

Maria Inez S. S. Carvalho

*Doutoranda em Educação - UFBA/PPGE
Faculdade de Educação; Professora de
Metodologia de Geografia da Faculdade de
Educação da Bahia.*

Ressignificação contemporânea curricular e a geografia

RESI

Esse artigo analisa a disciplina *Geografia* no contexto das necessidades curriculares contemporâneas, partindo do pressuposto de que, no mundo atual, a gestação de uma sociedade da aprendizagem traz novas probabilidades para os espaços educacionais. Novas probabilidades que no caso de nosso país, o Brasil, podem vir a materializar a retórica, presença constante na história brasileira, de uma Educação universalizada de qualidade.

Abs

This article analyzes the discipline Geography in the context of the contemporary needs in the curriculum field, leaving of the presupposition that, in the current world, the gestation of a society of the learning brings new probabilities for the educational spaces. New probabilities that in the case of our country, Brazil, can generate solutions for the rhetoric, constant presence in the Brazilian history, of a good Education for all.

Será a educação uma prioridade nacional?

De políticos a pré-adolescentes, passando pelos mais diversos segmentos de nossa sociedade, todos concordam com a importância da educação para o futuro do país; concordam ser a educação um dos mais importantes caminhos para a superação de nossas alarmantes condições societárias desiguais.

Temos, inegavelmente, fortes demandas retóricas pró-educação, pois existe um consenso no mundo moderno, fruto das idéias iluministas, que o letramento das populações é sempre desejável, por ser o caminho certo para o desenvolvimento. Que pai, inserido no mundo moderno, não deseja (em maior ou menor grau, com maior ou menor garra) ter uma boa escola para seu filho? Que discurso político não revela-capta (em maior ou menor grau de honestidade) essa ideia de educação que está fortemente presente no imaginário social?

Porém, talvez paradoxalmente, percebe-se, na sociedade brasileira como um todo, uma forte insatisfação com a atual situação educacional brasileira. Como bem pontua a Prof. Teresinha Fróes:

O discurso educacional brasileiro está prenhe de idéias so-

bre o papel da escola no processo de democratização da sociedade. Essas idéias têm sido amplamente divulgadas no interior da comunidade educacional e tentativas têm sido feitas para que tal divulgação seja estendida ao público em geral. Não obstante, temos sido testemunhas de um perverso processo de desqualificação da escola pública brasileira. (Burnham, 1992, p. 89.)

Essa situação de antagonismo - entre o discurso (acadêmico, político, social) e as mais diversas práticas pedagógicas - remete-nos a questionar como seriam as relações entre demanda/oferta da/na/peía educação brasileira. Nesse trabalho, partiremos do princípio de que uma percepção mais acurada dessas complexas relações pode ser buscada a partir da análise de suas dinâmicas.

É bastante comum, na literatura especializada, o entendimento de que esse antagonismo seria apenas aparente, uma vez que, para a produção material brasileira, essa chamada desqualificação da educação nunca se caracterizou como um verdadeiro entrave ao seu desenvolvimento, chegando mesmo a ser situação favorável. Teríamos, portanto, um movimento harmônico entre demanda e oferta da educação no Brasil.

Mesmo aceitando a existência de um cunho de realidade nessa análise, consideramos que apenas esse movimento, por ser linear, não contempla a complexidade dessas relações.

Esse raciocínio pode ser complementado, acrescentando-se um segundo movimento menos harmonioso: nas demandas educacionais de nossa sociedade, de maneira geral, não há o entendimento de quais seriam concretamente as relações necessárias e desejadas entre educação e uma sociedade instituinte e instituída de/por sujeitos que produzem, se divertem e pretendem exercer o seu direito à cidadania.

Defenderemos que esse quadro parece ter atingido um momento de possível superação, com os claros anúncios do advento de novas maneiras de se experimentar o tempo e o espaço (Harvey, 1989) que tendem a reformular/revolucionar essas relações entre demanda e oferta educacional do país.

Economia globalizada, civilização pós-moderna, tecnologia em constante renovação são elementos sobejamente discutidos e/ou conhecidos como características pertinentes às mais diversas sociedades desse fim de século.

O advento de um novo paradigma civilizatório, ou pelo menos o desmoronar de antigos padrões, não pode ser contestado, assim como é inegável que tais mudanças demandam, ao mesmo tempo que trazem em seu bojo, novas concepções/percepções do que seja conhecimento.

A relação dos homens com o conhecimento que tradicionalmente tendia para a contemplação, para o imutável, é transformada, hoje, em fluxo. Uma nova configuração na qual o conjunto das atividades humanas, notadamente as econômicas, passam a requerer não mais a aplicação de saberes estáveis constituídos como plano de fundo de cada atividade, mas um conhecimento permanente que, por essa condição, se projeta em primeiro plano, transformado na própria operação. (Levy, 1996).

Nesse sentido, estar-se-ia gestando o que é chamado por Young & Guile, entre outros autores, de *sociedade da aprendizagem*. Uma sociedade na qual as fronteiras entre os espaços de aprendizagem e os de trabalho perdem seus rígidos contornos, uma vez que todas as esferas do viver passam a ser, mais do que nunca o foram, espaços onde o indivíduo social aprende. (NEPEC, 1997)

Está em gestação, portanto, uma nova intrincada relação conhe-

cimento/trabalho e analisar/discutir Educação torna-se, hoje, ainda mais necessário e urgente do que em qualquer outro tempo histórico, principalmente, em um país como o Brasil.

Vivemos, portanto, um tempo/espço no qual a educação no Brasil pode vir a se transformar de prioridade retórica nacional em demanda concreta. A mudança no que consideramos acima o primeiro movimento - o da produção material - está em curso, o rumo das mudanças, no segundo, depende de nós que vivemos esse raro momento no qual somos "pegos nesse enorme salto que nossa espécie efetua em direção à nascente do fluxo do ser" (Levy, 1996, p. 150).

Se concordamos com Levy que vivemos em um *raro momento* e lembrarmos de Prigogine ao afirmar que "as leis fundamentais exprimem agora possibilidades e não mais certezas" (Prigogine, 1996, p. 13) os nossos eventos poderão atualizar determinadas possibilidades e, portanto, estaremos descartando que a contemporaneidade identifique-se como o mundo da globalização de trajetória única pré-determinada, como querem alguns.

Globalização, palavra que tem gerado, devido ao seu caráter atual e polêmico, a formulação de diversas teorias que navegam entre o radical pessimismo e o radical otimismo. Por um lado, seria a globalização um verdadeiro monstro reforçador das diferenças sociais mundiais e criador do desemprego estrutural e, por outro, a grande possibilidade histórica de acesso à informação e à tecnologia de percentuais cada vez mais significativos da população.

O que muitas dessas teorias não dão conta é que passamos na contemporaneidade por uma reestruturação que vai além do econômico; uma reestruturação cultural, política, teórica. Reestruturação essa que aponta em direção (nem boa, nem má, nem neutra) a uma sociedade globalizada não apenas economicamente; nordeada pelas constantes e profundas renovações tecnológicas; caracterizada pela perda da crença nas metanarrativas e na racionalidade como atributo fundamental para o conhecimento; despertada para a importância da subjetividade e da emoção; virtualizada; expositora de um crescente número de subculturas e na qual a quebra da dicotomia cartesiana tempo e espaço poderá favorecer a emergência de uma nova visão cosmológica da humanidade.

Segundo Pierre Levy:

Podemos sempre lamentar o 'declínio da cultura geral', a pretensa "barbárie" tecnocientífica ou a "derrota do pensamento", cultura e pensamento estando infelizmente congelados em uma pseudo essência que não é outra senão a imagem idealista dos bons velhos tempos. É mais difícil, mas também mais útil apreender o real í/lus está nascendo, torná-lo autoconsciente, acompanhar e guiar seu movimento de forma que venham à tona suas potencialidades maispositivas. (Levy, 1993, p. 118.)

Na verdade, a partir, ou não, dessas potencialidades positivas, "um conjunto de novos valores vai caracterizando esse novo mundo.... Um mundo em que a relação homem-máquina passa a adquirir um novo estatuto, uma nova dimensão... Essas novas tecnologias não são apenas máquinas. São instrumentos de uma nova razão. (Pretto, 1996, p. 43.)

Essa nova razão vem reforçar a ideia de que todo trabalho é aprendizagem. Assim sendo, as referências atuais aos espaços educativos tomam contornos bastante amplos abrangendo tanto as instituições formais como as não formais com o corrente uso do termo *organização de aprendizagem*.

A partir desse entendimento, percebe-se a necessidade de ressignificar os espaços de aprendizagem, o que não significa, necessariamente, um atrelamento total à lógica do mercado, mas "uma busca de alternativas [possibilidades] para superar a grande distância que separa a escola e o mundo do trabalho em um momento que se exige uma nova e (tudo indica) permanente formação para o trabalho." (NEPEC, p.4.)

Mas, estará a educação brasileira preparada ou se preparando para essa ressignificação?

Buscar essas necessárias relações entre espaços de aprendizagem e os de trabalho em um sistema educacional que é, nas palavras de William Doll, sequencial, de ordenamento linear, facilmente quantificável, pode parecer tarefa fadada ao fracasso, a não ser que partamos da perspectiva de que esse possa dar lugar a um sistema ou rede mais complexo, pluralista e imprevisível. Um sistema capaz de abarcaras novas formas do conhecimento da contemporaneidade.

Um sistema ou rede sem a camisa de força cartesiana que torna *categorias distintas* o que são *pares opostos*: objetividade/subjetividade, secular/sagrado, razão/emoção, fato/imaginação e, especialmente importante para esse trabalho, teoria/prática.

Elejo a dicotomia teoria/prática como o ponto central de discussão desse trabalho por entender que a tradicional desvinculação existente entre os espaços de aprendizagem e os de trabalho é estabelecida, principalmente, pela existência de uma rígida separação entre teoria e prática, típica das análises cartesianas modernas.

Tal percepção exigirá análises que rompam com as formas racionalistas e fragmentárias de tratar com o conhecimento em uma perspectiva que chamarei de paradigma da complexidade. Em tal paradigma, duas noções são fundamentais: complexidade e multirreferencialidade. Na visão de Ardoíno:

Complexidade é o que contém, engloba (...), o que reúne diversos elementos distintos, até mesmo heterogêneos, envolvendo uma polissemia notável... [e] Multirreferencialidade... é uma perspectiva de apreensão da realidade através da observação, da investigação, da escuta, do entendimento, da descrição, poróticas e sistemas de referências diferentes, aceitos como definitivamente irreduzíveis uns aos outros e traduzidos por linguagens distintas, supondo como exigência a capacidade do pesquisador de ser poliglota. (Ardoíno, apud Burnham, 1993, p.5e)

Esses novos currículos com um caráter de maior integração, ao contrário dos tradicionais currículos multifacetados, exigirão estudos que abarquem a complexidade do real.

Cada uma das disciplinas escolares legam, através de seus conteúdos, ao conjunto de alunos, um específico entendimento de mundo, que poderíamos chamar de formação de uma determinada visão cosmológica. Neste sentido, se não ensinamos apenas conteúdos concretos, mas *através* deles, ciências exatas e ciências humanas se entrelaçam, pois, o humano, através da criação de certos princípios valores, estaria presente no âmago de qualquer disciplina, inclusive as exatas; e a tecnologia, compulsoriamente gestada por humanos, passa a ser parte intrínseca de qualquer ciência humana.

Por esse entendimento, valoriza-se a ideia de que a principal forma de relação entre o homem e o meio é dada pela técnica (Levy, 1993, 1996 e Santos, 1996). Técnicas através das quais o homem cria *espaço*. "Espaço que não é apenas um receptáculo da história, mas

condição de sua realização qualificada. (Santos, 1996, p. 101).

Em currículos construídos a partir desse prisma, as análises espaciais se tornam fundamentais. Segundo Foucault: "A era atual talvez seja, acima de tudo, a era do espaço. ... Estamos, em um momento, creio eu, em que nossa experiência do mundo [é] a de uma rede que liga pontos e faz interseção com sua própria trama. ... Poder-se-ia dizer, talvez, que alguns conflitos ideológicos que animam a polemica atual opõem os fiéis descendentes do tempo aos decididos habitantes do espaço" (Foucault, 1986, p. 22). Tal fato valoriza sobremaneira a geografia em qualquer currículo que se pretenda contemporâneo de nosso tempo.

A geografia, como ciência que desvela as diversas arrumações espaciais temporalmente gestadas pelos homens, tem, portanto, papel fundamental na construção de um entendimento/percepção, tanto para professores como alunos, das novas maneiras que se descortinam de experimentar o tempo/espaço desse fim de milênio. Novas maneiras que demandam uma ressignificação do conceito de espaço, objetivando integrá-lo à contemporaneidade.

Essa ressignificação deverá, entre muitos outros aspectos, re-integrar a técnica como parte do território. Nas atuais construções do conceito de espaço, como lembra o Prof. Milton Santos, o fenômeno da técnica "é frequentemente analisado como se [ela] não fosse parte do território, um elemento de sua constituição e da sua transformação." (Santos, 1996, p. 25.) O que nos tempos atuais, mais do que nunca, desconecta de maneira perigosa o espaço das construções teóricas do espaço da realidade concreta.

Um currículo ressignificado para a contemporaneidade define o espaço em toda sua dimensão ecológica, entendida aqui como o estudo que abarca, como parte da relação homem/meio, as influências dos processos tecnológicos na organização social, pois "a essência da técnica não é técnica". (Haberman, apud, Marcondes, 1992.)

A formação do professor de geografia em um mundo de profundas mudanças é fundamental para que ocorra uma indispensável ressignificação do conceito de espaço. Para tanto, a nítida separação entre os espaços de aprendizagem e de trabalho deve ser abalada a partir de um comportamento, tanto no interior da universidade, como na sua relação com as escolas de ensino básico, que entrelace teoria/prática. Assim, os professores e os alunos, como consequência da atuação de seus professores, se sentirão sujeitos não apenas localizados no espaço, mas sujeitos responsáveis pela espacialização, ou seja, responsáveis por esse descontínuo novo mapa do mundo que o fim de século gesta com/contra/por causa da globalização e das novas tecnologias.

O cidadão-trabalhador, neste fim de século, tem que ser o sujeito que se situe (entendido como mais do que uma simples localização física) no local/global ao mesmo tempo. Viver o mundo de hoje, que pode ser considerado os últimos estertores da modernidade, é viver em um mundo onde a antevisão das quebras das atuais fronteiras se contrapõe à construção de uma maior pluralidade e enraizamento regional. A globalização e, ao mesmo tempo, a fragmentação do mundo atual, deixam emergir a necessidade de uma narrativa explicitamente espacializada. (Carvalho, 1996, p. 19.)

É, portanto, um desafio que os currículos possibilitem aos alunos desenvolver uma imaginação geográfica que permita "enxergar o mundo" com conexões mais "laterais", com relações e sentidos que

abranjam a simultaneidade, ou seja, o desenvolver de um pensamento lógico espacial. (Soja, 1993.)

REFERÊNCIAS Bibliográficas

BURNHAM, Terezinha Fróes. *Vazio de significado político-epistemológico na escola pública. Escola básica*. Campinas: Papirus: CEDES: PNDE: ANPED, 1992, p. 89-102. (Coletânea CCE.)

BURNHAM, Terezinha Fróes. *Complexidade, multireferencialidade, subjetividade, três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar*. Em Aberto, Brasília, a.12, n.58, abr./jun. 1993, p. 3-13.

CARVALHO, Maria Inez S. S. *Fim de século: a escola e a geografia*. Ijuí: editora Unijui, 1998.

DOLL, William E. Jr. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FOUCAULT, M. Questions on Geography. In: *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. 1980.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.

LEVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência - o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993 (coleção trans)

LEVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996. (coleção trans)

MARCONDES, Ciro Filho. *A nova sociedade da era tecnológica*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992. (Mimeo.)

NEPEC. *Rede Cooperativa Sobre Currículo e Trabalho no Estado da Bahia - Impst-tos da globalização e de novas tecnologias na formação do cidadão-trabalhaór, investigando a relação currículo-trabalho no Estado da Bahia*. Salvador: 1997.

PRIGOGINE, Ilya. *O fim das certezas - tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

SANTOS, Milton, *A natureza do espaço - técnica e tempo/razão/emoção*. São Paulo, Hucitec, 1996.

SOJA, Edward W. *Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria socio-crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.