

ARTIGO

TEMÁTICAS DE DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Lucas Antônio Viana Botelho¹

RESUMO

Os atuais roteiros do ensinar Geografia apresentam descompassos com os ritmos dos movimentos sociais contemporâneos. O engessamento das temáticas, tratadas tanto na formação quanto na prática dos professores de Geografia, reforça um forte caráter estruturalista e silenciador das diferenças e da diversidade em sala de aula e, conseqüentemente, na escola. O presente artigo pretende argumentar acerca das trajetórias de desafios e possibilidades para o trato das temáticas de diversidade na formação de professores e nas práticas escolares em Geografia. Para tanto, recorre-se ao levantamento de referências que permitam construir uma problematização necessária sobre a temática, incorrendo num entrecimento necessário entre tendências e perspectivas que fundamentem o acesso e a desmistificação do trato das questões.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Formação de professores. Diversidade. Diferenças.

1 INTRODUÇÃO

Os atuais roteiros do ensinar Geografia apresentam descompassos com os ritmos dos movimentos sociais contemporâneos. O engessamento das temáticas, tratadas tanto na formação quanto na prática dos professores de Geografia, reforça um forte caráter estruturalista e silenciador das diferenças e da diversidade em sala de aula e, conseqüentemente, na escola.

¹ Doutorando em Geografia no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: lucasviana.botelho@gmail.com

Diante da ausência de um debate esclarecedor sobre o papel do professor nos processos de mediação de um aprendizado e produção de uma geração que consiga avançar no sentido do respeito às diferentes formas de pensar-ser na sociedade-mundo do século XXI, vê-se a urgente necessidade de propor discussões e suscitar formas de revelar à escola e ao professor o quão relevantes estes são para a promoção de rupturas nos sentidos e práticas que fomentam o silenciamento da diferença, estereotipando e estruturando o modelo de sociedade ideal.

É preciso que haja maior frequência de problematização em torno destas questões, de modo a analisar quais intencionalidades estão por detrás do silenciamento do debate sobre preconceitos, discriminação e intolerâncias, dentre um rol de temáticas periféricas no ensino-aprendizagem escolar, especialmente em Geografia, que se autopromove disciplina escolar formadora de cidadãos.

Num cenário em que os discursos se acirram, produzindo violências, é perceptível o desdém dos setores políticos, geradores das políticas educacionais, em construir propostas ativas de ensino que viabilizem caminhos para o debate das temáticas de diversidade na escola. Além disso, mesmo com todo o avanço acadêmico que houve neste campo, sobretudo em educação para inclusão da diversidade e do multiculturalismo, a invisibilidade com que estas temáticas vêm sendo tratadas causam lacunas e hiatos entre a escola que forma para a cidadania e a sociedade contemporânea que urge por uma cidadania, de fato e de direito.

Acredita-se no potencial formativo que há na Geografia escolar para uma abordagem dos temas do cotidiano social e, mais do que isso, no potencial criador de espaços para um educar libertário-dialógico, enveredando pelo amplo e contínuo debate sobre as diversas formas de pensar-ser em sociedade, desmistificando estruturas de pensamento colonizadas pela unilateralidade do saber e pelo silenciamento da diversidade.

O presente artigo pretende argumentar acerca das trajetórias de desafios e possibilidades para o trato das temáticas de diversidade na formação de professores e nas práticas escolares em Geografia. Para tanto, recorre-se ao levantamento de referências que permitam construir uma problematização necessária sobre a temática, incorrendo num entrecruzamento entre tendências e perspectivas que fundamentem o acesso e a desmistificação do trato das questões que envolvem os movimentos sociais contemporâneos no chão da sala de aula.

2 A QUE(M) SERVE O ENSINO DE GEOGRAFIA?

Lopes (2006), ao abordar os discursos que se entrelaçam e constroem as políticas educacionais, sobretudo as de currículo, menciona a ilusão e a ausência, a lacuna e a mistificação de certas categorias que surgem como centrais nestes documentos. A categoria cidadania é recorrente nos documentos curriculares da educação básica e superior, mas, como salientado por Alarcão (2001), a formação cidadã não atinge um campo formativo necessário, pois é tratada mais como conceito que trajetória de formação.

Macedo (2014) também nos informa a provisoriidade e a incompletude do significado da cidadania nas políticas de currículo em vigor na realidade do sistema de educação brasileiro. A formação cidadã, destino do processo de ensino-aprendizagem escolar, é tratada como um objeto qualquer, um fenômeno volátil, que não se torna material de trabalho na formação e na prática docente apenas no campo das ideias, e não no campo da ação-reflexão, como salienta Alarcão (2001).

O que não ocorre, de acordo com os apontamentos de Jacobi (2015), é uma aprendizagem social que permita ao aluno e ao professor compreenderem seu papel social, ao mergulharem juntos na trama societária contemporânea e deparando-se com a complexidade das demandas sociais que acompanham estes tempos. Consorciado a isto, é perceptível um aumento exponencial num discurso que inviabiliza quaisquer propostas de formação cidadã realística, que ultrapassa os limites do discurso político-educacional e atinge a realidade do sujeito, ou seja, permite conexões entre escola e vida, entre sala de aula e experiência cotidiana.

Há numeroso aumento de entidades e sujeitos, dos mais variados setores da sociedade, que têm se debruçado sobre as temáticas de ensino, estruturando o aprendizado e engessando a escola, se erguendo em nome da defesa dos direitos da cidadania e do conservadorismo, formulando uma escola que renuncie sua própria essência para atender aos seus desígnios. Seus discursos estão calcados por uma racionalidade que impede o movimentar do indivíduo reflexivamente, pois este precisa ensinar/aprender o que é necessário, ou melhor dizendo, trivial para sua “formação cidadã”.

A efervescência desta onda conservadora proibitiva e silenciadora causa danos ao que realmente se pensa, no âmbito da pesquisa educacional, que a escola necessite fazer-ser. O sujeito-aluno não vocaliza a sociedade, pensando-a em sua totalidade a partir de suas especificidades, mas é levado a escutar atentamente aquilo que dizem ser a sociedade e, por

meio disto, ser aprovado como estudante, mas não como cidadão. Este é o sentido de uma educação permeada por uma lógica aplicacionista, de acordo com Girotto (2017).

A diversidade não se torna espaço para diálogos e formação cidadã, pois esta não é contemplada como temática de ensino-aprendizagem. O professor, portanto, rompe com esta alienação imposta e formula suas práticas no seio de um caminho propositivo para burlar o silenciamento do cotidiano social dentro da sala de aula (FERRAÇO, 2015). No entanto, mesmo diante desta relativa autonomia, os olhares destas entidades e sujeitos sociais, que vociferam debaixo de um discurso alienante e proibitivo, estão atentos sobre a escola e sobre os professores, adentrando, inclusive, sua formação inicial.

Paralelo a isto, as reformulações do currículo oficial causam a diminuição das temáticas de atravessamento, ou seja, causam um corte epistêmico que deliberadamente desvincula um pensar social dos conteúdos necessários à aprendizagem em sala de aula. Na prática, isto significa um engessamento cruel, pois é preciso cumprir uma série de conteúdos de ensino, os quais, em sua maioria, não trarão a tona a problematização da sociedade contemporânea e o diálogo com questões emergenciais, como gênero e sexualidade, variadas formas de preconceito e intolerância, estereótipo social etc., não criando correspondência e verossimilhança com a realidade com a qual os alunos (com)vivem hoje (COSTELLA, 2015).

O que está por trás disto é uma lógica perversa que mantém a ausência de sentido e significado à aprendizagem escolar e torna a escola um espaço substituível por outros meios, como as multimídias e as ferramentas utilitárias de aprendizagem em ambientes virtuais, como aplicativos e softwares. Cria-se a imagem de uma escola atrasada ou que sobrevive da inserção das tecnologias de modo redentor, ou seja, de uma de forma ou de outra as tecnologias multimidiáticas são a solução para a aprendizagem destes tempos, de acordo com o que se observa nos discursos apregoados sobre a escola.

A escola que já foi sinônimo de status, em tempos em que servia as camadas mais abastadas socioeconomicamente, agora é sinônimo de atraso, de excessivo gasto de dinheiro público, de deturpação de valores morais etc., simplesmente pelo fato de ter se democratizado e, hoje, atingir, em sua grande maioria, as camadas populares. A “mudança paradigmática” proposta por Alarcão (2001, p. 15) vê-se entrincheirada pelo retorno ao paradigma que fortalece a escola como claustro de saberes cientificamente validados, ignorando os saberes cotidianos e a cotidianidade do saber, ou seja, a experiência do sujeito no mundo (FERRAÇO, 2015).

A Geografia escolar carrega consigo o potencial formativo para a cidadania, manifestado não apenas em seus conteúdos de ensino, mas nas temáticas que emanam a partir

e paralelas a estes. Romper com este processo é um atentado a multidimensionalidade do saber geográfico, encontrando este também equivalências com o cotidiano, como salienta Cavalcanti (1998). A Geografia aprendida na escola torna-se instrumento de leitura de mundo e confecciona, a partir deste movimento dinâmico crítico-reflexivo, interpretações sobre a vida em sociedade (COUTO, 2010; LACHE, 2014). Como, pois, aprender Geografia, sem criar condições para que o aluno atinja sociocriticamente visões sobre o mundo, leituras contextuais, emitindo opinião e dialogando com o outro? Na atualidade, é difícil pensar num ensinar Geografia que não seja crítico, reflexivo e, sobretudo, dinâmico em sua essência teórico-prática.

Retroagir a isto implica numa descontinuidade do já tão tolhido potencial crítico-reflexivo formativo que há em aprender a ler o mundo a partir da Geografia. Retroagir a este movimento é negar as trajetórias de possibilidades de formação cidadã que se desvinculam de uma exclusividade conteudista. No entanto, cabe-nos entender que a Geografia ensinada não é aquela correspondente à Geografia da formação do professor. Há descompassos entre o que o professor de Geografia lida em sua formação inicial e aquilo que ele lida em sua prática pedagógica. Os conteúdos de ensino tendem a não acompanhar os movimentos de idas e vindas, de conhecer-saber, provocados nos cursos de formação inicial, pois estes são tornados matriz funcionalista e estrutural, levando o professor a retroagir a sua própria formação.

Isto ocorre devido a fatores que fogem ao seu controle e a sua relativa autonomia de ação, pois a educação nem sempre está ao serviço de seus sujeitos aprendentes e articuladores, mas está subjugada às hegemonia e homogeneização discursiva que estrutura o saber e cria os hiatos entre o aprender, o ser e a cidadania (MACEDO, 2014). A escola, o currículo, a educação está ao serviço de agentes que esfumaçam os atores da escola para criar aparatos que sirvam aos seus interesses, discursos que justifiquem suas escolhas e ações que silenciem o outro, as diferenças, as oportunidades de escolha.

Costella (2015, p. 31) nos permite refletir sobre a rotação dos movimentos no ensinar Geografia, ao perguntar retoricamente “Para onde foi a Geografia que penso ter aprendido?”. A nitidez da resposta, que muitos professores e pesquisadores tendem a negar, é de que pensamos aprender Geografia, mas, na verdade, aprendemos aquilo que nos é permitido aprender sobre a Geografia. Couto (2010) destaca, portanto, a necessidade formativa de aprender não a Geografia, mas com a Geografia, sinalizando a compreensão de que aprender Geografia inviabiliza leituras outras de mundo, ou seja, que não dialoguem com os saberes que transitam pela cotidianidade da vida e com as trajetórias individuais-coletivas que tecem a cidadania.

O ensinar Geografia, por maiores que sejam os desejos dos professores e pesquisadores, permanece condicionado às escolhas seletivas daqueles que formulam e aprovam as propostas educacionais. Em todas as áreas do saber, as políticas educacionais tornam-se campo de disputa entre hegemonia e contra-hegemonia, entre o fragmentário e o diverso, entre os modelos estruturais e as possibilidades múltiplas que existem no aprender (LOPES, 2006; MACEDO, 2014). E é necessário que assim seja, pois só é possível romper os vícios, que corroem as expectativas dos sujeitos que estão imersos no ensinar-aprender, quando há luta.

A derrubada do cerco robotizante deve vir acompanhada da determinação de novas finalidades para a educação. Essas novas finalidades podem nascer de uma resposta às seguintes perguntas: “Engolir a seco ou contestar?”, “Reproduzir ou transformar?”, “Educar ou domesticar?”, “Oprimir ou libertar?”, “Superar ou acomodar-se?”, “A favor ou contra?” (SILVA, 2011, p. 35).

Os sujeitos que tecem os fios da aprendizagem escolar e da formação docente devem ser os principais responsáveis pelas propostas, estando estas associadas aos seus anseios e necessidades formativas, de modo a contemplar a confecção de um ensino que caminhe ritmado aos movimentos da contemporaneidade. A ruptura com o paradigma que engessa os processos, conferindo-lhes uma estrutura solidificada por ideias que não correspondem aos tempos de hoje, só é possível quando estes sujeitos saem da condição de ouvintes e assumem uma posição de falantes.

O ensino de Geografia tem, aos trancos e barrancos, sobrevivido da reprodução e do apego ao aplicacionismo e utilitarismo, negando, muitas vezes, as histórias de vida cotidiana como objeto de estudo-ensino. Rivera (2012) salienta a necessidade de que a educação geográfica, ou seja, não apenas os processos educativos escolares, mas também a formação dos professores em Geografia, esteja associada ao agendamento do cotidiano como foco dos processos pedagógicos geográficos. As leituras de mundo só tornam-se realmente aptas a pensar-agir no mundo, quando o que lhe torna possível é a realidade cotidiana, a vida, os elementos circundantes que confeccionam as identidades e as identificações.

Agora, a geografia escolar tem outra alternativa para desenvolver seu trabalho alfabetizador em direção à consolidação da consciência ambiental e geográfica. O fato de reivindicar a vida diária e suas repercussões na elaboração da subjetividade, o permite considerar em sua atividade formativa articular a explicação da realidade com as revelações subjetivas

dos significados que as pessoas manifestam ao ser interrogadas sobre as condições geográficas do lugar que habitam (RIVERA, 2012, p. 41)

O ensino de Geografia que se põe ao serviço das condições e motivações que movem a lógica neoliberal de ensino-aprendizagem escolar, precisa passar por uma ressignificação programada em roteiros subjetivos que estão ao serviço dos atores do ensino geográfico. Em outras palavras, mesmo com o engessamento programado pelos livros didáticos, técnicas e modelos de formação em Geografia, é preciso subverter a lógica, furar os clichês (FERRAÇO, 2015) e produzir caminhos que permitam a alunos e professores, à escola como um todo, reconhecerem o outro não como ameaça nem como diferente de si, mas resultado de uma diversidade social tamanha e complexa que extrapola os limites da lógica estática.

É preciso desmistificar o outro como ameaça e a diversidade como perigo. A serventia do ensinar com a Geografia, de acordo com Couto (2010), ruma em direção a estas leituras cidadãs que provocam os estereótipos aceitos como corretos e problematizam os preconceitos diários que todos estamos sujeitos a cometer. O individualismo, elemento crucial da lógica aplicacionista que fomenta a competitividade entre os diferentes, não permite construir sentido sobre e para uma coletividade.

Como, pois, pensar em cidadania diante disto? É neste momento que nos deparamos com a provisoriedade e a ilusão que alimenta o sentido e o significado (no singular, pois não admite outra forma) da formação cidadã pregada pelos instrumentos político-educacionais validados pelo Estado. O outro, o nós, precisa ser espaço de diálogo para a subversão de uma Geografia aplicada ao rigor metódico conteudista, tornando-se uma Geografia da vida, da subjetividade e das rupturas com a ausência da diversidade.

Nossa forma de estar no mundo advém de como nos identificamos e somos vistos pelo outro. Há uma tendência de se evitar discutir isso, pois a identidade, para muitos, é estável, não se modifica (há alguns que creem que ela sequer é escolha do ser humano, seria apenas um desígnio da natureza, às vezes, até desígnio divino, ‘deus fez assim’). Já dissemos que a tênue fronteira entre o que pode e o que ‘não pode’ ser discutido – longe de ser ‘ameaça’ à ordem e à paz nas escolas (que paz e ordem são estas e a quem servem?) –, é uma possibilidade rica para promover o diálogo de pessoas e saberes, que ainda, sob a organização do professor, as pessoas, sejam lá suas idades, possam expor suas formas de ver e sentir o mundo (TONINI; KAERCHER, 2015, p. 70).

A provocação ao ideário usurpador das temáticas de diversidade, que atravessam o currículo contemporâneo e as práticas escolares situadas nas coordenadas da sociedade-mundo que nos desafia a explorar outras formas de conhecer-saber, é o caminho pelo qual

precisamos atravessar para romper com uma educação clichê, de acordo com Ferraço (2015). E mesmo que já estejamos fazendo isto é preciso aumentar o volume das vozes, das pesquisas, do “barulho pedagógico” da escola que ambiciona a formação cidadã de fato e de direito.

De igual modo, a formação de professores também deve ser trajetória inicial e continuada que incite estes sujeitos, também imersos na trama social contemporânea e carregados de iguais vícios epistêmicos presentes no ensinar a Geografia, a romperem seus preconceitos e formas de reproduzir discriminação e intolerância. A formação docente em Geografia carece destes espaços mais amplos, para além de embutir o (re)produtivismo nos professores em formação, mas criar nestes o sentimento de potência, de provocação, de roteirização de práticas outras e de elaboração de metodologias que furem clichês.

3 ROMPENDO CLICHÊS: diversidade na formação de professores de geografia

As temáticas que perpassam a construção da formação e da prática docente em Geografia, geralmente, giram em torno do binômio sociedade-natureza. Nesta relação, um raciocínio acaba escapando às mãos e olhares dos sujeitos: quem é este homem que está em sociedade e que age sobre a natureza?

Sabe-se que há uma crise ambiental em curso, provocada por um aumento exponencial no consumo humano e na finitude dos recursos frente às demandas crescentes. No entanto, é preciso considerar que a crise é muito mais ampla e criou outras raízes que extrapolam as fronteiras das temáticas que versam a construção de uma pedagogia da complexidade ambiental (LEFF, 2009). Há uma crise humanitária em curso, provocada pela crescente desigualdade, discriminação e intolerância. Ou por que motivo não dizer que se trata de crise cujo maior sintoma de agravamento é a intolerância, geradora da discriminação e mantenedora da desigualdade.

Deste modo, cria-se um cenário favorável ao desrespeito e ao aumento de um fechamento em torno de pautas conservadoras, as quais tolhem a diversidade e restringem a liberdade. O controle sobre os mecanismos de aprendizagem e o poder sobre a formação cidadã, exercidos por estes sujeitos, tornou-se mais forte que as vozes que se erguem para contestar um espaço que é de direito do educando e do educador, como nos informa Freire (1997).

Nas palavras de Giroux e Simon (2013, p. 111), “No discurso dominante, a pedagogia é simplesmente a metodologia mensurável e justificável usada para transmitir o conteúdo de um curso.”, ou seja, há uma redução de espaço de temas que exploram a diversidade

sociocultural, sobretudo em tempos em que se abriu um leque de possibilidades para entender os diferentes. Como os autores seguem afirmando, a pedagogia é tratada como “pós-intervenção reduzida à categoria técnico-instrumental.”, logo uma pedagogia clichê, de acordo com Ferrazo (2015).

A educação clichê trafega numa via de único sentido. Nela não é possível compreender os movimentos de ensinar-aprender como algo dinâmico, fruto da própria dinâmica da vida, do cotidiano. É uma educação que violenta o direito do outro em expressar o que sente, ao passo em que aprende a lidar com isto e com a presença do outro neste processo. A comunicação, a problematização, a diferença e o diálogo não são campos de atuação de uma educação clichê, como trata Ferrazo (2015).

Para o autor, é necessário que as escolas exercitem a construção de “sujeitos da experiência” (p. 78), ou seja,

[...] que não seria o sujeito da informação, da opinião ou do trabalho, que não seria o sujeito do saber ou do julgar, ou do fazer, ou do poder, ou do querer, um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido [...], mas um sujeito que se transforma, sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido [...]. (FERRAZO, 2015, p. 78)

Estamos tratando de um sujeito cuja aprendizagem não está centrada em torno de uma ausência do outro, mas que carece do outro para que juntos possam descortinar o conjunto dinâmico de elementos que lhes permitirão atingir uma aprendizagem social que trafega numa via de mão dupla, onde idas e vindas são permitidas e aceitas entre ambos. Uma educação que não violenta o cotidiano e seus saberes, mas que escuta ativamente aquilo que cotidianamente é produzido para além dos muros da escola.

A ruptura do clichê, a problematização do clichê, ou seja, de um processo pedagógico que desvirtua a pluralidade do saber, não deve estar atrelada apenas à prática, mas fazer parte da formação inicial-continuada do professor. Isto significa que a prática, enquanto formação contínua, pois provoca o aperfeiçoamento do saber-fazer do professor com base nas experiências do cotidiano de ensino (TARDIF, 2005), deve ser fruto do que inicialmente a formação fomentou neste sujeito; e a continuidade da formação deve ser espaço de aperfeiçoamento da formação inicial. Ou seja, uma simbiose formativa deve constituir-se para conferir ao professor uma amplitude de elementos que, por mais instáveis ou provisórios que sejam, possam fazer parte do repertório memorístico teórico-metodológico do docente.

Enquanto profissão de interações humanas (TARDIF, 2005), a docência carece de uma não objetificação do aluno, entendendo-o como um aprendente socializado e que com ele

construirá sentidos mais amplos sobre os conteúdos. Isto significa apontar que a docência “é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.” (p. 35).

Ao compreender o papel do professor diante de tamanha complexidade de sua ação, é inegável sua mediação participante no processo de ensino-aprendizagem que permitirá a problematização do cotidiano e a burla ao exclusivismo da lógica conteudista, que tanto constitui os mecanismos que oficializam a forma de ensinar. Em outras palavras, o professor tece suas formas de ensinar ao deparar-se com a necessidade contextual de fazer valer muito mais que uma aprendizagem conteudista, mas uma aprendizagem da própria vida.

Tardif (2005) resalta a tarefa social da docência, ao colocar em tela um debate sobre o contexto social no qual o professor e o aluno se inserem, e o qual se torna esfumado em sala de aula. De certo modo, o professor precisa encontrar os caminhos que lhe permitirá encontrar-se com seus alunos, com seus contextos de experiência (LARROSA, 2004) e com as necessidades formativas que a contemporaneidade, ou a educação de nossos tempos, como destacado por Morin (2000), urge.

A organização escolar no qual o trabalho é desenvolvido tampouco é um mundo fechado; ela não é autônoma, mas participa de um contexto social mais global no qual está inscrita. Este contexto social não é uma abstração sociológica, nem um horizonte longínquo ou situado “fora” da escola. Pelo contrário, tal contexto social está tanto “dentro” quanto “fora” da escola, é ao mesmo tempo individual e coletivo. (...) os alunos que são, como todos nós, seres socializados que trazem consigo, para a classe toda, a carga de suas múltiplas pertencas sociais: origem socioeconômica, capital cultural, sexo, identidade linguística e étnica. (TARDIF, 2005, p. 44)

O aluno não vive em um isolamento ao sair da escola e, tampouco, ao adentrar seus muros. Ele vive cercado por experiências que são, de acordo com Ferraço (2015), o elemento que fura os clichês, ao tornar-se a motricidade da força capaz de deter uma educação que silencia a diversidade do saber. Deste modo, a formação inicial-continuada do docente, que vai desde sua escolarização, passando por sua profissionalização, até sua ação profissional, precisa contemplar as temáticas que trazem à tona a diversidade, a ruptura com a intolerância e a geração de saberes que não julguem saberes outros, mas que com eles e a partir deles possam se reinventar e se recontextualizar.

Ensinar com a Geografia a ler o mundo, a ler os saberes produzidos sobre o mundo, a ler os sujeitos que estão no mundo, vivendo e produzindo experiências, é um movimento que

rompe com os circuitos fechados das práticas fadadas a sempre ocorrerem do mesmo jeito. Ora, nenhuma aprendizagem é igual, nenhum sujeito é igual ao outro. Todos aprendem de forma diversa a partir das lentes que escolhem utilizar para ler o mundo. Mas não basta ler o mundo, é ler o mundo como processo, no qual cada um se insere como sujeito da experiência (LARROSA, 2004).

Deste modo, ensinar com a Geografia a ler o mundo processualmente, assumindo a posição de sujeito atuante, não apenas observador (COUTO, 2010), está atrelada a uma formação docente em Geografia que identifica na diversidade dos saberes, ou seja, nos saberes cotidianos, a oportunidade de tratar a aprendizagem geográfica não apenas como destino avaliativo engessado, mas um conjunto de elementos e atividades que permitirão ao aluno uma aprendizagem social.

Formar para a cidadania requer muito mais que conteúdos fixos, requer dialogar com este sujeito que ali está; que carrega consigo uma cotidianidade, uma vida, que extrapola o entrenchamento causado pelo favoritismo aos conteúdos e técnicas que instrumentalizam metodologias. É criar roteiros cujas metodologias de ação-formação não fixem uma forma de aprender, mas possibilitem formas de aprender atreladas a diversidade de saberes, que os alunos carregam e que podem nutrir um processo crítico-reflexivo capaz de roteirizar outras formas de ensinar-aprender com a Geografia.

A formação de professores em Geografia deve encorajar-se por meio de uma prática interrogativa, problematizadora, que busca refutar sentidos fixados, ao passo em que desvenda relações de poder que desvalorizam o capital cultural e a afetividade na ação docente. Acima da necessidade de ler o mundo, está a necessidade de atrair o outro ao processo. Deste modo, uma aprendizagem convidativa, que aceita o outro e dá a ele oportunidades de vocalizar suas experiências, não de maneira célebre, mas de maneira crítica e reflexiva.

O conhecimento do “outro”, nesse caso, é destacado não apenas para que sua presença seja celebrada, mas também para que se faça a necessária interrogação crítica das ideologias que contém, dos meios de representação que utiliza e das práticas sociais subjacentes que confirma. (GIROUX; MCLAREN, 2013, p. 165)

Significa, portanto, “dar aos alunos a oportunidade de entender de forma mais crítica quem eles são no contexto de uma formação social mais ampla [...]” (GIROUX; MCLAREN, 2013, p. 165-166). Assim, tem-se a mínima garantia de que há uma revogação do silenciamento causado pela lógica aplicacionista-conteudista que impera nos mecanismos e

metodologias de aprendizagem receitadas aos professores de Geografia e que compõem os roteiros fixados de suas memórias pedagógicas.

A ruptura com estes ciclos viciosos que constituem a formação-ação do professor de Geografia só é possível por intermédio da problematização da ausência da problematização. Isto é, quando se assume as lacunas e se ambiciona ir além da reprodução de técnicas de ensinar para dar espaço à produção de uma aprendizagem cujo caminho epistêmico, e não puramente o objetivo, é a experiência social cotidiana, que põe em tela aquilo que o aluno vivencia diariamente, vê, ouve, sente e fala, levando-o a elaborar mecanismos de leitura, comunicação e ação interventiva no cotidiano e no espaço social amplo que lhe é de direito. O respeito à diversidade, às diferenças, e a criação de uma sociedade que respeite o outro como ele o é perpassa pela sala e aula.

É necessário que a formação ponha em pauta a formação cidadã dos professores e dos alunos, mas não a formação cidadã roteirizada e dada como a correta, embasada nos instrumentos legais que a validam, mas que reconheçam que a sociedade é diversa e que é preciso deter o avanço do preconceito e da discriminação, da intolerância e da desigualdade.

Uma educação geográfica que desburocratize o tratamento de temáticas que versam sobre questões contemporâneas do mundo ao permitir que os sujeitos que nela estão inseridos e que a fazem elevem-na à condição de educação social para uma sociedade do respeito (TONINI; KAERCER, 2015), retirando de temáticas como sexualidade, gênero, violências, religiões etc. o estigma de “polêmica” e tornando tais temas espaços para uma real formação cidadã.

4 CONCLUSÕES

É impreciso concluir. Diante de tamanha complexidade da temática, a qual ainda carece de maior investigação, as conclusões tornam-se provisórias ao máximo. A tentativa de encerramento deste texto deve nos levar à seguinte pergunta-problema: o que é possível fazer para tratar de temáticas de diversidade na formação e na prática docente em Geografia?

São muitas respostas que podem emergir a partir daí. Se estarão certas ou erradas, não cabe julgar, mas explorar os desafios e as possibilidades que advém delas. As trajetórias a serem percorridas por professores e alunos são inúmeras, assim como as potencialidades do ensinar com a Geografia num mundo tão diverso como é este. A diversidade carece de espaço para frutificar e gerar outras sementes que podem curar o preconceito, a discriminação e o ódio no mundo.

À escola está reservada uma missão especial: a de educar para a vida em sociedade. É um desafio que carrega muitas possibilidades. Possibilidades estas que não podemos deixar nos serem tiradas. Por elas devemos lutar, pois é o nosso lugar, nosso direito e nossas esperanças que nelas se contém.

À educação geográfica cabe igualmente a mesma missão, o mesmo papel, mesmo lugar e esperança. O que nos deve levar a crer que é preciso também permanecer lutando por uma Geografia nova a cada novo desafio, a cada nova experiência que emana das salas de aula e do cotidiano. Deste modo, então, é necessário ponderar que a Geografia deve atentar não apenas para a hiperespecialização científica que vem rondando suas pesquisas, desvinculando-se de um debate em sociedade, não apenas com e sobre ela. É preciso mergulhar na sociedade e produzir ciência estando nela, estando na escola, estando em luta.

Ao professor de Geografia é preciso cautela, sobretudo em tempos em que o perigo ronda os muros da escola. Não o perigo das estatísticas de violência, que é produto da desigualdade e discriminação social, mas cautela com o conservadorismo que milita contra uma educação socializante e estimulante do diálogo, como via de acesso à produção de um ensino outro, um ensino que lida com uma formação para a vida cotidiana. A cautela de que tratamos é, na verdade, a resistência, a luta pelo direito de assumir as rédeas do processo de ensino-aprendizagem que é contextualizado a partir dos roteiros que emergem do chão da sala de aula, da vida do próprio professor, pois é este também cidadão.

THEMES OF DIVERSITY IN THE TRAINING AND PRACTICE OF THE TEACHERS OF GEOGRAPHY: trajectories of challenges and possibilities

ABSTRACT

The current itineraries of teaching Geography present disagreements with the rhythms of contemporary social movements. The plastering of the themes, treated both in the formation and in the practice of the teachers of Geography, reinforces a strong structuralist character and silencer of the differences and the diversity in the classroom and, consequently, in the school. This article intends to argue about the trajectories of challenges and possibilities for dealing with diversity issues in teacher education and in school practices in Geography. To do so, it is used the survey of references that allow to construct a necessary problematization on the thematic, incurring a necessary interweaving between tendencies and perspectives that base the access and the demystification of the treatment of the questions.

Keywords: Geography Teaching. Teacher training. Diversity. Differences.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. (org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 13. ed. Campinas: Papirus, 1998.

COSTELLA, R. Z. Para onde foi a geografia que penso ter aprendido. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al (orgs.). **Movimentos no ensinar geografia: rompendo rotações**. Porto Alegre: Evangraf, 2015.

COUTO, M. A. C. Ensinar a Geografia ou ensinar com a Geografia? Das práticas e dos saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico na escola. **Terra Livre**, São Paulo, ano 26, v. 1, n° 34, p. 109-224, 2010.

FERRAÇO, C. E. Educação-clichê e a necessidade de rasgar sombrinhas... Ou sobre violências cotidianas e a necessidade de furar os clichês... In: GARCIA, R. L.; ESTEBAN, M. T.; SERPA, A. (orgs). **Saberes cotidianos em diálogo**. 1. ed. Petrópolis, RJ: De Petrus, FAPERJ, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GIROTTTO, E. D. Reconhecer os professores e seus saberes: ação política na formação docente em Geografia. **Revista de Geografia (Recife)**, v. 34, n. 1, 2017.

GIROUX, H. A.; MCLAREN, P. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 141-173.

GIROUX, H. A.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013, p.107-140.

JACOBI, P. Meio ambiente, riscos e aprendizagem social. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 26, p. 346-364, set/dez 2015.

LACHE, N. M. Pensar o espaço crítica e socialmente. Uma possibilidade de educação geográfica na escola. In: CASTELLAR, S. M. V.; CAVALCANTI, L. S.; CALLAI, H. C. (orgs.). **Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos**. São Paulo: Xamã. 2012, p. 111-130.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEFF, E. Complexidade, Racionalidade ambiental e diálogo de saberes. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34 (3), p. 17-24, set./dez. 2009.

LOPES, A. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, 2006, p. 33-52.

MACEDO, E. Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, A.; DE ALBA, A. **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2014, p. 83-101.

MORIN, E. **Sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RIVERA, J. A. S. A geografia escolar no debate epistemológico e didático do mundo contemporâneo. In: CASTELLAR, S.M.V.; CAVALCANTI, L.S.; CALLAI, H.C. (orgs.). **Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos**. São Paulo: Xamã. 2012.

SILVA, E. T. **O professor e o combate à alienação imposta**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, M. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A. A diferença como possibilidade de discutir a desigualdade e combater preconceitos: a geografia que faz a diferença. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al (orgs.). **Movimentos no ensinar geografia: rompendo rotações**. Porto Alegre: Evangraf, 2015.

Recebido em 10-04-18.

Aceito em 21/01/2019.