

A Escola e o Ensino de Geografia: elementos para uma discussão¹

Eliseu Savério Sposito²

Resumo: O ensino de Geografia, na atual fase de desvalorização do papel do professor e da tendência ao "discurso único", deve levar em consideração os seguintes aspectos: a relação entre educação, ensino e aprendizagem; as relações de poder na escola; a produção do conhecimento geográfico e sua compreensão por parte do professor como um dos principais elementos substantivadores da prática pedagógica. O relacionamento desses aspectos e o trabalho na escola, considerando as diferentes determinações e contradições existentes na realidade, podem levar o professor a uma reflexão constante de seu papel em sala de aula e sua capacidade de apreensão, produção e transmissão do conhecimento geográfico.

Palavras-chave: Educação, Ensino e Aprendizagem, Conhecimento Geográfico, Relações de Poder, Livro Didático.

Para a discussão deste tema, é preciso, inicialmente, lembrar duas coisas. A primeira delas é que vamos abordar, de maneira bem resumida, as seguintes questões: inicialmente, a relação entre educação, ensino e aprendizagem; em seguida veremos como se faz, *grosso modo*, a produção do conhecimento geográfico e os problemas de linguagem para essa produção; a partir daí, as relações de poder na escola para, finalmente, discutir o papel do livro didático. Em segundo lugar, as nossas idéias no final do presente texto têm muito mais um caráter instigador do que conclusivo. Assim sendo, comecemos pela primeira das questões apontadas.

EDUCAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM

Para a abordagem desta questão, vamos começar discutindo a palavra *edu-*

¹ Este texto foi elaborado a partir de algumas reflexões apresentadas em palestra dentro da Semana de Geografia, em Maringá, PR, em 4 de Junho de 1997. A intenção não é que o texto seja conclusivo em suas reflexões, mas uma provocação para debates sobre assuntos como a aula de geografia, o ensino de geografia e a produção do conhecimento geográfico, entre outros.

² Geógrafo, professor do Departamento de Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, campus de Presidente Prudente; Coordenador do GASPERR (Grupo Acadêmico Produção do Espaço e Redefinições Regionais).

cação. Segundo Lima (1982), a sua raiz “está no étimo *dux, ducis*, que em latim significa condutor, general, imperador, donde os franceses denominarem o magistério de *mandarinato* (não se deve esquecer que *educere* em latim significa, também, puxar a espada). O termo *mestre* (ligado a *dominus* = casa) é derivado de *magis* (mais), indicando o especialista, mestre-de-obras, contramestre (*maitre penseur*), que conduz, na obra, os que não têm perícia. A palavra *professor* (do latim *profiteri*, ir na frente gritando, ter uma profissão) lembra o procedimento dos vaqueiros que conduzem a manada aboiando (o aboiado é uma espécie de melopéia sem palavras, parecida com o cantochão, cuja função é embalar o gado tangido através das veredas das caatingas). *Lente* (lector, em latim) era, na Idade Média, o indivíduo que lia para os alunos analfabetos (não havendo livros, não havia interesse em aprender a ler) os pergaminhos e papiros, religiosamente guardados na biblioteca da universidade. O lente terminava por decorar o texto, passando a recitá-lo de cor, prática que veio até nossos dias e que parece muito mais “brilhante” do que a dos que usam ainda a sebenta, hoje transformada (sic) em “fichas de consulta” ou em retroprojektor... O professorado não tomou conhecimento da descoberta do poder multiplicador da imprensa e de seus derivados (mimeógrafo, gravador, xerox, etc.), continuando a expor, oralmente, lições, como faziam seus companheiros medievais que só dispunham da *recitação*. Desta forma, os alunos não chegam sequer a aprender a ler... *Instructor* (instruere) era, entre os romanos, aquele que punha o exército em ordem de batalha, motivo talvez por que se reservou o termo para os professores de educação física e para os mestres de ofício. O termo mais comum, hoje em dia, para o processo pedagógico é ENSINO, tendo-se abandonado a expressão EDUCAÇÃO. *Ensinar* (do latim *in-signum*) significa “dar ou colocar um sinal”, cunhar ou assinalar algo, ato parecido, grosseiramente, com a atividade dos pecuaristas que marcam com ferro em brasa sua criação (e note-se que criação e criança têm a mesma etimologia). A diferença entre o “assinalamento” (marcação) do gado e “ensinamento” (educação da criança) é que, em vez de ferro em brasa, os professores marcam os *educandos* com medalhas, notas e diplomas... É que a educação deixou de ser “criação” (nos dois sentidos do termo) para ser “diplomação”. O diploma é, precisamente, o documento que “assinala” (dá um privilégio), novidade histórica que só aparece no sistema escolar quando se torna mais nítida a divisão da sociedade em classes (o diploma passou a funcionar como “sinal” - ensino - de “nobreza”). Mas só as autoridades tradicionais podem dar diploma (privilégios), donde a expressão *catedrático*: aquele que senta na cadeira (cátedra) como o imperador. Já não se trata, pois, de conduzir a tropa (*educere*), pois a guerra acabou, mas da distribuição de *benefitia* (privilégio) feita pelo suserano, segundo seus caprichos (e como são caprichosos os professores, cada um com suas idiossincrasias). Como se tornam petulantes e enfadados quando estão certos de seu poder! Parecem o imperador, no circo, decidindo com o polegar para baixo quem deve morrer... Aprender (*apreendere*) é “pegar no ar” algo que foi jogado, como se faz quando se alimentam os cães: joga-se o naco de carne no ar para ser abocanhado, num pulo, pelo animal. O professor joga, também, o “ensino” no ar, e o aluno que o “aprenda” (aprenda) se quiser e como puder...” (p.42-43).

A citação acima mostra (mesmo que abstraíamos o tom irônico do narrador) que, ao longo do tempo, as concepções e os conceitos foram se transformando mas, se formos nos preocupar com as suas origens, vamos ver que muita coisa pode ser assim

melhor compreendida (“pegada no ar” por “duas pessoas”, por exemplo).

Um segundo raciocínio que devemos exercer, é sobre um ponto de vista particular de *educação*. A partir da compreensão da lógica do sistema capitalista, vamos recorrer a Cury (1986), que diz o seguinte: “a educação põe-se a serviço do sistema capitalista de modo mais eficaz quando os efeitos contraditórios desse exercício são neutralizados pelo próprio sistema. Essa neutralização dá-se pela limitação do acesso ao saber (barreiras à democratização do ensino) pela alteração do saber que transmite, de modo que se possa limitar, pela exclusão e/ou seleção, o poder de desvelamento sobre a estrutura social. Pretende com isso manter a divisão entre teoria e prática, validar como saber apenas o que é apanágio das classes dominantes (linguagem culta, ecletismo, etc.), apresentando-o como fruto de dons pessoais. E para isso investe-se de uma violência simbólica que mascara as relações de dominação como razão de ser das relações sociais” (p.79).

É necessário lembrar, neste ponto, um terceiro elemento a se considerar: atualmente vivemos a “*era do discurso único*”, segundo o qual desapareceram as lutas de classes, os antagonismos entre modos de produção e formações sócio-espaciais, elementos importantes para a consolidação da ideologia do neo-liberalismo (ou qualquer que seja o nome dado à atual tendência de uniformização do discurso no mundo inteiro) como etapa atual representativa da mundialização da economia, da internacionalização do capital e da globalização cultural e do consumo.

Isso pode ser visualizado, por exemplo, pelo variado noticiário impresso e falado. Quando há a referência à “cooperação”, ao “entendimento” entre patrões e empregados, em nome da manutenção do número de empregos e de um certo patamar de salários, isso significa, para o “discurso único”, que a luta de classes desapareceu e que patrões e empregados incorporaram a mesma ideologia hegemônica, que é aquela do lucro e da propriedade particular, que estão na base do modo capitalista de produção. Não vimos, até agora, em nenhuma análise sobre a atual conjuntura, que procure compreender esse “entendimento” como uma estratégia conjuntural e necessária para a sobrevivência dos assalariados, num momento de recuo no acirramento das contradições entre capital e trabalho, para uma análise cautelosa para posteriores atuações. Não que essa atitude tenha que ser compreendida como nascente em cada um dos assalariados do mundo, mas como um momento de refluxo das condições objetivas no movimento de reação às formas de apropriação e concentração capitalista.

Sobre esse aspecto, é bom lembrar Chauí (1980), que diz: “... querer uma existência tal como a ideologia dominante promete para todos e, assim, negar e afirmar simultaneamente o sistema” (p. 128). Esta é uma afirmação que, no momento, poderíamos utilizar para caracterizar qual parece ser a função política da educação.

Muitas vezes, nos discursos dos próprios professores, aparece o “primado do indivíduo, o papel equânime e imparcial da escola e a tendência ao psicologismo. Ao lado disso, reconhecem que, como está, a escola favorece os ricos e apresenta como solução o dever ser circunscrito à própria escola. Desse modo, conciliam o ideário liberal (primado do indivíduo) com o real (escola auxiliar da desigualdade), conquanto este seja apenas um desvio que deve ser corrigido” (Sposito et alii, 1991, p. 113-114).

Falando mais especificamente da *escola*, devemos considerar que ela não pode ser o primado apenas do conhecimento, o que possibilita a criança “ser gente”. Por outro lado, o acesso de muita gente à escola permite à classe trabalhadora uma condição, se não efetiva, ao menos potencial de reflexão sobre sua prática (trabalho) e sua existência (vida). O Estado quer, pouco a pouco, eliminar esse processo. Gramsci afirmou que a escola profissionalizante é, antes de mais nada, perpetuadora de diferenças sociais. Ele também diz que “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (1968:9).

A educação, com a consolidação do Estado-nação, é por ele monitorada, através da elaboração de currículos mínimos, da legislação sobre o livro didático, da concessão dos diplomas, etc. Já no século passado, Marx (em seu texto intitulado “Programa de Gotha”), criticava a educação monitorada pelo Estado.

Outro aspecto que devemos considerar é a *herança filosófica*, quando tratamos especificamente do caso da geografia. Pereira (1989) já demonstrou que o conhecimento geográfico hoje passado para os alunos de 1º. e 2º. graus é herança das metodologias e das bases filosóficas elaboradas por Humboldt e Ritter.

Enfim, podemos dizer que, desta maneira, *o ensino (público ou privado)* é eficiente, pois a reprodução das práticas e dos conhecimentos dos professores para os alunos é uma realidade. Talvez como herança das bases construtivistas da pedagogia atual, os professores partem do fato de que a criança possui um saber latente e que é dele que devemos partir para o seu desenvolvimento, sem saber necessariamente quais os meios que se deve utilizar para fomentar esse desenvolvimento de maneira a que a criança consiga distinguir, com o tempo, o que pode ser considerado científico e o que ela desenvolve como mero senso comum. Como a busca da “antiga competência” é um saudosismo que “pega” muita gente, devemos fazer uma leitura acurada da competência atual dos professores, uma avaliação de sua prática em sala de aula e em seu cotidiano, para verificarmos quais os meios utilizados para a reprodução do conhecimento que eles utilizam. Para isso, o processo de avaliação constante é um instrumento necessário para a melhoria constante do padrão pedagógico da escola brasileira, seja ela pública ou privada.

A PROPÓSITO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO

Falemos agora da segunda questão que nos interessa, abordando um pouco a produção do *conhecimento geográfico*, buscando abordar principalmente a antinomia geografia física-geografia humana.

Começemos por lembrar o que diz Mendonça (1989): “A geografia é a única entre as ciências humanas a ter em conta os aspectos físicos do planeta (quadro natural)” e a ... “analisar os processos que se desenvolvem na natureza e na sociedade, individual e conjuntamente...” (p. 66). Para esse autor, as características da geografia física poderiam assim ser explicadas: uma primeira abordagem seria explicada pela “proximidade acentuada com as ciências naturais, registrando inúmeros trabalhos com esta conotação; e a outra voltada às alterações do quadro natural do planeta, muito próxima da

ecologia e da geografia humana, que leva em consideração a ação humana na análise da organização dos espaços” (p. 67).

Com isso, o autor deixa claro aquilo que poderíamos deduzir afirmando que a geografia física não pode ter seus temas de estudo alheios às diferentes práticas sociais que se apropriam e transformam a natureza, a partir de suas diferentes manifestações: indústria, atividades agrárias, urbanização, etc.

Vários conceitos muito utilizados em geografia sofreram mudanças ao longo do tempo. Vamos nos ater a dois deles: o de *homem* e o de *natureza*.

Inicialmente, no livro didático de Melhem Adas (Panorama geográfico do mundo, 1986), há a afirmação: “podemos distinguir os homens dos outros animais através de várias criações: o ato de pensar ou criar idéias, a comunicação através do trabalho (...) é importante saber que o que diferencia o trabalho do homem do trabalho dos outros animais é que o homem, antes da produção, elabora ou constrói o objeto ou o que deseja produzir em sua mente, isto é, ele pensa” (p. 65).

Influenciado pela produção geográfica inspirada naquilo que se chamou de “geografia crítica” ou “marxista”, o autor citado esboça a explicação da diferenciação do homem em relação aos outros animais e na distinção entre o homem e a natureza, através da idéia de *teleologia*, como Marx já havia elaborado.

Para Adas, o conceito de *natureza* poderia ser comparado ao de paisagem natural ou meio natural, que seria “o conjunto formado pelos elementos mais importantes da natureza para a vida humana, como o clima, o relevo, a vegetação original, o solo e a hidrografia, etc.” (p. 66).

Para Vesentini e Vlach (1991), o conceito de *homem* pode ser compreendido pela afirmação: “a humanidade ocupa uma posição especial no planeta. Ao mesmo tempo que o homem é um ser vivo como os demais, estando submetido a necessidades naturais (...) ele também modifica a natureza. Seu poder de atuação sobre o ambiente é maior do que o de qualquer outra forma de vida” (p.76).

Já a natureza pode ser compreendida assim: “a sociedade moderna ou industrial na qual vivemos, inaugurou um novo relacionamento do homem com a natureza. Antes o homem se sentia como parte da natureza mesmo provocando nela algumas alterações. O homem moderno, ao contrário, tornou-se um adversário da natureza, alguém que luta contra ela e pretende vencê-la, modificando-a num grau nunca visto anteriormente com dimensões planetárias” (p. 10).

A geografia também pode, de acordo com os desvios de interpretação, tornar-se “sinônimo de natureza”: aqui o erro instaura-se pela confusão entre a coisa e a idéia da coisa.

A análise das afirmações acima permite algumas inferências:

1. os conceitos de homem, natureza e trabalho devem ser, em geografia vistos em conjunto, e não separadamente;
2. já se falou sobre o papel do trabalho e da capacidade de raciocínio de

homem: é necessário não esquecer essa peculiaridade da espécie humana quando se falar em geografia;

3. as contradições na produção e na análise do conhecimento geográfico devem estar sempre evidenciadas pelo próprio movimento de produção desse conhecimento, sob pena de estarmos elaborando definições individualizadas e descontextualizadas.

Vamos ampliar nosso horizonte de reflexão. Mesmo que os geógrafos, na medida em que vão aprimorando suas pesquisas, de maneira geral, nas universidades, vão se especializando, não se pode dizer que tenham que caminhar distante dos outros, mas devem ter preocupações epistemológicas comuns.

Os trabalhos de campo, tanto para a elaboração do conhecimento quanto para a transmissão do conhecimento (nos níveis elementares de escolaridade), atividade fundamental para a geografia, mostra que, quando temos uma abordagem empírica de um lugar qualquer, a partir da observação do que a paisagem nos apresenta, é com a abstração que podemos apreender os aspectos concretos das relações sociais. Isso não pode ser visto como uma negação, mas como um aspecto da contradição entre o observador e a realidade que se lhe apresenta, e da qual ele também faz parte; como uma contradição entre a capacidade do observador de captar, além do que é visível na paisagem, aspectos concretos (relações de trabalho, processos de apropriação e transformação da natureza, organização do território, etc.) que só podem ser comprovados a partir da abstração e da base teórica que a pessoa tiver substantivando sua prática.

A essa reflexão juntam-se os problemas de *linguagem* que os geógrafos (e qualquer outro estudioso) enfrentam para o discernimento entre o que é senso comum e o que é científico. Santos (1978) pergunta: deve-se manter um vocabulário caduco às inovações rápidas que ocorrem no mundo? Deve-se conservar expressões que perderam o sentido? (p. 45). Para ele, devemos elaborar e re-elaborar nossos conceitos, com os devidos cuidados. Como exemplo, devemos ter cuidado com "a transposição de uma noção ainda operacional numa economia ou numa dada sociedade para outra economia ou sociedade..." (p. 45).

Neste ponto, poderíamos lembrar que, atualmente, tem se discutido muito sobre os conceitos de mundialização, globalização e internacionalização. Desde o discernimento de cada um dos termos, em sua definição mais aproximada, até as generalizações inconsequentes que comparecem em livros didáticos, jornais, etc. Um exemplo bem didático é a "explicação", dada por Roberto Campos, em recente artigo na Folha de São Paulo, quando, buscando discutir as diferentes "etapas" da globalização (que já é erradamente utilizada no sentido da mundialização e da internacionalização da economia), mistura alhos com bugalhos, ao periodizar os mesmos processos desde o império romano, para posteriormente falar dos grandes descobrimentos, da revolução industrial e da doutrina do liberalismo capitalista.

Um último elemento que gostaríamos de considerar neste texto e que está presente na produção e na transmissão do conhecimento geográfico, é a *linguagem cartográfica*, que vem se desenvolvendo concomitante com as transformações por que passa essa produção. Sobre tal assunto não vamos ampliar a discussão porque acreditamos que isso requereria outro texto.

Passemos agora para os comentários a respeito da terceira questão que citamos no início do texto.

AS RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA

Um outro aspecto, nesta nossa análise, que devemos abordar, são as relações de *poder* na escola. Para iniciar, tracemos o paralelo fábrica/escola, pensemos nos livros didáticos moldados à mão do aluno, mas a serviço dos proprietários (quem os produz), pensemos o conteúdo como ferramenta que só tem utilidade no espaço do Estado-mediador-capitalista (a escola). “Ferramenta” que não tem forma nem função para a vida, porque o aluno não é proprietário da ferramenta, pelo contrário, ele já não a tem porque ao longo dos anos os conteúdos de vida não foram aceitos na escola, foram negados como ferramentas (saberes) defeituosas e improdutivas. Essas “ferramentas”, como são passadas para os alunos, não têm utilidade, não os fazem pensar, apresentam um conteúdo “sem nexo”. Daí, a importância do professor reaparece: mas a sua autoridade não vai repetir os mesmos problemas da “autoridade” do livro didático e do Estado, no monitoramento do conhecimento?

No início do século, Kropotkin (1986) já dizia: “onde vamos encontrar professores para levar a cabo essa imensa tarefa de educação?” e ele responde: “não nas filas desse triste exército de professores aos quais condenamos a ensinar durante toda a sua vida, que são enviados a um povo com o qual carecem de toda relação intelectual de reciprocidade. Não nas fileiras daqueles que vêm no ensino uma profissão assalariada e nada mais” (p. 8).

É por afirmações como esta, que podemos superar o “saudosismo” muitas vezes presente no cotidiano escolar, quando se evoca a “competência” dos “velhos tempos”, quando tudo era “mais sério”, as pessoas estudavam mais, etc. A análise científica do processo ensino/aprendizagem mostra que a sua própria compreensão é tarefa ainda muito árdua a se realizar.

A última questão que vamos comentar é a que se refere ao livro didático, colocada a seguir.

O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO

O *livro didático* foi definido em 1938 pelo Decreto-lei nº. 1.006 em 30/ dez/1938 da seguinte forma:

Art. 2º.

1º. *compêndio são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes nos programas escolares.*

2º. *livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula: tais livros também chamados de livro de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático (Oliveira, 1986:13).*

Um dos maiores problemas que enfrentamos, quando tratamos do livro didático, é a inversão de papéis entre professor, aluno e livro, sendo que este último adquire posição diferente na transmissão do conhecimento. Como poderíamos verificar essa situação? Verificando que, em detrimento da análise crítica dos conteúdos por parte de professores e alunos, o livro didático com seu caráter mercadológico, de receita, de mercadoria como produto final, uma vez na sala de aula, assume seu papel de SUJEITO no processo de ensino-aprendizagem, pelo seu hermetismo e pela autoridade que adquire, um tanto mítica e se tornando, de um lado, imprescindível na escola, mas por outro, prescindindo da análise de conteúdo.

Para Vlach (1987) "... o exame acurado das condições de ensino evidencia o contrário: de objeto de conhecimento, o livro didático transformou-se em sujeito do processo ensino-aprendizagem. [negando ao professor e ao aluno esse papel] pois o professor não se coloca como sujeito do trabalho pedagógico, de sorte que não realiza a mediação entre aluno e saber, comprometendo, inclusive, a concepção do próprio conhecimento científico, reduzido à mera transmissão de algumas "mágicas" do mundo da ciência. Implicitamente, o saber - ou seja, um trabalho objetivo (no sentido de pesquisar rigorosamente dada questão) de caráter interrogativo e fundamentalmente marcado por várias possibilidades, sempre em busca de uma compreensão do conjunto de relações de que o real é produto, mas também sua própria condição (sem absolutamente perder de vista a indeterminação, que é o seu traço essencial) - é preterido de uma tal maneira que sequer os seus laços com o conhecimento científico são considerados" (p.50).

Assim, é preciso estabelecer qual o papel da sala de aula no processo de produção do conhecimento. A impossibilidade do professor se constituir como sujeito - produtor de conhecimento - engendra na sala de aula também uma relação de mera transmissão de conhecimentos. O fazer na sala de aula tem que recuperar nos elementos envolvidos no processo ensino/aprendizagem - professor e aluno - a capacidade de criar, de decidir, de produzir conhecimento e de elaborar análises sobre a realidade que os cerca.

A base ideológica do livro didático é "a falsa idéia das coisas, as distorções dos enunciados, a enumeração de 'chavões' como verdades definitivas e imutáveis"; isso dá uma pseudo-desvinculação do real/concreto. Por exemplo, atualmente o viés é o ecológico, sem entrar na discussão real dos problemas da degradação ambiental por quaisquer que sejam as camadas da população.

Detalhando melhor o exemplo: as pessoas pobres vivem mal porque estão nos morros, estão próximas aos fundos de vale, onde jogam seu lixo, seu esgoto, etc., não tendo "cultura" suficiente para melhorar sua qualidade de vida. Por outro lado, os ricos são limpos, tomam banho e usam roupa passada, etc. Agora, devemos perguntar: quem são os proprietários das fábricas que poluem os rios? Quem são os proprietários dos veículos particulares, responsáveis pela maior parte da poluição urbana no mundo? A exportação de minérios, causa do desaparecimento de grande parte do subsolo de um país, é motivada pela necessidade de se construir moradia dos mais pobres, ou pela necessidade de se construir automóveis ou barcos para o seu lazer?

Um referencial importante para a compreensão dessas "inversões" de análise é o *trabalho*, porque ele permite diferenciar o trabalhador, que no discurso (escrito e

falado) confunde-se com população e trabalho; o trabalho aparece como atividade (e obrigação) de todos, sem acumulação e sem exploração, sem lugar. Desaparece a posição das pessoas nos processos de produção. Os movimentos de população dão-se pela ótica do "migrante", sem identidade, movido sempre pela "necessidade" de exercer uma atividade.

No momento, podemos notar que há uma diminuição dos estudos empíricos sobre o livro didático. Esse é um assunto que parece que "caiu da moda", mesmo que tenhamos estudos que já concluíram que há uma pseudo-desvinculação do livro didático com o real, ou em outras palavras, com a representação do real.

Atualmente, o Estado, responsável pelo monitoramento da educação e dos meios ligados a ela, através de equipes formadas pelo Ministério da Educação e Cultura, está avaliando pelo menos os livros de 1ª. a 4ª. séries. Esse é um processo ainda iniciante mas importante pois procura "cercar" erros grosseiros, atualização dos dados e problemas de preconceitos.

Diretamente relacionado ao livro didático, está o planejamento escolar. Na maioria absoluta dos casos, o planejamento é feito *de acordo com o livro didático adotado pelo professor*, pois ele está de acordo com a proposta dos guias curriculares, também resultado de monitoramento da educação por parte do Estado. Inúmeros são os argumentos que procuram justificar tais atitudes: um planejamento dever ser simples para que possa ser mudado de acordo com a necessidade, por exemplo, é um deles. Como a base é o livro didático, a mudança de base, a utilização de fragmentos dessa base, ou apenas a sua adaptação ao currículo oficial, facilita a vida do professor na sua primeira semana de trabalho no ano letivo. Isso vai se repetir no ano seguinte, com a reprodução do planejamento do ano anterior, sem se considerar uma avaliação do que aconteceu, no processo ensino/aprendizagem, no ano anterior. Se essa afirmação for negada pela realidade de alguma escola, podemos dizer que ainda é possível fazer alguma coisa pela educação.

ENSAIANDO ALGUMAS CONCLUSÕES

Chegamos ao ponto de esboçarmos algumas conclusões decorrentes das idéias expostas anteriormente. Apesar de parecer o contrário, o ensino é eficiente porque os alunos reproduzem os erros e as virtudes que os professores demonstram em sala de aula. Muitas vezes é negligência do professor, muitas vezes é desconhecimento científico total ou parcial de conteúdo e formas de transmissão do conhecimento. Como o desenvolvimento da criança não se atém apenas no tempo despendido em sala de aula, sua vida fora da escola também é responsável pelo raciocínio e outras atitudes que estarão na base de seu processo de aprendizagem. E isso deve ser levado também em consideração, quando o professor estabelece estratégias para a transmissão do conhecimento.

Por outro lado, as relações de poder, que podem ser observadas na escola, na família, nos relacionamentos entre estudantes, etc., se retransmitem, reproduzem-se na escola.

Um outro aspecto que tem forte participação cultural na depreciação do papel do professor, é a desvalorização do magistério por atitudes individualizadas e acei-

tas por toda a sociedade, como aquela de que qualquer um é professor, pois entende de tudo, “ensina” de tudo, consolidando um “corporativismo às avessas”. Associado esse aspecto à depreciação salarial, o professor passa a ser visto como um profissional descartável que, após incorporar a ideologia da incompetência, dispensa a necessidade de trabalhar com qualidade e, sem qualquer possibilidade de exigir a sua própria avaliação, renuncia ao seu papel de intelectual.

Se formos considerar os outros aspectos negativos para o exercício da profissão (como a carga excessiva de aulas, o que impede o professor de ter tempo para leituras e preparo das aulas; a falta de material de apoio (vídeo, biblioteca) que desestimula o professor a trabalhar com pesquisa e em grupo com os alunos; a falta de momentos sistemáticos de reflexão sobre a prática de sala de aula na escola, o que dificulta o próprio planejamento de atividades; a depreciação salarial que impede o professor de comprar livros, jornais, e de participar de eventos científicos), então temos que admitir que, pela frente, ainda há muito o que fazer para transformar a sociedade.

BIBLIOGRAFIA

- CHAUÍ, Marilena. *Ideologia e educação. Educação e sociedade*. Rio de Janeiro: Cortez, 1980.
- CURY, Carlos R. J. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, 1985.
- KROPOTKIN, Piotr. O que a geografia deve ser. *Seleção de Textos*. São Paulo: AGB, número 13, 1986.
- LIMA, Lauro de Oliveira. *Pedagogia: reprodução ou transformação*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- MENDONÇA, Francisco. *Geografia física: ciência humana?* São Paulo: Contexto, 1989.
- OLIVEIRA, A. *O livro didático*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.
- PEREIRA, Raquel. *Da gênese da geografia à geografia que se ensina*. Florianópolis: UFSC, 1989.
- SANTOS, Milton. *Por uma geografia nova*. São Paulo: Hucitec, 1978.
- SPOSITO, E. S., FERREIRA, R. H. P. C., SOUZA, J. G. de. A ideologia do livro didático. *Relatório de pesquisa*. Presidente Prudente: FCT/UNESP, 1991 (xerografado).
- VESENTINI, J. W., VLACH, V. R. F. *Geografia crítica, o espaço natural e a ação humana*. São Paulo: Ática, 1991.
- VLACH, Vania R. F. Fragmentos para uma discussão: método e conteúdo no ensino de geografia de 1º. e 2º. graus. *Terra Livre (o ensino de geografia em questão)*. São Paulo: Marco Zero/AGB, n. 2, 1987, p.43-58.