos efectuarem trabalho de campo e conduzirem investigações em primeira mão raramente existem. O trabalho fora das portas da escola, quando existe, devido à burocracia, limita-se quase sempre a visitas de estudo/excursões onde os alunos assistem passivamente à descrição dos acontecimentos pelo professor ou por outras entidades convidadas para o efeito;
- iv) a ditadura dos conteúdos, muitas vezes associada à pretensa necessidade de preparar os alunos para os exames, posição que apenas se poderá aceitar no 12.º ano de escolaridade, relega para segundo plano a construção do conhecimento através de metodologias activas e práticas operatórias, com reflexos claros no desenvolvimento de competências essenciais;
- v) a transmissão do conhecimento pelo professor, mesmo se apoiada nos mais modernos sistemas de comunicação, deixa pouco espaço para o aluno descobrir, ser assaltado pelo desejo de explorar o mundo que o rodeia, a começar pelo meio onde vive;
- vi) a formação de professores e o deficiente equipamento da generalidade das salas de aulas são pouco favoráveis ao uso das TIC, como os SIG, a Internet, ... susceptíveis de tornar a aprendizagem da geografia mais estimulante e, sobretudo, aproximá-la mais das reais necessidades dos alunos, tanto no presente como na sua vida futura.

Naturalmente, existem muitos outros problemas que concorrem também para a situação descrita. A título de exemplo, Graves (1975) defende que a mesma reflecte a crise geral da sociedade, Vandebosch (1982) associa-a ao mal-estar da educação e Mérenne-Schoumaker (1985) à própria identidade da geografia, que junto do grande público se afigura como uma ciência menor, de interesse limitado e, ao nível da educação, como uma disciplina fastidiosa e inútil, voltada para a simples memorização de factos sem importância. No entanto, como não temos a pretensão de responder a todas as questões ou de resolver os múltiplos problemas com que se depara hoje a educação geográfica, encarámos este fórum como uma excelente oportunidade para apresentar algumas ideias, que têm merecido a nossa reflexão nos últimos tempos e, segundo o nosso ponto de vista, podem contribuir para olhar para a educação geográfica de uma outra forma e talvez, porque a inovação por vezes surge de pequenos actos, para a renovação da prática da geografia escolar. Não sei se esses objectivos serão alcançados mas pelo menos a reflexão que vos propomos encontra-se imbuída desse espírito.

3. Posicionando o problema: três ideias essenciais

Fruto de múltiplas reflexões pessoais e da partilha de experiências com outros colegas a leccionar em escolas básicas e secundárias, no departamento de Geografia da FLUL e da rede temática sobre o ensino da geografia HERODOT, a nossa análise do problema da crise em que vive mergulhada a educação geográfica e, sobretudo, a sua solução, encontra-se ancorada em três ideias essenciais, que as sucessivas reformas e reorganizações curriculares têm simplesmente desprezado ou abordado de forma muito superficial. Essas ideias são as seguintes:

- (i) a mobilização efectiva do potencial formativo da geografia exige tanto uma renovação conceptual como metodológica, isto é, depende tanto do interesse dos conteúdos programáticos como dos métodos de ensino privilegiados pelos professores que, naturalmente, reflectem, entre outros aspectos, os seus modelos de formação;
- (ii) para se afirmar no seio da comunidade educativa, marcar a diferença pela positiva, a geografia ensinada nas escolas necessita de oferecer aos alunos boas experiências de aprendizagem, entendendo-se por estas as situações de aprendizagem que se revelam significativas na formação geográfica dos alunos;
- (iii) na prática de uma educação geográfica de excelência o ambiente da aprendizagem também importa. Ensinar geografia na pós-modernidade, na era do espectáculo, como lhe chamou Debord (1991), é como fazer teatro e, por conseguinte, todas as aulas devem ser entendidas literalmente como um palco. A organização das aulas, a começar pela estrutura interna das salas e a atmosfera criada no seu interior estão para a prática da educação geográfica como os cenários num palco para os níveis de desempenho na representação dos actores.

Estas três ideias remetem para outros tantos níveis de intervenção que importa agora analisar com atenção, no sentido das mesmas poderem servir de âncora à elaboração de um quadro de referência para a renovação conceptual e metodológica da educação geográfica.

Conteúdos ou métodos?

Tradicionalmente, pelo menos a avaliar pelas sucessivas reorganizações curriculares, temo-nos preocupado em demasia com os conteúdos e os objectivos dos programas, refugiando-nos, frequentemente, na sua pretensa falta de pertinência e inadequação para

justificar o desinteresse dos alunos e, quando não mesmo, para explicar a crise que hoje a disciplina atravessa no meio escolar. No entanto, embora se reconheça que a solução do problema passa, em grande medida, por uma maior implicação dos alunos na sua aprendizagem, na nossa opinião esta dificilmente será conseguida através da constante actualização dos conteúdos, como as sucessivas reorganizações dos programas deixam transparecer. Se os alunos gostassem daquilo que se lhes ensina o problema estaria resolvido. Nesse momento teríamos descoberto o caminho que tanto procuramos, mas muito provavelmente ter-nos-íamos também apercebido que os conteúdos pouco importam ou que aqueles que se encontram nos programas em vigor são perfeitamente convenientes. Porém, não é isso que acontece ou, apesar do espírito inovador da recente reorganização curricular e programática, na prática, se espera que aconteça sem uma real e efectiva alteração da praxis didáctica (Cachinho, 2000).

De facto, parece-nos que o problema com que nos deparamos padece de uma deficiente formulação desde o seu ponto de partida. Se queremos que os alunos se interessem pela geografia, precisamos de fazer da mesma **uma janela aberta para o conhecimento do mundo que os rodeia e da aprendizagem uma aventura**. Para que tal aconteça precisamos de intervir tanto ao nível dos conteúdos como dos métodos de ensino-aprendizagem.

Do ponto de vista dos conteúdos, existe actualmente um número quase infinito de temas, tópicos, conteúdos e técnicas que podem ser objecto de abordagem nas salas de aula. No entanto, importa distinguir no seio destes os que realmente são fundamentais à educação geográfica, isto é, aqueles que, com maior eficácia, sejam capazes de desenvolver nos alunos a competência de «saber pensar o espaço» para de forma consciente poderem agir no meio em que vivem. Isto implica, parafraseando autores como Pinchemel (1982), Mérenne-Schoumaker (1985) ou Brunet (1992), recentrar o ensino da geografia verdadeiramente naquilo que é fundamental: o conhecimento e a compreensão dos acontecimentos do dia-à-dia, que ocorrem tanto no meio local como global. Ou melhor ainda, precisamos de ancorar o ensino na aprendizagem dos conceitos fundamentais e nas questões-chave em que a disciplina arquitecta a sua identidade.

Independentemente da perspectiva que nos sirva de referência, na análise dos fenómenos sociais e ambientais, os geógrafos sempre procuraram responder às questões: Que atributos possuem? Onde se localizam? Como se distribuem no espaço? Que factores explicam a sua localização e distribuição? Que impactes produzem na sociedade? Quais são as tendências mais prováveis da sua evolução? Como actuar para solucionar os problemas que

levantam? Por sua vez, para responder a estas questões, a geografia serve-se de um conjunto de conceitos que, quando colocados em relação, além de conferirem cientificidade à disciplina e revelarem a verdadeira natureza do raciocínio geográfico, pelos procedimentos que implicam, devem também nortear a educação geográfica. A identificação destes conceitos e o grau de relevância que a cada um deve ser atribuído, está longe de ser consensual na comunidade geográfica, muito contribuindo para que tal aconteça as distintas filiações epistemológicas dos investigadores. No entanto, para efeitos da educação, do ponto de vista das concepções construtivista e reconceptualista da aprendizagem, assumem particular importância os conceitos de percepção, espaço/lugar/território, escala, localização, distribuição, distância, tempo histórico e interacção/causalidade¹.

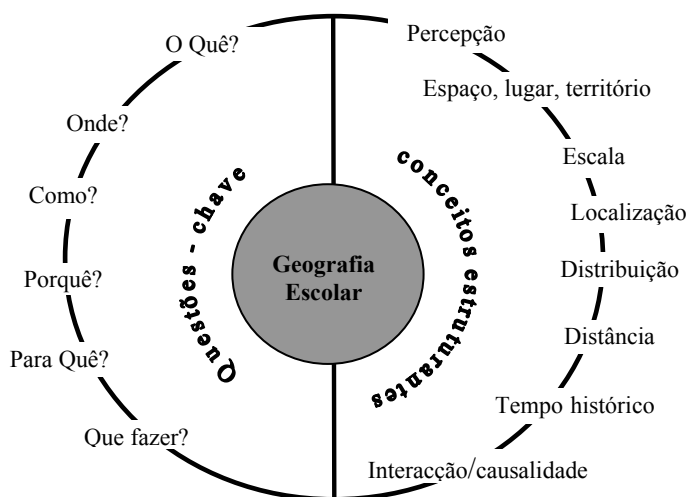


Figura 1.- Questões-chave e conceitos estruturantes da geografia

Quanto aos métodos de ensino, a necessidade de formar cidadãos geograficamente competentes deixa-nos pouco campo de manobra; devem simplesmente ser privilegiados aqueles que promovam uma *geografia activa*. Para poder responder aos desafios da educação, «ajudar os alunos a interrogarem-se sobre problemas geográficos que eles mesmos terão de dominar alguns anos mais tarde enquanto cidadãos» (David, 1986), não basta que se perspectivem os grandes problemas sociais e ambientais enquanto sistema e de forma dinâmica ou que o centro das abordagens se transfira dos conteúdos para os conceitos e as questões-chave que conferem identidade ao saber-fazer geográfico. É também fundamental que os professores façam da geografia escolar uma verdadeira *prática operatória* (Hugonie,

¹ Para uma reflexão sobre estes e outros conceitos chave da geografia ver, nomeadamente, os trabalhos de J.-L. Nembrini (1994), B. Mérenne-Schoumaker (1985, 1994) e X. Souto-Gonzalez (1990; 1998).

1989), se adoptem métodos activos e mediante a aplicação de metodologias construtivistas se tornem os alunos actores e autores das suas próprias aprendizagens (Naish, 1982). Nesta *démarche* não há lugar para a lição magistral, nem tampouco para o desfile dos conteúdos e exercícios de ilustração sabiamente transmitidos pelo professor, apoiados, na sua versão mais moderna, no espectáculo promovido pelas avançadas técnicas do audiovisual e da comunicação. Na realidade, esta aprendizagem do *discurso sobre o espaço* até pode existir uma vez por outra, no entanto, não é seguramente a melhor forma de promover a autonomia e o espírito crítico, de permitir que os alunos perante problemas concretos sejam capazes de idealizar soluções mobilizando os conhecimentos, os conceitos e as técnicas geográficas. Para que isso aconteça, é imprescindível que os alunos, mediante a aplicação do método científico, tenham a oportunidade de reconstruir o conhecimento que possuem dos problemas. Afinal de contas, parafraseando Cañal e Porlan (1987), a investigação ainda é a única via natural para aprender e talvez de fazer com que os alunos sejam assolados pelo desejo de explorar o mundo que os rodeia.

Em relação aos métodos, Saint-Exupéry indica-nos um caminho possível. No seu fabuloso livro *Le Petit Prince*, este escritor fala-nos de geógrafos e exploradores estabelecendo uma clara distinção entre os dois personagens. Os primeiros preocupam-se com a localização dos elementos marcantes da Terra: os mares, os rios, as cidades, as montanhas, os desertos, e os segundos com a descoberta dos mesmos. Ora, mesmo se possamos discordar com a diferenciação dos papéis atribuídos a cada um dos personagens, ou até com a própria concepção de geografia e dos seus praticantes, parece-nos que a melhor forma de implicar os alunos na sua aprendizagem consiste em fazer deles exploradores. Exploradores no verdadeiro sentido da palavra utilizado por este escritor; isto é, de todo aquele que tenta descobrir, que pesquisa, que examina, que observa para poder compreender o mundo que o rodeia. Ao permitirem que os alunos desempenhem o papel de exploradores, os professores não só elevam os níveis de motivação para a aprendizagem, como permitem que os mesmos tomem consciência de quanto são limitados os conhecimentos de que dispõem sobre os problemas que assolam o mundo em que vivem antes de levarem a cabo as suas pesquisas e, naturalmente, ao reformularem as suas ideias prévias através dos novos conhecimentos, ao verem ampliado o seu conhecimento, encontrem verdadeiramente sentido na educação geográfica.

Asas ou gaiolas?

Rubem Alves (2004:7) aborda de forma eloquente o problema da educação na sociedade contemporânea, que subscrevemos na íntegra na abordagem da crise da educação geográfica do século XXI. A ideia é muito simples, para este autor há escolas que são gaiolas e escolas que são asas. As primeiras existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo, porque pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Na realidade, vendo bem as coisas deixaram de ser pássaros, porque a essência dos pássaros é o voo. As segundas, que são asas, pelo contrário, não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não o podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. Se mudarmos de escala e passarmos das escolas para as aulas, e esta extrapolação já é nossa, desresponsabilizando por isso o pedagogo brasileiro por todas as incorrecções que a mesma possa conter, parece-nos que a observação mantém toda a sua pertinência. Existem, no caso da geografia, mas arriscar-me-ia a dizer também nas outras disciplinas, aulas que são meras gaiolas e aulas que criam asas, que estão empenhadas em deixar os alunos voar.

“Gaiolas e Asas” não é uma metáfora mas um modelo. Se queremos motivar os alunos para a aprendizagem da geografia, fazer com que estes encontrem sentido naquilo que lhe pretendemos ensinar, e por essa via mobilizar o potencial da ciência geográfica na formação de cidadãos geograficamente competentes, precisamos de nos esforçar para que as aulas criem asas e não gaiolas. Aulas de geografia que são gaiolas não favorecem a aprendizagem, antes pelo contrário. Divididos entre a luta contra os arames que os mantêm presos na gaiola e a rotina diária da reprodução do discurso do “livro do saber”, pouco tempo sobra para que estes possam crescer ou ganhar coragem para voar. E no entanto, o mais importante do que se passa no mundo, sobre o qual queremos que os alunos tenham um espírito crítico, continua a estar fora da gaiola. Mas contra a pertinência da abordagem destes problemas e da liberdade de aprender encontram-se os velhos adágios, “isso só serve para perder tempo”, “é preciso cumprir o programa”, “não se pode sair da sala de aula”, “olha os conteúdos que temos de dar”. Quando paramos para pensar, reflectir sobre a nossa prática pedagógica, rapidamente nos apercebemos que estamos aqui perante uma dupla obrigação: o governo, através dos programas fixa os conteúdos que os professores devem ensinar e os professores impõem aos alunos a maneira como estes devem aprender. Só os alunos não impõem nada, como elo mais fraco do sistema limitam-se a cumprir. Isto alguns! Quase

sempre os mais adaptados ao sistema, porque outros, uma fatia que tende a crescer a olhos vistos, localizados sobretudo nas periferias das áreas metropolitanas, já há muito se cansaram de obedecer, adoptando simplesmente uma postura de indiferença ou de rebeldia. Resultado, lá que os professores ensinam não há dúvidas, e a prova disso é a declaração da matéria dada, sinónimo de sumariada, mas será que os alunos aprendem? A avaliar pelas elevadas taxas de insucesso ou de abandono escolar precoce, parece-nos que a aprendizagem essa será feita pela escola da vida, marcada, necessariamente, pela qualidade das experiências que a mesma tem para lhe oferecer.

Para criarem asas e encorajarem o voo, actividade onde na nossa perspectiva reside o verdadeiro sentido da educação geográfica, os professores precisam, em primeiro lugar, de libertar os pássaros. Quando colocados em liberdade, soltos dos arames que os mantêm engaiolados (longas listagens de conteúdos de relevância duvidosa; um número infindável de objectivos standardizados, resolução de problemas que os alunos nunca sentiram como seus, gritos intimidatórios para impor o silêncio, apenas para que o professor possa expor o seu discurso, ...), os alunos rapidamente ficam disponíveis para aprender, porque não têm que ocupar o tempo com estratégias que lhes tragam de volta a liberdade. Mas para que esta aconteça é necessário confrontar os alunos com propostas honestas: apresentar-lhes para resolução problemas reais, que lhe estão próximos e por isso os sentem como seus, ocupar o tempo com conteúdos significativos, fornecer-lhes boas experiências de aprendizagem que, ao contrário do que muitas vezes alguns pseudopedagogos tem afirmado, numa espécie de nostalgia por um passado onde a democracia não existia mas tudo parecia correr às mil maravilhas, não têm necessariamente de ser chatas, dolorosas, como se não possa existir no aluno alegria em aprender.

Aulas de geografia que criam asas, que encorajam o voo, que são concebidas em prol da aprendizagem, oferecem aos alunos, simultaneamente, **“alimento”** e **“entretenimento”** ou se preferirmos a expressão de Rubem Alves (2004), **“ferramentas”** e **“brinquedos”**. As “ferramentas” são conhecimentos que nos permitem resolver problemas vitais do dia-a-dia, se quisermos no caso da geografia, que nos ensinam a *pensar o espaço* para podermos *compreender o mundo* que nos rodeia e *agir no meio* de forma consciente. Os “brinquedos”, são todas aquelas coisas que não tendo nenhuma utilidade como ferramentas dão, no entanto, prazer e alegria à alma, criam o estímulo e a predisposição para nos apropriarmos das ferramentas e mobilizar as mesmas de forma adequada na resolução dos problemas quotidianos. Sabemos bem os desequilíbrios que a carência de brincadeira produz

no crescimento das crianças, conhecemos bem o fascínio que o jogo sempre teve e terá em todas as civilizações e como este é um espaço de eleição de aprendizagens várias. Ora, na educação geográfica, os “brinquedos” têm uma função semelhante à brincadeira, despertam os alunos para a aprendizagem, ajudam-nos a crescer.

De facto, as palavras ferramentas e brinquedos sintetizam bem o espírito do que deve ser a educação geográfica. Porque, na realidade, ferramentas e brinquedos não são gaiolas, mas asas. As ferramentas permitem que os alunos voem em segurança pelos caminhos do mundo, os brinquedos que voem pelos caminhos da alma. Depois, parafraseando Rubem Alves, é importante que se diga, quem está a aprender ferramentas e brinquedos está a aprender em liberdade e, como tal, não fica violento. Bem pelo contrário, fica alegre ao ver as asas crescer... Assim, todos os professores de geografia, no exercício da sua prática pedagógica, ao terem de ensinar algo devem perguntar a si mesmos: “o que vou ensinar é uma ferramenta? É um brinquedo? Se acharem que não é uma coisa nem outra então o melhor é pô-la de lado, substituir a mesma por outras experiências que sejam uma coisa ou outra.

Infelizmente muitas aulas de geografia não são asas mas gaiolas, não oferecem nem ferramentas nem brinquedos. Os professores, esmagados pela burocracia, coagidos pelos inúmeros regulamentos, demasiado dóceis, porque formatados para a reprodução do sistema, nem sequer questionam o sentido da sua prática pedagógica. Apostados em cumprir as múltiplas tarefas da rotina quotidiana da escola, consumidos pelas distâncias que muitas vezes têm de percorrer, a elaboração das planificações a curto, médio e longo prazo, os conselhos disciplinares, a pressão das famílias... não estão disponíveis para pensar. E na falta de tempo, o melhor é não lutar; segue-se o programa através do “livro do saber”, mesmo se nem sempre se está de acordo com ele. Alterar a rotina, mudar, inovar é de tal forma penoso que apenas os verdadeiros missionários encontram forças para tentar, ou pelo menos não desistir. Se o aluno está motivado para a aprendizagem do que se quer ensinar isso nem se põe em causa, ainda que se saiba que “um aluno só aprende se quer e este só quer se está motivado para aprender” (Roman Perez; Diez Lopez: 1989).

Espaços de ensino ou lugares de aprendizagem?

De um modo geral, já o dissemos anteriormente, temos tendência em encontrar na falta de pertinência dos conteúdos programáticos e mais recentemente na apatia e indisciplina dos alunos, a impotência da geografia escolar em mobilizar o seu potencial formativo. Conteúdos áridos mais alunos desmotivados, eis a mistura explosiva da qual não se poderiam

esperar outros resultados. Num primeiro momento, somos levados a pensar que estes argumentos não passam de meras desculpas de alguns professores pouco abertos à inovação e à mudança, que tendem a encontrar no sistema as razões para todos os males. No entanto, quando olhamos atentamente para as reformas educativas, que raramente passam de meras reorganizações curriculares, começamos a acreditar que esta forma de pensar a educação afinal se encontra profundamente enraizada na generalidade dos agentes directamente ligados à política educativa. Se assim não é, face aos maus resultados porque não se experimentam outros caminhos? O problema mais grave é que depois de tantas reformas e reorganizações curriculares ainda não se percebeu que nada de significativo mudou nas escolas. Os problemas não só continuam por resolver como tendem a avolumar-se.

A análise da vida educativa, o elevado insucesso dos alunos, o abandono escolar precoce, a mudança cíclica dos programas e das leis, cuja cadência já ultrapassou em muito a capacidade de assimilação dos professores, diz-nos que até agora as rotas exploradas não nos conduziram a bom porto e, por conseguinte, precisamos de seguir novos rumos. Reflectindo sobre este problema, de repente um pensamento chegou-nos de modo inesperado, sob a forma de aforismo. No meio disto tudo, se calhar para conseguirmos mobilizar o potencial formativo da geografia o que precisamos é de fazer com que as **aulas deixem de ser menos espaços de ensino e mais lugares de aprendizagem**. Faz já alguns anos que Roberto Carneiro, então ministro da educação, dizia que nas nossas escolas se ensinava muito mas se aprendia pouco. Nós não podemos estar mais de acordo, e aqui reside, segundo o nosso ponto de vista, um dos grandes problemas da geografia escolar e por inerência da educação geográfica. De facto, os professores bem se esforçam por ensinar, por vezes dotando-se até das mais modernas e sofisticadas técnicas de comunicação e do audiovisual, os resultados é que teimam em não melhorar, como o demonstram as provas de aferição ou os resultados dos exames que a imprensa se encarrega de publicitar. Mas há múltiplos estudos que levam a conclusões semelhantes. A título de exemplo, na área da educação geográfica, um trabalho recente (Esteves, 2001) deixa bem claro que a geografia ensinada nas escolas, mesmo quando orientada para o tratamento de temas sobre o ambiente (que pela sua visibilidade e globalização em princípio deveriam estar próximos dos alunos), se mostra ineficaz na alteração de atitudes dos estudantes face aos problemas ambientais. Nem mesmo ao nível do conhecimento a abordagem dos referidos temas nas aulas parece conseguir introduzir maior rigor científico nas explicações elaboradas pelos alunos, que muitas vezes se afiguram mais incorrectas que as fornecidas pelos seus pais.

Para que as aulas aprofundem a sua dimensão de lugares de aprendizagem é fundamental intervir em três domínios que se encontram intimamente relacionados: (i) recentrar o processo de ensino-aprendizagem; (ii) reposicionar alunos e professores nas práticas pedagógicas; e (iii) remodelar o ambiente e as ambiências na sala de aula. É certo que ao longo das últimas décadas ocorreram mudanças na escola, mas estas de modo algum acompanharam as alterações da sociedade, nem tão pouco a evolução do papel que se quer que a escola desempenhe na formação dos jovens. De um modo geral, as nossas escolas ainda continuam a oferecer aulas mais centradas em quem ensina do que em quem aprende. São-no do ponto de vista dos conteúdos programáticos e das experiências de aprendizagem, quase sempre fixados a nível central e planificados nas escolas pelos professores sem consulta dos alunos, são-no também ao nível do espaço físico das salas de aula, equipadas e organizadas para realçar o papel de actor do professor e de espectador do aluno.

Aulas que promovem a aprendizagem têm, necessariamente, de estar centradas nos alunos, pois são estes que vão à escola para aprender. Não só devem colocar os alunos no centro como ter em conta e valorizar todas as suas dimensões: as suas ideias, potencialidades e limitações (Perrenoud, 2000). Depois, é impossível promover a aprendizagem quando nas aulas se oferece frequentemente aos alunos o papel de mero espectador, de alguém que é chamado a assistir passivamente à representação do professor. É certo que de vez em quando até se procura a interacção entre o público e o actor, ou se convida o aluno a desenvolver pequenas representações, mas a obrigação de ter de dar a matéria rapidamente manda de volta os alunos para a plateia.

Recentrar o processo de ensino-aprendizagem passa também por uma redefinição dos papéis dos alunos e dos professores. Se o que está em causa é a aprendizagem e não o ensino, pois é esta que é avaliada, então é aos aprendizes a quem deve caber a representação, é a estes que no espectáculo deve ser entregue o papel principal. Por sua vez, os professores, com um papel secundário na representação, têm agora tempo para observar activamente os actores, avaliar os seus níveis de desempenho e actuar em conformidade, sempre no sentido de melhorar as representações dos alunos. Professores que sobem ao palco e se tornam no actor principal não prestam um bom serviço à aprendizagem. Até pode acontecer que alguns alunos, na figura de espectadores, adorem a representação, mas a maioria, sabemo-lo bem, porque estão lá por obrigação e não por opção, quase sempre se não a detestam pelo menos não lhe prestam muita atenção. Aulas desenhadas para servir a aprendizagem necessitam não de professores-actores mas de professores-coreógrafos ou encenadores. Estas são as novas

competências de que se deve munir o corpo docente. Do seu domínio dependerá, em parte, a qualidade do espectáculo e naturalmente os níveis de desempenho dos actores. E dizemos apenas em parte porque num espectáculo além da qualidade dos actores e do encenador, precisamos também de bons guiões e de cenários que favoreçam o espectáculo. São estes que muitas vezes criam a atmosfera propícia à representação, sublimam a mesma, engrandecem o trabalho dos actores.

Por último, a orientação das aulas para a aprendizagem passa também por uma reconceptualização do ambiente físico e relacional onde estas se desenrolam. O ambiente das aulas ancoradas no ensino, todos o conhecemos, salas com filas de carteiras viradas para um palco com uma cenografia modesta, quase sempre limitada à secretária do professor, ao quadro e ao retroprojector. Uma vez por outra este pode mudar, introduz-se o computador, a ligação à Internet, o data-vídeo, o trabalho em grupo, prolongam-se as aulas para fora dos muros da escola, vai-se para o campo à procura de experiências vivas, para aprender no terreno, mas isso é uma excepção, e como se costuma dizer na gíria, a excepção confirma a regra. Quanto à atmosfera, espera-se pelo menos que esta seja preenchida de silêncio e disciplina, atributos garantidos pelo exercício de autoridade do professor-actor. Na realidade, a disciplina converte-se numa das tarefas mais importantes da aula e quando esta falha recomenda-se o recurso a técnicas de modificação dos comportamentos. Ao faltar a motivação-interesse do aluno insiste-se em "fórmulas para salvaguardar a ordem na aula". Por isso a autoridade é tão primordial (Roman Perez; Diaz Lopes, 1989).

O ambiente físico e relacional das aulas orientadas para criar asas, incentivar o voo e naturalmente a aprendizagem tem de ser necessariamente outro. Debord (1991) defende que o espectáculo tomou conta da sociedade contemporânea em todos os seus quadrantes, ao ponto desta não passar disso mesmo, de um imenso espectáculo. E quando olhamos para a educação, somos da opinião que nada melhor poderia retratar a realidade escolar, em particular o contexto de sala de aula. Ensinar é fazer teatro e todas as aulas são um palco. Muitos professores durante a sua formação são incentivados a desenvolver as suas capacidades de representação. É verdade! A escola é um imenso teatro. Mas na pós-modernidade, pelo menos na sociedade portuguesa, ambos parecem estar em crise de espectadores. O teatro deixou de encantar. O encanto transferiu-se para a TV, a *Playstation*, a Internet, os centros comerciais, os parques temáticos e outros não-lugares que exploram o *como se* ... E o mesmo está a acontecer com a escola, que já não só não encanta como ninguém parece acreditar verdadeiramente na sua utilidade social, ou pelo menos naquilo que

nela se procura ensinar. Não acreditam os políticos, a avaliar pelo investimento que fazem na educação, não acredita uma grande massa de alunos pela importância que dão às aulas, e não acreditam os professores que estão mais preocupados com a reprodução do sistema, velar pelo adequado cumprimento dos programas, que em avaliar a verdadeira utilidade do que pretendem ensinar. Para promover a aprendizagem precisamos assim de reinventar o espectáculo, fazer com que as aulas voltem de novo a encantar. E para que isso aconteça, ao nível da ambiência da sala de aula talvez não seja má ideia socorreremo-nos de alguns ingredientes que alicerçam o sucesso dos não-lugares anteriormente referidos: a liminaridade, a interactividade, a aventura. Em linhas muito gerais, isso implica conceber a sala de aula como um lugar de espectáculo, naturalmente, mas onde a representação se confunde com a realidade, se esbatem as fronteiras entre actores e espectadores, se apaga a linha que separa o palco da plateia e se colocam em cena verdadeiras experiências de aprendizagem. Vistas nesta acepção, escusado será dizer que, na geografia, as salas de aula de forma alguma poderão confinar-se aos muros da escola. No interior destes não há muito para investigar, descobrir, explorar.

4. Em síntese

Nesta comunicação procurámos desconstruir um dos paradoxos com que se debate hoje a geografia escolar: a dessincronia entre o potencial teórico da geografia e o poder formativo da educação geográfica, e apresentámos algumas ideias que poderão contribuir para a sua dissolução, isto é, conseguir que o primeiro possa ser mobilizado pela segunda na formação de cidadãos geograficamente competentes. As ideias apresentadas apelam para uma renovação conceptual e metodológica da geografia escolar, e em particular da sua *praxis*. Estas podem ser ancoradas em torno de três grandes questões chave: conteúdos ou métodos?, salas ou gaiolas?, espaços de ensino ou lugares de aprendizagem?

Tendo a imagem do espectáculo não como metáfora mas como modelo de desenvolvimento da educação, concluímos sobre a necessidade de reinventar o ensino da geografia pela via da concepção de experiências de aprendizagem inovadoras, ao nível dos conteúdos, dos métodos e dos espaços de ensino, capazes de fazerem dos alunos mais autores e actores da sua própria aprendizagem.

Referências bibliográficas

- Alves, R. (2004). *Asas ou Gaiolas. A Arte do Voo ou a busca da Alegria de Aprender*, Asa Editores, Porto.
- Brunet, R. (1992). "Géographie recentrée, géographie à enseigner", *Bulletin de la Société géographique de Liège*, 28, 11-18.
- Cachinho, H. (2000). «Geografia Escolar: orientação teórica e praxis didáctica», *Inforgeo*, n.º 15, pp. 69-90.
- Cachinho, H. (2004). «Exciting Geography: what is it and how can it be developed in secondary schools?», in International HERODOT Conference hosted by Thematic Pillar 3, University of Cyprus, Nicosia, 21-23 May, publicada em <http://www.herodot.net>
- Cañal, P.; Porlan, R. (1987). "Investigando la realidad próxima: un modelo didáctico alternativo", *Enseñanza de las Ciencias*, 5 (2), 89-96.
- David, J. (1986). "Les programmes de collège: une géographie sans problématique", *L'Espace géographique*, 1, 41-47.
- Debord, G. (1991). *A Sociedade do Espectáculo*, mobilis in mobile, Lisboa
- Esteves, M. H. (2001). *Preocupações Ambientais dos Estudantes do Ensino Básico. Contributos para a Didáctica da Geografia*, dissertação de mestrado, Faculdade de Letras de Lisboa.
- Geographical Association (2000). *This is Geography*, Sheffield, <http://www.geography.org.uk>
- Geographical Association (2003). *This is Geography ... in school and beyond*, Sheffield, <http://www.geography.org.uk>
- Geography Education Standards Project (1994). *Geography for Life – National Geography Standards 1994*, National Geographic Research & Exploration, Washington.
- Graves, N. (1975). *Geography in Education*, Heinemann Educational Books, Londres.
- Hugonie, G. (1989). "Enseigner la géographie actuelle dans les lycées", *L'Espace Géographique*, 2, 129-133.
- Job, David (1999). *New Directions in Geographical Fieldwork*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lefèvre, L. (1978). *O Professor, Observador e Actor: condução da classe e orientação escolar*, Livraria Almedina, Coimbra.
- Mérenne-Schoumaker, B. (1985). « Savoir penser l'espace. Pour un renouveau conceptuel et méthodologique de l'enseignement de la géographie dans le secondaire », *L'Information Géographique*, n.º 49, pp. 151-160.

- Mérenne-Schoumaker, B. (1994). *Didactique de la Géographie (1). Organiser les apprentissages*, Nathan, Paris. [Tradução portuguesa de 1999, *Didáctica da Geografia*. Edições Asa, Porto].
- Naish, M. (1982). "Mental development and the learning of Geography", in Graves, N. (ed.), *New Unesco Source Book for Geography Teaching*, Longman/The Unesco Press, Essex, 16-54.
- National Research Council (1997). *Rediscovering Geography: New Relevance for Science and Society*, National Academy Press, Washington.
- Nembrini, J.-L. (1994). "Les concepts fondamentaux de la géographie", In P. Desplanques (ed.). *Profession Enseignant. La Géographie en Collège et en Lycée*, Hachette, Paris, 80-101.
- Perrenoud, Ph. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*, Artmed, Porto Alegre.
- Pinchemel, Ph. (1982b). "De la géographie éclatée à une géographie recentrée", *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, 73/6, 362-369.
- Roman Perez, M; Diez Lopez, E. (1989). *Curriculum y Aprendizaje. Un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la reforma*, Itaka, Madrid.
- Saint-Exupéry, A. (1946). *Le Petit Prince*, Gallimard, Paris.
- Souto Gonzalez X. (1990). Proyectos curriculares y didáctica de geografía, *Geocritica*, 85, 1-50.
- Souto González, X. (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*, Ediciones del Serbal, Barcelona.
- Vandenbosch J. (1982). « Le pari géographique », *Bulletin des Amis de l'A.R.J. Bordet*, n.º 52, pp. 3-15.