

3 Espaços ausentes e não inexistentes na Geografia Escolar

Roselane Zordan Costella

Resumo

Este texto reflete sobre os processos de conhecimento dos alunos de Geografia na Educação Básica, compreendendo tanto o papel fundamental do professor como a responsabilidade das universidades formadoras destes professores. A reflexão tem como objetivo maior tecer relações epistêmicas entre a Geografia Escolar, a Geografia da Academia e a capacidade de compreensão do espaço pelos alunos. A característica marcante desta escrita está pautada na compreensão de um conceito desenvolvido pela autora durante sua tese “o espaço ausente”, representado no texto como espaço não inexistente. O significado da aprendizagem diante de conceitos que concentram conteúdos, espaços estudados e não visitados por alunos e/ou professores, representa o desafio maior desta escrita. As memórias dos professores, bem como as memórias dos alunos, devem mesclar-se para que se compreenda que a interpretação dos espaços é subjetiva e a organização destes espaços estão inacabadas e de forma assustadora, prestes a serem modificadas em suas totalidades a cada momento. O ato de ensinar não representa reproduzir, representa criar e recriar, quem ensina não faz somente o que sabe, mas o faz, também em cima das dúvidas, das incertezas e das memórias. O texto reflete sobre alguns atores da aprendizagem: o professor, o aluno, a universidade e a significação do conhecimento. Todos estes atores estão imbricados para dar ciência à importância da formação inicial e continuada dos professores tanto da Educação Básica, como da universidade.

Palavras-chave: Geografia. Aprendizagem. Espaço ausente. Formação do professor. Universidade/escola.

Abstract

This text reflects on the knowledge processes of Geography students in Basic Education, including both the fundamental role of the teacher and the responsibility of the universities that train these teachers. The main objective of this reflection is to establish epistemic relationships between school geography, the geography of the academia and the students' ability to understand space. The striking feature of this text is based on the understanding of a concept developed by the author during her thesis - the absent space, represented in the text as non-existent space. The meaning of learning in relation to concepts that concentrate content, spaces studied and not visited by students and/or teachers, represents the greatest challenge of this writing. The memories of the teachers, as well as the memories of the students, should be blended so that one understands that the interpretation of the spaces are subjective and the organization of these spaces are unfinished and in a frightening way about to be modified in their totalities every moment. The act of teaching does not represent to reproduce, it represents to create and to recreate, those who teach do it not only on what they know, but also on doubt, uncertainties and memories. The text reflects on some actors of learning: the teacher, the student, the university and the meaning of knowledge. All of these actors are imbricated to acknowledge the importance of initial and continuous training of the teachers of both Basic and University education.

Keywords: Geography. Learning. Absent space. Teacher training. University/school.

As escritas deste texto são entremeadas de acontecimentos, experiências, preocupações e conversas, que imbricadas, significam algo que prezo muito, o trabalho com os alunos. No início, apresento meu lugar de fala, não o lugar deste tempo, mas de outros tempos. Na sequência, mesmo parecendo outro assunto, começo a mergulhar numa escuridão retratada a partir do amontoado de anos de vivência com professores e estagiários. A minha maior preocupação neste texto é não atribuir culpados aos problemas, mas sim, provocar reflexões sobre as preocupações que nos bailam. O caminho para sair da escuridão depende do lugar de cada um.

Imaginem a cena: Roselane, professora da Rede Estadual de ensino do Rio Grande do Sul, diante de 30 alunos aproximadamente, numa escola do interior do estado, mais ou menos há 400 km da capital Porto Alegre, trabalhando com os alunos sobre o Continente Europeu. Alunos que não conheciam nem a capital do seu próprio estado, que não se movimentavam no espaço projetado além dos limites do seu município recém-criado, na região

Norte do estado, com a população, na sua maioria, descendentes de italianos. Esta turma em especial era da 8ª série (denominação dada nesta época à seriação das turmas do Ensino Fundamental), mais ou menos entre 13 e 14 anos.

Após várias tentativas, falando sobre o clima Mediterrâneo, sobre rios curtos e caldalosos, sobre a neve ao norte, as indústrias centrais, entre outros, pensei em propor que estes alunos, após ouvirem uma música italiana, muito tocada na rádio local, desenhassem como imaginavam ser a Itália, país europeu, com certa familiaridade, em função da descendência. Os desenhos foram realizados de forma quase que homogênea: grandes mesas rodeadas por pessoas, no centro, sempre comidas típicas: polenta, salame, fortaia, queijo, entre outras. O vinho e vestimentas como chapéus de abas longas e calças pela canela sombreavam as representações.

Na sequência, solicitei que os alunos desenhassem o cotidiano de outro país europeu. A proposta foi que escolhessem o país que mais chamou a atenção durante os estudos. Ao observar os trabalhos, percebi que os desenhos pouco se modificaram em relação aos anteriores. Novamente apareceram as cenas iguais às representadas com a Itália, com pequenas diferenças como, por exemplo, a bandeira do país revelando-se em um dos cantos do desenho, talvez para afirmar de qual lugar se tratava.

Estava eu, diante de muitos alunos, tentando compreender que memórias os mesmos tinham do espaço que estava sendo trabalhado no momento. O que vinha em suas mentes cada vez que eu mencionava o Continente Europeu, de que Europa eu falava e qual Europa era entendida por eles.

Ensinava a Europa das minhas memórias, memórias representadas, porque eu, até aquele momento, não conhecia o espaço que estava ensinando, nunca tinha ido até lá. Assim, ensinava a partir de um espelhamento. Pensava no que havia aprendido e trasladava o meu pensamento, por meio das minhas experiências acumuladas por imagens e textos de livros, contações de outras pessoas, acontecimentos televisionados, notícias deslocadas, entre outros tantos eventos que envolveram no decorrer da minha vida a compreensão do espaço referenciado.

As minhas memórias não combinavam com as memórias dos meus alunos, meu mundo experienciado era outro, com outras referências. O espaço a ser estudado era ausente, mesmo que existisse em imagens, mapas e notícias. A partir destas experiências comecei a pensar na importância da consciência espacial, na serenidade e responsabilidade das palavras do professor de Geografia quando referencia espaços distantes. Nossas palavras em sala de aula levam os alunos a divagarem pelos espaços, a sentirem os seus cheiros e ativarem memórias relacionais.

Memórias relacionais significam certa sobreposição de acontecimentos e fatos reconhecendo semelhanças, diferenças, compreendendo uma leitura

pela outra. A memória relacional não é enciclopédica. Nesta memória o produto mais importante é a síntese, deslocada da informação compartimentada. Esta memória é ativada cada vez que se evidencia a busca pela familiaridade de algo que não é familiar, a compreensão de algo pela existência de outro.

Lembro de forma nítida quando a minha professora de Geografia no Ensino Fundamental (na época 1º grau) me ensinava sobre a Europa, lembro de suas palavras: “Ao Sul da Europa, existe uma vegetação chamada Mata Mediterrânea. Suas árvores são de copas baixas, mas muito densas. Eram tão densas que os primatas caminhavam sobre elas e não embaixo delas”. A minha mente me levava até esta mata, imaginava uma quantidade infinita de árvores, umas grudadas nas outras, sem espaços entre elas. Enxergava os primatas de cabelos alongados com bastões nas mãos, se movimentando de um lado para outro, até pensava em como plantavam e criavam gado sobre árvores, mas o pensamento embebido de imagens me afastava pouco a pouco da necessidade de realmente compreender o imaginado.

Essas lembranças entre outras muitas, não só de Geografia, mas de História, Ciências e outros componentes curriculares, confirmam a ideia de que o professor deve constantemente se policiar em transladar informações e conhecimentos que parecem ser carregados de verdades absolutas e, muitas vezes, postas de formas inatingíveis. O Sul da Europa era para mim um espaço ausente, distante e sem possibilidades de participação para que eu me certificasse das contações geográficas da minha professora. Ao conhecer este espaço, muitos anos depois, me encontrava saindo, literalmente da caverna. As árvores nem de longe se pareciam com tablados de primatas, grandes vazios separavam capões, paisagem desencontrada com as minhas lembranças. Perguntei-me de onde minha professora de Geografia tirou as informações que me encantaram no passado e me decepcionaram no presente. Como será que ela enxergava este espaço tão distante, que compreendia por Europa?

Acabei então evidenciando experiências que me levaram a pensar sobre o ensino de Geografia. O distanciamento das concepções do espaço entre mim, a minha professora e o próprio espaço, e o distanciamento do meu aluno demonstrado a partir da forma como ele mesmo teceu as interlocuções entre o que pensava sobre a Itália e como realmente ela se apresenta, fortaleceram a minha vontade de compreender como o meu aluno aprende algo tão complexo.

Para pensar sobre este espaço matematicamente distante dos alunos, mas ao mesmo tempo, podendo ser tão perto em memórias relacionais, busco estudos ou pensamentos já realizados em outros tempos: os tempos do meu doutoramento. Na minha tese “O Significado da Construção do Conhecimento Geográfico Gerados por Vivências e por Representações Espaciais”,

de 2008, promovo reflexões sobre o significado do espaço ausente ou mentalmente projetado. O que trago à tona neste momento deve sempre ser entendido no contexto das tempestades e turbulências que me envolveram enquanto me construí professora. Citarei pequenos textos, para que eu possa ser entendida ou pelo menos lida, ou ainda, para causar estranhamento em relação à necessidade de não simplificarmos um conhecimento que se apresenta tão complexo.

Primeira reflexão, página 64: “A capacidade representativa do sujeito, sobre sua realidade, está compreendida nos estudos de Piaget. Essa capacidade está intimamente relacionada à socialização do indivíduo, e as relações que esse indivíduo tem com os outros e com o meio. A representação da imagem é um processo interno, resultante da ação do sujeito sobre o objeto, a imagem de um espaço ausente é representada a partir de um conjunto de dados que perpassam por diferentes ações”.

A imagem que o aluno constrói sobre um espaço que ele nunca visitou, que ele nunca compareceu ou vivenciou, depende da forma como este espaço foi contextualizado pelo outro, que pode ser a televisão, as fotografias, as escritas, mas principalmente a capacidade do professor em oportunizar a ideia sobre os objetos apresentados. Ao reconhecer as relações pelas memórias, recentes ou não, partimos sempre de um projeto de memória, e deste projeto, alçamos voos para outros e mais outros. Depois de concebermos os quadros paisagísticos da memória interlocutados, pretendemos a síntese das memórias. Esta síntese compreende na ação sobre os objetos iniciais do pensamento. O espaço ausente agora, depois que há o domínio das continuidades existentes lá, torna-se distante, apenas distante, não mais ausente.

Segunda reflexão, página 64: “A representação nasce da união de significantes, que permite evocar os objetos ausentes com um jogo de significação que os reúnem aos elementos presentes. Essa representação é resultante da função simbólica, momento em que significantes e significados são diferenciados, tendo-se então a gênese do conceito. O espaço ausente ou não vivenciado compreende informações que se transformam em conceitos no momento em que os dados mencionados sobre esse espaço tenham significação e sejam assim incorporados à esquemas já construídos sobre esse determinado espaço. A significação dará conta de uma representação da imagem, avançando os patamares do desenvolvimento do conhecimento”.

Os espaços ausentes ou mentalmente projetados precisam ser ancorados em representações presentes. O estudo de algo que não enxergamos de forma literal, parte de algo que estamos vivendo de forma literal. Sempre há o que relacionar com outras memórias já relacionadas e acomodadas. O significado do novo, que o aluno atribui a algo que já está significado, permite um avanço a patamares mais complexos do pensamento, movimen-

tando esquemas já estruturados. Quando estes esquemas estão pressionados pela exigência de novos pensamentos e ações, outras significações são relacionadas e assim, o conhecimento sobre o espaço se torna mais complexo e significativo. Nos exemplos citados no texto, a memória dos alunos em relação à Itália representa uma porção do pensamento presente, ao colocarmos esta porção no conjunto de quadros, significando-a na interlocução com diferentes conhecimentos ou acontecimentos, este pensamento original fragmentado trazido sobre tal país, muitas vezes deformado, pode até desaparecer no conjunto das interlocuções. Um espaço ausente, aos poucos está representado pelos alunos por familiaridades, fornecendo aos mesmos, a autonomia de pensar e falar sobre ele, compreendendo os acontecimentos e estabelecendo relações, rompendo paradigmas e até despertando vontades de mais conhecimento.

Neste momento do texto, entrei numa certa escuridão. Sei da necessidade de compreendermos os alunos, respeitar suas memórias, pensar nas preocupações do ensinar e encontrar caminhos para tornar a Geografia realmente encantadora, mas me deparei com a formação dos professores ou com a atuação dos mesmos nas escolas. O primeiro pressuposto é que devemos pensar que ensinar não é uma tarefa fácil, isto se pensarmos que realmente somos capazes de ensinar algo. Na sequência, é compreensível pensar que ensinar Geografia é uma tarefa mais difícil ainda, pois partimos de uma lógica espacial que distancia o pensamento do aluno e do professor.

Apresento a primeira preocupação: o aluno precisa ter autonomia em pensar e discutir com certa organização de suas memórias o saber acadêmico, levando em consideração outros espaços que não são os dele. Para isso, desvincula-se a Geografia Escolar do saber enciclopédico, dos modelos fixos das reflexões e principalmente das verdades postas e isoladas do conjunto imbricado dos acontecimentos.

Apresento a segunda preocupação: como os professores da Educação Básica conseguem compreender a Geografia Escolar (diferente) da Geografia compreendida na universidade. Novamente, recorro a memórias e pensamentos para compreender o porquê das minhas dificuldades enquanto professora da escola, tendo sido formada na universidade e estudado Geografia.

As preocupações que me acompanharam durante as minhas experiências me levaram a entender que nos formamos professores, muitas vezes, sem pensar para além do próprio conteúdo. Nos formamos professores para trabalhar com o aluno, porém, sem compreender os processos de aprendizagem deste aluno. Essas constatações não são absolutamente verdadeiras no contexto de todos os professores, são apurações da minha experiência em contato com inúmeros professores, inclusive, colada em minha prática durante os primeiros anos de docência.

Ensinar Geografia é de uma complexidade ímpar. Corremos o risco de pensar que tudo é Geografia, ao lado do risco de pensar que nada é Geografia. A nossa ciência, no saber escolar, deve levar os alunos ao fecundo pensamento que o todo está nas partes e a que a soma das partes não é o todo. Não podemos brandar os pensamentos e fechar os espaços com denominações próprias em função de suas ações homogêneas. Os países centrais não são parecidos, assim como os países periféricos estão longe de serem semelhantes. Uma cidade não é um conjunto de coisas, uma cidade é um conjunto de cidades e as coisas são objetos geográficos com infinitos entendimentos. Não há simplificação nisso.

O risco que corremos ao simplificar ao máximo a Geografia Escolar está na possibilidade do ensino estar pautado na informação enciclopédica. A reprodução da informação e dos modelos é um indício forte da simplificação. A minha preocupação constante está no fato de que temos que ter consciência, enquanto professores da universidade, assim como da escola, de evidenciar para nossos alunos a necessidade da interlocução entre os quadros paisagísticos que se apresentam de forma estática nas suas diferentes memórias.

Não culpo professores e nem alunos, somente chamo à reflexão para que eu possa de forma mais contundente, mostrar a importância do conceito de Espaço Ausente ou Mentalmente Projetado. Também não quero partir do meu imaginário que pode estar carregado de verdades que precisam ser falseadas. Parto da minha pesquisa com os inúmeros estagiários, que por mim passaram, como também de dissertações, de teses e de outras publicações que evidenciam tais fatos. Alguns cito e outros apenas carrego na memória do texto.

Trabalhando por aproximadamente 15 anos com estagiários de Geografia, num montante de mais ou menos 150 estagiários, lendo em torno de mais de mil relatórios de observações de aulas (cada estagiário deve assistir 10 aulas, no mínimo, na turma onde realizará o estágio, e cada uma destas observações gera um relatório, é sobre este relatório que me refiro), chego à conclusão que mais de 80% dos professores que abrigam e abrigaram meus estagiários, trabalham em sala de aula, uma Geografia enciclopédica. Novamente, reparo certa culpabilidade, embora não esteja culpando de fato, o professor da sala de aula. Estou apenas buscando elementos para reflexão de tais motivos. Estou relacionando estes eventos às minhas experiências e as minhas preocupações. No montante destes professores, a grande maioria deles tem a preocupação de simplificar para vencer o conteúdo, simplificar para que o aluno entenda melhor. A simplificação esbarra na compreensão mais complexa sobre os espaços que precisam ser trabalhados/refletidos, dando sentido às coisas, transformando as mesmas em objetos geográficos, significados amplamente refletidos.

Conforme Nóvoa (2009, p. 27), “há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas”.

Neste contexto, em que enxergamos as práticas docentes como um conjunto de preocupações, em que os movimentos do ensinar se tornam repetitivos e os conteúdos superam a reflexão, em que o termo “vencer o conteúdo” está à frente da concepção de construção, me debruço sobre uma jovem pesquisadora, chamada Victória Sabbado Menezes (2016). Em sua dissertação de mestrado, Victória pesquisou sobre os resultados de entrevistas realizadas com professores da Educação Básica. Nas entrevistas, dentre muitas reflexões tecidas por ela, aparecem algumas considerações importantes, como a relação dos processos de ensino na Geografia Escolar com as concepções epistemológicas da Geografia em si. O professor, no decorrer dos tempos, vai mudando ou tentando mudar as suas práticas conforme a influência do contexto sobre a sua regência e sobre a escola.

A pesquisadora também evidencia concepções pedagógicas, dando-se por conta que dentro de um único professor, a partir da mesma entrevista ou observações, pode manifestar modelos aprioristas, empiristas e construtivistas. Neste sentido, percebe-se, na maioria das vezes, que o professor permeia concepções de ensino ou da essência epistêmica da Geografia no decorrer dos tempos, mas no momento de sua prática volta a fazer o que realmente carrega em sua memória, mesmo que de forma obscura. Memória esta que está centrada na época em que aprendeu.

Conforme Sabbado,

Além disso, em muitos casos ocorre que o professor, quando se depara com uma situação do trabalho sobre a qual não foi preparado na formação universitária, desenvolve uma ação semelhante à dos seus professores do ensino básico (SABBADO, 2016, p. 69).

Essa citação, parte de um pressuposto de que, pela pesquisa realizada por Sabbado, um professor não se torna professor ao sair da universidade. Conforme Nóvoa (1995, p. 33) “[...] os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores”. Pensando nesse sentido, acredito que o professor se faz pela própria universidade, mas muito mais pela relação que tem com o mundo pós-universidade. Apresento este fragmento de Nóvoa, no contexto da sua escrita, que reflete sobre a construção profissional do professor, intencionando um breve diálogo entre nós três, no sentido de entender o professor como um conjunto resultante de diferentes contextos, pensamentos, vivências, capacidades e cotidianos compreendidos a partir de contágios ofertados pela escola.

Desta forma, os professores ou até mesmo os estagiários, compreendem que o mapa geográfico, utilizado nas aulas na Educação Básica é um texto e

como texto deve ser lido e interpretado. Os professores entendem o significado do mapa como possibilidade de enxergar o espaço ausente ou projetar mentalmente inúmeras possibilidades de entendimento do mundo diante das complexidades, mas na maioria das vezes os alunos, destes professores, são levados a copiar esses mapas com papel transparente ou ainda a pintar completando legendas. Como um legado das lembranças de como faziam na Educação Básica, as atividades se repetem quando na condição de professores. Estou exemplificando com base em uma pequena ponta de acontecimentos.

O professor nas aulas de Geografia aprendeu a traçar, de forma correta, treinando a motricidade fina, os contornos dos continentes ou países. Este professor aprendeu a legendar mapas com cores, para unificar ou separar espaços homogêneos. Este mesmo professor, afastando-se do tempo de aluno, sabendo que o mapa não tem por função o colorido ou a cópia, compreendido nas universidades e nos estudos sobre processos de aprendizagem, mesmo já tendo refletido sobre isso, reproduz os processos equivocados assimilados e resgatados de forma definitiva. A adesão de um conjunto de práticas ou valores, diria também de memórias pontuais, faz do professor, um profissional constituído principalmente de continuidades emergidas no cotidiano insano das escolas, das arquiteturas curriculares desarticuladas, dos livros didáticos compartimentados, das inúmeras conversas com outros professores, contagiando-se e aos poucos as discussões se esvaem em práticas reflexivas esporádicas.

Nesta perspectiva, o que fazer diante da formação desses professores, que em seus cotidianos nas escolas são sobreviventes de um sistema que representa uma abordagem (des)articulada que, por sua vez, presta um (des)serviço para a formação de uma criança ou de um jovem, que cotidianamente, recebe nas escolas os ensinamentos de diferentes componentes curriculares.

Preciso, neste momento, tecer algumas relações importantes, para não demonizar o professor ou a universidade. Parto de um pressuposto real, de observações cotidianas e de leituras, em relação à pesquisas realizadas sobre formação de professores, de observações realizadas pelos meus alunos de estágio, em que, por diferentes momentos, ouvi como desabafo: “Eu não sabia que isto servia para fazer o aluno compreender.... Sim, estudei na universidade, mas nunca entendi que poderia ensinar desta forma”. Dessa maneira elenco algumas possibilidades para a reflexão;

- a) Como são formados nossos professores que atuam na licenciatura, como estes professores compreendem o aluno separado dos conceitos, das técnicas, dos conteúdos e das atividades cotidianas exaustivas. Como um professor da universidade prepara suas aulas com memória de alunos que trabalharão com jovens, ainda em processo de construção hipotética do conhecimento. Como são

- feitas as súmulas das disciplinas que compõe um curso de licenciatura. Como os professores da licenciatura acompanham, avaliam ou orientam trabalhos em ensino.
- b) Como os professores que trabalham com as licenciaturas são avaliados nos seus concursos de ingresso na universidade, o que lhes é exigido, como são suas bancas avaliadoras. Como compreendemos um professor universitário que não seja doutor ou pós-doutor em temas específicos e não em ensino.
 - c) De que forma os livros didáticos são organizados. Como poderiam ser organizados de maneira diferente para dar vazão ao poder criatório do professor e do aluno. Por que sempre temos a mesma lógica, porque a Geografia precisa, nos livros, ser trabalhada de forma tão estanque, sendo que no final, estranguladamente aparece um mísero texto juntando tudo o que foi trabalhado ao longo de páginas e mais páginas, para dizer que precisamos trabalhar o conjunto.
 - d) E as provas externas, como são construídas e para quem são feitas, que tipo de resultados os alunos precisam alcançar, como as aulas de Geografia precisam ser trabalhadas, para que este aluno atinja mais pontos nestas provas. Por que os vestibulares não conversam com as universidades e menos ainda dão voz às escolas. Por que os cursos pré-vestibulares pautam em atalhos, simplificando ao extremo os acontecimentos. Na verdade, sabemos o porquê, para que o aluno consiga em menos tempo memorizar muito, para acertar um número maior de questões.
 - e) Por que as escolas teimam em preparar alunos para um dia (refiro-me a um momento de prova classificatória), apegando-se em temas absolutos e definitivamente solitários, que “cairão” no vestibular. Da mesma forma, como as escolas discutem os conteúdos, tendo como pressuposto os próprios alunos. De que forma as escolas pensam nos alunos, pautando em responder qual é o alcance do conteúdo na construção de ideias.

Desta forma, não é no professor da Educação Básica que recai a culpabilidade maior. Este professor que tem pouco tempo para pensar diante das inúmeras atribuições, que vai construindo, segundo Nóvoa, suas peculiaridades no ensinar conforme a sua constituição humana. Para exemplificarmos, um professor de Geografia, com 40 horas semanais na Educação Básica, tendo dois períodos por semana e por turma, terá que dispor de 20 turmas para dar conta das 40 horas. Se cada turma possuir 30 alunos, ele terá em suas mãos, aproximadamente 600 alunos. Esta é a realidade do professor.

Com este número de alunos e a quantidade de papéis que precisa resolver burocraticamente, somado às condições precárias, que muitas vezes, se apresentam as escolas, o professor pode se desencontrar de estudos ou leituras que o levem a melhorar as suas práticas. Se a universidade não permitir que este professor encontre a escola bem antes, nos estágios, e que conheça a sua realidade para preparar-se na sua atuação, este problema se torna mais complexo. O encontro antecipado com a realidade escolar permitirá de certa forma, uma preparação maior na ponderação de possibilidades de mudanças, mesmo com o somatório de elementos que contextualizam as ações (des)encontradas no interior da escola.

Do mesmo modo, precisamos relativizar a parcela de responsabilidade dos professores universitários que preparam os novos professores para as escolas. A universidade parece estar preparada para construir profissionais extremamente competentes no desenvolvimento de pesquisas direcionadas e específicas para outros bens da sociedade e não para a formação do professor. Não é incomum encontrar olhares diferenciados dirigidos aos os alunos da licenciatura, tanto por parte da gestão da universidade, como em relação a outros espaços universitários. Essa realidade implícita circula pelo mundo acadêmico, fazendo com que os professores universitários que, muitas vezes, não se dão conta que estão trabalhando com futuros professores decolem (??) na pesquisa do ensino. Até porque muitos deles se especializam ao máximo em temáticas específicas, onde os aprofundamentos exagerados (não menos necessários para a formação de bons bacharéis) tomam conta dos ensinamentos aos universitários de forma geral.

Nem mesmo culpabilizo por inteiro a escola, uma instituição milenar que sempre ancorou em suas propostas a preocupação maior com os conteúdos, constantemente esquecendo que o seu grande legado é o próprio aluno. A escola deve propor uma ação refletida, uma busca constante pela conscientização dos acontecimentos, levando em consideração que a sociedade é inacabada, podendo assim, ter a participação ativa dos estudantes que saem dela para provocar transformações. A transformação pretendida pela escola não está somente no conteúdo, mas principalmente na forma como este conteúdo é proposto para a reflexão. A dinâmica contraditória que se desenvolve dentro das escolas, evidenciada pela pressão do sistema que a engole, pela desconsideração da sua importância, faz com que as relações se tornem viciadas e pouco produtivas na concepção verdadeira de sua existência. A escola ainda é um lugar para que se possa provocar a reflexão e a ação, mas a forma como está estruturada e a inversão de valores que a própria sociedade impõe a ela, fragilizam o seu verdadeiro papel.

Assim também não considero como único vilão, o livro didático, que por sua vez, se ancora num edital construído por profissionais, desencorajados

de pensar em formas diferenciadas a Geografia Escolar. O material (conteúdo dos editais) direcionado às editoras, não desafia escritores a pensar uma forma de trabalhar a Geografia Escolar sem compartimentar conhecimentos, sem forçar leituras mais conscientes e autônomas sobre o espaço geográfico como um todo. Se faz necessário autores que ouçam mais os professores, editais que representem a voz de quem ensina na Educação Básica, editais que realmente representem a relação direta entre propostas pedagógicas e o conjunto de escritas que emergem em meio a imagens e mapas nos livros. Os livros didáticos são escritos pautados nestes editais, por sua vez os livros aprovados que ora criticamos, são resultantes fiéis destes editais.

Em meio às lamentações, tantas vezes já feitas, inclusive por mim em muitas publicações, sonhando com uma universidade, uma escola, um professor e um material didático diferentes, volto a minha preocupação eterna com o espaço ausente ou com o espaço mentalmente projetado.

Na verdade, o que tem a ver o espaço ausente com a ausência de uma boa formação de professores? Sem a intenção de forçar uma interlocução saudável entre as duas ideias postadas por aqui, arrisco “simplificar” as relações:

- A Geografia é uma ciência, a partir da minha concepção de ensino e aprendizagem, que pretende ensinar os espaços ausentes ou mentalmente projetados. É um componente curricular que trata de conteúdos e conceitos que exigem certa abstração do pensamento. Desenvolver a abstração não é fácil, pensar o mundo de forma indissociável, estabelecendo relações entre memórias, não é uma tarefa tênue.
- Nas universidades, esses professores das escolas, que terão a tarefa de levar os alunos a compreenderem os espaços ausentes, não são formados professores. Novamente estou me colocando e colocando pesquisas e acontecimentos já evidenciados na academia que retratam estas situações.
- Aglutino neste momento, duas necessidades: a primeira, fazer com que o professor da escola não perca o encantamento em ensinar, possibilitando, a partir da memória dos alunos, o entendimento de outros espaços, pensando de forma consciente como realmente o seu aluno aprende sobre diferentes locais, mesmo que os mesmos não estejam presentes. A outra ideia a ser aglutinada, é a ideia de outra universidade que forme professores, cursos de licenciatura que compreendam o papel da Geografia para além dos conceitos e pesquisas especializadas, não desmerecendo-as, mas atrelando-as ao cotidiano do professor da escola. Não afirmo que a docência não mereça a pesquisa, me refiro ao pequeno espaço da pesquisa na docência, evidenciado atualmente.

Arrisco-me agora a destacar que estudar para ser professor é difícil, igual ou mais difícil ainda, que estudar para ser bacharel. Ser professor é uma tarefa mais arriscada, árdua e cheia de acontecimentos que necessitam de muito estudo, muita compreensão e pouca ou nenhuma falha. Ser professor de Geografia é, sem dúvida, ser reconhecido, olhado de forma diferente no próprio curso, não porque necessita estudar menos, pois as disciplinas ligadas ao ensino aparentemente parecem mais fáceis (ditas pelo senso comum) que as outras, mas porque necessita estudar muito mais e pesquisar muito mais alunos e pensamentos.

Com esta fala, arrisco-me ainda, a inúmeras contestações, mas arriscar também faz parte da busca da utopia. Temo que ventos arrasadores de irracionalismo varram as vontades de quem ainda tem a consciência da importância de ensinar; ensinar a pensar o ausente e buscar pela abstração a autonomia em conceber o espaço enquanto inacabado. Este ensinar é o necessário para superar a indiferença.

Referências

COSTELLA, Roselane Zordan. **O Significado da Construção do Conhecimento Geográfico Gerado por Vivências e por Representações Espaciais**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

NÓVOA, António. **Os professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Professores: Imagens do Futuro Presente**. Lisboa/Portugal: Educa/ Universidade de Lisboa, 2009.

SABBADO, Victória M. **Geografia Escolar: as Concepções Teóricas e a Epistemologia da Prática do Professor de Geografia**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

