

**EM TEMPOS DE DEFESA DO ÓBVIO:
OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM
GEOGRAFIA**

*IN TIMES OF DEFENSE OF THE OBVIOUS:
THE CHALLENGES OF TEACHING
GEOGRAPHY*

*EN TIEMPOS DE DEFENSA DE LO OBVIO:
LOS RETOS DE LA DOCENCIA EN
GEOGRAFÍA*

VICTÓRIA SABBADO MENEZES

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(UFRGS) – Porto Alegre/RS.

E-mail: victoriasabbado@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem o intento de propor uma discussão acerca da necessidade do óbvio no contexto hodierno, com o enfoque para o ensino de Geografia e a formação de professores. Busca problematizar os desafios da docência em Geografia no espaço escolar e apontar possibilidades para seu enfrentamento. Trata-se de um trabalho construído a partir de inquietações provenientes da prática profissional na licenciatura em Geografia, as quais são aprofundadas por meio de um debate teórico realizado a partir de uma revisão bibliográfica. Salienta-se a necessidade de defender o óbvio no contexto contemporâneo e propõe-se alternativas profícuas que podem assentar as práticas docentes, como a clareza epistemológica, a relação professor-aluno dialógica e questionadora e a Arte como impulsionadora de reflexão e sensibilização no ensino de Geografia. Em tempos de defesa do óbvio, urge repensar e ressignificar as posturas docentes com vistas à construção de um ensino de Geografia pautado no estranhamento, na sensibilidade e na humanização.

Palavras-chave: óbvio, ensino, Geografia, formação docente.

Abstract: This article aims at proposing some discussion about the necessity of the obvious in today's context, focusing on the teaching of Geography and the teacher training. It seeks to debate the challenges of teaching in Geography in the school space as well as to point out possibilities for its confrontation. It is about a work built from concerns arising from professional practices in Geography, which are deepened through a theoretical debate carried out from a literature review. It is emphasized the need for defending the obvious in the contemporary context and propose profitable alternatives that may be based on teaching practices, such as the epistemological clarity, the dialogical and questioning teacher-student relationship, and Art as an impeller for reflection and sensitization in the teaching of Geography. In times of defense of the obvious, it is urgent to rethink and redefine the teaching postures aiming at building a Geography teaching based on strangeness, sensitivity and humanization.

Keywords: obvious, teaching, Geography, teacher training.

Resumén: El presente artículo tiene la intención de proponer una discusión acerca de la necesidad de lo obvio en el contexto hodierno, con enfoque en la enseñanza de Geografía y la formación de profesores. Busca problematizar los retos de la docencia en Geografía en el espacio escolar y señalar posibilidades para confrontarlos. Se trata de un trabajo construido a partir de inquietudes provenientes de la práctica profesional en la enseñanza de Geografía, las cuales se profundizan mediante un debate teórico realizado a partir de una revisión bibliográfica. Se resalta la necesidad de defender lo obvio en el contexto contemporáneo y se proponen alternativas productivas que puedan fundamentar las prácticas docentes, como la claridad epistemológica, la relación profesor-alumno dialógica y cuestionadora y el Arte como impulsora de reflexión y sensibilización en la enseñanza de Geografía. En tiempos de defensa de lo obvio, urge repensar y resignificar las posturas docentes con vistas a la construcción de una enseñanza de Geografía caracterizada por el extrañamiento, la sensibilidad y la humanización.

Palabras-clave: obvio, enseñanza, Geografía, formación docente.

Introdução

Na primeira metade do século XX, o dramaturgo e poeta alemão Bertolt Brecht já questionava: “Que tempos são esses em que é necessário defender o óbvio?”. Tal provocação permanece atual cerca de um século depois frente ao contexto sociopolítico que estamos vivenciando. Cabe indagar novamente: afinal, “que tempos são estes em que é necessário defender o óbvio?”. Em tempos de pós-verdade, da noção de terra plana, da consideração de que o aquecimento global é uma farsa, das tentativas de desmoralizar o patrono da educação brasileira Paulo Freire, tempos de ataques ao professor e à professora, o cerceamento da nossa liberdade de cátedra, nossa liberdade de ensinar... que tempos são esses em que é necessário defender o óbvio?

Que tempos são esses em que é necessário defender a democracia, a civilização, o respeito, a tolerância, a igualdade de gênero, o repúdio a toda e qualquer forma de violência, de discriminação e de preconceito? Defender a educação, a educação pública, a ciência, a universidade, as ciências humanas, a Geografia, a profissão docente. Que tempos são esses? Enfim, a lista é enorme e não para por aqui. Foram elencados apenas alguns pontos a fim de traçar um breve panorama dos desafios complexos que se enfrenta no contexto contemporâneo brasileiro.

Diante disso, o presente artigo foi pensado e organizado com o intuito de tratar da necessidade do óbvio nos dias de hoje, com o enfoque no ensino e na formação de professores de Geografia. Serão abordadas obviedades sim, porém refere-se àquele óbvio que muitas vezes está esquecido, oculto, adormecido. Desse modo, propõe-se trazer à tona este óbvio visando problematizá-lo enquanto um caminho que deságue na reflexão acerca das práticas de ensino de

Geografia desenvolvidas no espaço escolar e a formação inicial de professores. A partir da aproximação com as obviedades camufladas, pretende-se reconhecer alguns desafios que têm sido (im)postos à docência em Geografia. Contudo, para além disso também se intenciona apresentar algumas alternativas e possibilidades que contribuam para lidar com tal quadro exposto.

Deve-se esclarecer de antemão que os desafios que se colocam estão vinculados às questões estruturais e políticas que abrangem uma escala ampla. Segundo Mészáros (2008, p. 25):

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

As mudanças educacionais, portanto, devem estar acompanhadas de mudanças sociais como um todo. No entanto, salienta-se que o contexto político em voga, marcado por uma postura antidialógica, dificulta a atuação e um abalo direto na macro-escala. Diante disso, serão apontadas algumas possibilidades de ação na micro-escala, ciente da complexidade que envolve a articulação micro e macro. Deve-se deixar claro que os desafios cotidianos do professor são fortemente influenciados por uma questão estrutural e, de forma nenhuma, pretende-se recair no reducionismo de culpabilizar o educador pelo quadro atual do ensino básico brasileiro.

Caminho metodológico

A inquietação e o conseqüente interesse pela escrita deste artigo tem sua gênese em dois convites recebidos, em períodos próximos no ano de 2019, para fazer uma fala. Ambos os convites tratavam-se de seminários voltados à formação de professores de Geografia. Um destes eventos foi organizado por meio da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas/RS e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e o outro evento foi realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Receber o convite foi uma mistura de sentimentos: gratidão, alegria, responsabilidade e preocupação. Preocupação, sobretudo, por me questionar: afinal, de que forma minha fala pode contribuir de alguma maneira para os professores de Geografia em formação? Pois bem, esta indagação que tanto me desacomodou acarretou na escrita deste texto.

Destarte, as ideias escolhidas para serem apresentadas neste artigo são influenciadas diretamente pela experiência da autora com a formação de professores e, principalmente, com a regência das disciplinas de Estágio Supervisionado durante vigência de um contrato como professora substituta de uma universidade federal do estado do Rio Grande do Sul na licenciatura em Geografia. Tal oportunidade possibilitou conhecer mais de trinta escolas entre a rede municipal, estadual e federal do município em questão no processo de acompanhamento dos acadêmicos estagiários. A partir das observações feitas das aulas dos estagiários ao longo de um ano letivo (dois semestres), o que abrangeu a disciplina de Estágio Supervisionado de Ensino Fundamental e a disciplina de Estágio Supervisionado de Ensino Médio, levantaram-se alguns pontos para reflexão. Estes foram pensados e problematizados à luz dos

referenciais teóricos concernentes ao ensino de Geografia e formação de professores.

Por conseguinte, as considerações aqui expostas partem de angústias, constatações e dúvidas oriundas da experiência profissional com a licenciatura em Geografia e é articulada com a literatura científica que fornece subsídios para analisar e investigar as questões emergentes do campo de pesquisa em Ensino de Geografia. Para tanto, realizou-se uma revisão bibliográfica com vistas a garantir um suporte teórico ao artigo. Os eixos basilares são Ensino de Geografia e Formação de Professores. Pretende-se, assim, construir um corpus teórico que permita o tecer junto, isto é, estabelecer as relações entre os teóricos com as experiências vividas na prática profissional.

Das fragilidades às fortalezas do profissional docente em Geografia

A primeira obviedade a ser destacada e que se configura como condição *sine qua non* para repensar e, quiçá, transformar as práticas de ensino de Geografia na educação básica diz respeito à clareza epistemológica. Estar cômico de qual sua visão de Geografia e de Educação, qual linha de pensamento e/ou corrente epistemológica que se identifica. Nesse sentido,

É importante ressaltar que o educador tem seu fazer pedagógico amparado em uma determinada epistemologia, mas, muitas vezes, não tem consciência disso. Trata-se de uma epistemologia subjacente ao trabalho docente. Para superar práticas reprodutivistas e conservadoras, não basta a crítica ao modelo pedagógico. Torna-se premente que seja realizada também uma crítica epistemológica (MENEZES, 2018, p. 301).

Isso quer dizer que pensar no ensino de Geografia no contexto hodierno, o qual ainda permanece de forma hegemônica caracterizado pelo reproduativismo, conteudismo, transmissão de conhecimento e pouco exercício reflexivo, exige mais do que problematizar as práticas pedagógicas e, por sua vez, as metodologias de ensino adotados. Conforme Castrogiovanni (2014, p. 91), “é inegável que ainda existam, em muitos casos, práticas extremamente tradicionais na sala de aula, não condizentes com a transformação ocorrida na ciência ao longo das últimas décadas”. Desse modo, torna-se necessário buscar a raiz das práticas educativas, ou seja, o que as fundamenta. Esta orientação e sustentação do fazer pedagógico perpassa a concepção epistemológica de Geografia e de Educação dos professores. Contudo, cabe esclarecer que as práticas docentes são marcadas por uma contradição epistemológica, tendo em vista que não é possível classificar ou enquadrar o professor como representante de um determinado modelo epistemológico e/ou pedagógico. O fazer docente é constituído por mais de uma linha teórico-metodológica. Entretanto, este pluralismo epistemológico¹ não justifica a falta de clareza quanto aos pressupostos que embasam e definem sua postura pedagógica.

Não se pode deixar de mencionar que a confusão epistemológica dos sujeitos professores não se refere a uma questão unicamente individual, mas também social. A precarização do trabalho docente, da infraestrutura das escolas, a superlotação das salas de aulas, a carga horária excessiva de trabalho, a imposição de políticas educacionais sem o devido diálogo com os sujeitos

¹ Embora as práticas docentes sejam caracterizadas por uma contradição e pluralismo epistemológico, a epistemologia empirista de Educação é a que está presente de forma mais forte nas concepções e práticas pedagógicas professores, conforme Menezes (2018).

representam alguns fatores que interferem na atuação profissional. Individualizar o processo de ensino no sujeito professor acarretaria em sua culpabilização sem compreendê-lo como parte de um todo.

Por outro lado, não se pretende recair no sentido oposto de supervalorizar o social e não compreender as relações complexas e indissociáveis do individual-social. Ao mesmo tempo em que se reconhece a lógica mercantil e os interesses capitalistas sobre os rumos da Educação, também não se desconsidera a autonomia docente. Sendo assim, algumas questões devem estar presentes na mente dos educadores de Geografia ao longo de toda sua formação e carreira profissional, Estas serão elencadas a seguir e explicadas sobre o porquê de sua relevância. Deve-se perguntar: para que(m) serve a Geografia que eu ensino? Isto é, qual a finalidade e importância social da Geografia que estou trabalhando com os alunos? Sousa Neto (2007, p. 66) já alertara sobre esta questão, ao considerar que “a Geografia, assim como a criança, é um perigo para os homens sérios que fazem do lucro seu sentido existencial, porque no meio da brincadeira ela pode deixar muitos reis completamente nus”.

Em complemento às indagações, emerge outra: o que eu ensino quando estou ensinando tal conteúdo geográfico? Ou seja, o que eu ensino quando estou ensinando globalização, por exemplo? O foco da pergunta não está em “o que é globalização?”, mas sim no que a aprendizagem acerca do conteúdo de globalização pode proporcionar ao aluno no sentido de uma leitura da realidade social a partir da perspectiva da organização do espaço e como se posicionar no mundo. Percebe-se aqui uma virada epistemológica no que se refere à noção sobre o processo de ensino-aprendizagem. O enfoque não está no conteúdo (entender do que se trata a globalização), mas

nas possibilidades que o conteúdo apresenta para compreender os processos que compõem o espaço geográfico e fazer com que o aluno se perceba enquanto sujeito produto e produtor deste espaço. Tal perspectiva converge com a visão de Saviani (1991, p. 21) acerca de trabalho educativo, uma vez que o define como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Sendo assim, o conteúdo não deve ser negado do processo, visto que é importante na caminhada de construção do conhecimento do aluno na medida em que o objetivo maior consiste na humanização dos indivíduos.

A virada epistemológica que se menciona elucidada neste exemplo concerne à substituição da visão de que o conteúdo é o fim do processo educativo para a ideia de que o conteúdo deve ser considerado o meio do processo educativo. Dessa maneira, o conteúdo torna-se o caminho e não a linha de chegada, o produto final. De acordo com Costella (2012, p. 9), “o professor enxerga no aluno as possibilidades de ensinar e não no conteúdo, o conteúdo é visto pelo professor como possibilidades de desenvolver potencialidades e não a potencialidade em si”. Ao ensinar conteúdos geográficos, busca-se um objetivo maior, mais amplo que não se reduz ao mero entendimento daquele determinado conteúdo. Não se pode confundir conteúdo com conhecimento, pois para se conhecer é preciso dar significado ao conteúdo. O ensino mecânico pautado exclusivamente na transmissão de conteúdo impossibilita a realização de uma das tarefas essenciais da docência, que diz respeito à construção do conhecimento.

Como exercício constante, urge também nos questionarmos: por que a Geografia deve estar no currículo da escola no Ensino

Fundamental e Médio? Trata-se, aparentemente, de uma pergunta inocente, básica e óbvia. Todavia, mais uma vez reitera-se o intuito central deste artigo: a necessidade do óbvio. Este questionamento simples não parece que já foi contemplado com uma resposta consensual que seja bem fundamentada e com argumentação consistente, tendo em vista a retirada da Geografia enquanto componente curricular obrigatório no Ensino Médio devido à Reforma do Ensino Médio imposta pelo Ministério da Educação.

Retorna-se aqui à importância da clareza epistemológica. A defesa da Geografia enquanto disciplina escolar fundamental na formação dos alunos pressupõe uma nitidez quanto ao seu objeto de estudo e às suas possíveis contribuições para a sociedade. Na medida em que não há discernimento quanto a estas questões, não há força discursiva que sustente a defesa deste componente curricular. Se nós professores não estarmos cômicos e seguros em relação à relevância da Geografia na escola, por consequência os alunos também não estarão e não terão motivos e interesses em reivindicar a presença desta disciplina no espaço escolar.

No 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG), realizado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em 2019, o professor Manoel Martins de Santana Filho da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) fez uma fala em uma das mesas do evento, em que trouxe uma sábia provocação: se os dados demonstram que a produção acadêmica na linha de Ensino de Geografia cresceu vertiginosamente nos últimos anos, porque neste mesmo período houve a exclusão da obrigatoriedade da Geografia no Ensino Médio? Observa-se que há um descompasso. Ao mesmo tempo em que há um aumento quantitativo da produção científica relacionada ao ensino de

Geografia, isso não quer dizer que houve um aumento qualitativo no sentido do aprofundamento e avanço das discussões. Portanto, este produtivismo considerável nesta linha de pesquisa não possibilitou os subsídios suficientes para garantir a permanência da Geografia no currículo escolar.

Trata-se de uma constatação alarmante que remete à reflexão concernente a outros dois questionamentos: o que diferencia a Geografia de outras disciplinas escolares? E o que a aproxima destas outras? A raiz epistêmica da Geografia é o que a distingue das demais ciências e disciplinas escolares. Por isso, o discurso de que a Geografia serve na escola para formar cidadãos críticos, por mais belo que possa parecer, é carregado por um vazio epistemológico. Torna-se um discurso superficial e frágil teoricamente, visto que a função da escola e o papel das demais disciplinas curriculares assentadas em uma perspectiva progressista é contribuir para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e autônomos. Não é tarefa exclusiva da Geografia e também não a torna mais importante que os outros componentes curriculares. A relevância e identidade da Geografia estão no olhar espacial que confere às relações sociais e à relação sociedade e natureza.

Reconhecer nossa raiz epistêmica, o espaço geográfico como objeto de estudo facilita não apenas a distinção das outras áreas do conhecimento, bem como as possibilidades de inter-relação. A identificação do que nos diferencia resulta também na capacidade de diálogo que permite a aproximação. Morin (2005) ressalta que os problemas e desafios contemporâneos são cada vez mais globais, interdisciplinares e complexos. Desse modo, critica a fragmentação e hiperespecialização do conhecimento que vigora nas universidades ainda ancoradas no paradigma da ciência moderna. Contudo, o autor

propõe a necessidade do metadisciplinar², de forma que o termo “meta” significa ultrapassar e conservar. Assim, preconiza que “não se pode demolir o que as disciplinas criaram; não se pode romper todo o fechamento: há o problema da disciplina, o problema da ciência, bem como o problema da vida; é preciso que uma disciplina seja, ao mesmo tempo, aberta e fechada” (MORIN, 2008, p. 115).

Nesta linha de pensamento, a formação de professores deve ser repensada, sobretudo a formação inicial. A clareza das concepções teóricas de Geografia e de Educação que embasam as práticas de ensino dos educadores enfatizada nas considerações aqui explicitadas requer das licenciaturas um compromisso maior com a formação teórico-epistemológica dos futuros professores. Estas concepções epistemológicas que se refletem nas práticas educativas se associam a uma visão de mundo, a um projeto de escola e a um projeto de sociedade. Cavalcanti (2012, p. 76) corrobora:

Na formação inicial, nos cursos universitários, considero necessário que seja garantido aos alunos o direito de conhecer as diferentes concepções sobre a ciência geográfica, de participar da reflexão sobre o papel pedagógico da geografia, para que compreendam que a presença da geografia na escola não é neutra nem gratuita; ao contrário, ela deve estar presente na escola com propósitos políticos e pedagógicos bem definidos e conscientes.

Sendo assim, em tempos de necessidade do óbvio torna-se imprescindível reafirmar o caráter político da Educação e, no nosso caso específico, do ensino de Geografia. Não há neutralidade na escola e em nossas práticas docentes. Toda concepção epistemológica

² Este conceito vai ao encontro dos pressupostos teóricos defendidos no que diz respeito à clareza epistemológica. Logo, o conceito de Morin não nega a disciplina, mas a entende como necessária para que se coloque aberta às relações com as demais disciplinas.

que orienta a ação pedagógica é resultado de uma escolha. Os professores fazem continuamente escolhas epistemológicas, pedagógicas, metodológicas, as quais se relacionam entre si. Freire (1996, p. 98) assinala que a “educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”.

Entretanto, os cursos de licenciatura têm enfrentado alguns obstáculos ao tentar alcançar seu objetivo de contribuir na formação de professores, uma vez que não raro os acadêmicos em período de estágio comentam que estão receosos em como vão abordar determinados conteúdos geográficos em sala de aula. O que espanta é que até poucos anos atrás a preocupação primeira (que ainda há, mas não nesta posição) consistia em “como ensinar” a fim de possibilitar uma aprendizagem significativa dos educandos. No contexto hodierno, a partir da vivência profissional como ministrante dos Estágios Supervisionados em Ensino Fundamental e Ensino Médio em uma universidade federal do estado do Rio Grande do Sul pode-se constatar que a angústia refere-se a “como ensinar” certos conteúdos que podem gerar polêmica e os professores serem acusados de doutrinação ideológica, seja pelos alunos e/ou pelos pais de alunos. Teme-se em trabalhar conteúdos “políticos”. Afinal, qual conteúdo não é político?

A proposição do projeto como o Escola sem Partido demonstra em seu discurso a intenção de criar mecanismos de controle sobre o que os professores fazem cotidianamente em seu trabalho em sala de aula com os alunos ao defender a ideia de que o trabalho docente deve ser reduzido a uma dimensão técnica. Dimensão esta que se sustenta na perspectiva da suposta

neutralidade do conhecimento e na visão de que o professor é um executor de tarefas previamente definidas por outros sujeitos, de modo que sua função se limita a transmitir conteúdos. Criar, questionar, estimular a criticidade e a capacidade reflexiva dos alunos não são muito desejáveis nesta linha de pensamento. Logo, há o intuito de padronizar as práticas de ensino.

É digno de nota que, de modo convergente ao projeto Escola sem Partido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também traz em seu bojo orientações sobre quais condutas devem ser seguidas pelos professores. Isto é, trata-se de um documento de caráter normativo que incide sobre o currículo escolar, o qual é marcado por um campo de disputas. Logo, possui um caráter ideológico que pode ser expresso na definição de conteúdos e práticas a serem adotadas pelos professores. Ao analisar este documento, Lima (2019, p. 63) destaca:

[...] é possível desvendar para além da aparência toda uma lógica mercadológica, uma perspectiva autoritária e centralizadora dos conteúdos, a perda de autonomia didático-pedagógica dos docentes, além de ideologias de culpabilização dos indivíduos professores no processo de ensinoaprendizagem.

Desse modo, o projeto Escola sem Partido não está isolado, mas faz parte de um pacote de políticas voltadas à Educação que possuem pressupostos e intenções comuns. Cabe salientar que esse discurso construído não parte da escola, dos professores, da equipe diretiva, ou seja, da comunidade escolar. Tal discurso que vem sendo difundido é oriundo de grupos econômicos interessados na Educação para servir ao mercado. Trata-se da lógica neoliberal determinando os rumos da Educação no país. Desse modo, constitui um discurso

carregado de intencionalidades, de projeto de Educação, projeto de sociedade e projeto de país. Conforme Girotto (2016, p. 73),

Portanto, a escola do pensamento único, do controle ideológico, da difusão dos interesses de um grupo específico e de sua visão de mundo, do combate à pluralidade, à multiplicidade de experiências, ao diálogo e à partilha tem sido o objetivo dos grupos empresariais que avançam sobre a educação. Nessa lógica, menosprezam os sujeitos, suas práticas cotidianas, seus desejos, sonhos e perspectivas.

A escola do pensamento único, a qual se refere o autor citado, não é algo distante e pouco provável de acontecer. Já existe! O cerceamento da liberdade de ensinar já vigora em inúmeras escolas por todo este país e não precisa que os professores sejam acusados de doutrinação ideológica para que tal cerceamento se estabeleça. A limitação e/ou apagamento da autonomia do educador ocorre no momento que o professor silencia, no momento que o professor deixa de realizar determinada atividade que costumava fazer com suas turmas com o receio de ser denunciado, no momento que deixa de propor o debate e provocar seus alunos à reflexão pelo temor de ser acusado de “comunista” (rótulo que tem sido considerado como ofensa para grande parte da sociedade). Por conseguinte, o cerceamento da liberdade de ensinar se dá nas sombras através do medo que é instaurado pela possibilidade de que algo grave possa acontecer com o profissional docente, como sua desmoralização, sua acusação, sua exoneração, sua demissão. Chama-se a atenção: trata-se apenas da possibilidade de e, não necessariamente, o fato concreto, embora já existam casos concretos.

O silenciamento por parte dos docentes acerca de determinados conteúdos e temáticas em sala de aula constitui o

exemplo clássico que sua autoridade e autonomia foram afetadas. Freire (2005, p. 90) já alertara há algumas décadas: “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Em consonância, Chico Buarque (1978) se apropria de metáforas poéticas para elucidar uma realidade que já foi presente no passado histórico-político do país e, atualmente, tem ocorrido de forma semelhante:

Como é difícil acordar calado
Se na calada da noite eu me dano
Quero lançar um grito desumano
Que é uma maneira de ser escutado
Esse silêncio todo me atordoa
Atordoados eu permaneço atento
Na arquibancada pra a qualquer momento
Ver emergir o monstro da lagoa

Nesse sentido, é digno de nota que o projeto educacional que está sendo desenvolvido apresenta a finalidade clara de retirar o que é inerente à Educação, isto é, sua natureza política. Há o controle sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, além da vigilância constante sobre o profissional docente. Diante disso, torna-se difícil tencionar as macropolíticas, uma vez que os professores das escolas e universidades, pesquisadores em Educação, profissionais competentes na área não são ouvidos. São desconsiderados, pois instituições privadas e grupos econômicos exercem maior poder de decisão e inserção nas macropolíticas.

Contudo, por mais preocupante que o quadro se apresente há sim possibilidades de enfrentamento e resistência dos educadores. As questões desafiadoras que se apresentam são de ordem estrutural, porém seu enfrentamento se torna difícil com o governo autoritário vigente. De forma alguma se pretende negar a responsabilidade das macro-políticas. Pelo contrário, justamente

pela falta de diálogo com os membros das instâncias superiores da Educação no país, entende-se que os esforços e energias devem se concentrar nas micropolíticas, as quais se desenvolvem no cotidiano da sala de aula. Contudo, deve-se esclarecer que se repudia a ideia de que “cada um faz a sua parte”.

Ressalta-se que o poder de atuação docente está mais localizado. Trata-se da ação direta, o que diz respeito ao trabalho realizado com os alunos diariamente no espaço escolar. Ainda que a autonomia dos professores tenha sido afetada pelo medo que os assombra de forma invisível e sutil (medo da possibilidade antes mesmo de um eventual fato concreto), a mesma não foi totalmente apagada. As políticas públicas, ainda que com caráter normativo, somente se implementam na medida em que se ligam ao trabalho do professor em sala de aula. As macro-políticas, para se concretizarem, também necessitam das micro-políticas. Portanto, nossos espaços de atuação profissional, no universo de quatro paredes de uma sala de aula, são ainda e também espaços de enfrentamento político.

Das práticas de sala de aula: por um ensino de Geografia mais humanizador

Ao partir do pressuposto de que os desafios da docência em Geografia são muitos e envolvem uma série de fatores e escalas, quais seriam as alternativas? Se a atuação docente pode se configurar de forma rica e (re)existir em escala local, no cotidiano da sala de aula, como desenvolver suas práticas de ensino visando alcançar tais objetivos? Quais posturas pedagógicas podem ser assumidas com o intuito de lidar com a necessidade do óbvio? Quais caminhos podem ser trilhados de forma concreta para que professores de Geografia possam contribuir na construção de uma

escola e na formação de sujeitos em que não vigore o pensamento único, conforme colocado por Girotto (2016)?

Urge esclarecer que aqui se propõe um ensino de Geografia mais sensível e humanizador a fim de colaborar na formação de sujeitos reflexivos, críticos, criativos, atuantes na sociedade e cientes de sua posição no mundo. Sujeitos capazes de ler sua realidade social a partir da perspectiva do espaço para que nele possa se colocar, existir e, quiçá, transformar. Para tanto, salienta-se alguns pontos óbvios, porém muitas vezes esquecidos, que possuem importância no processo educativo. Parte-se do princípio de que, para além da clareza epistemológica, outro fator de ordem mais prática que constitui relevância no processo de ensino-aprendizagem refere-se à relação professor-aluno. Desse modo, os pontos que serão colocados a seguir estão diretamente associados à relação estabelecida entre estes sujeitos durante o processo educativo e são ressaltados nesta produção textual em função das observações realizadas dos estágios dos licenciandos em Geografia, as quais desencadearam algumas constatações e inquietações que se considera interessantes de serem problematizadas neste artigo.

O primeiro ponto reside na necessidade de olhar e ouvir, de fato, os alunos. Reconhecê-los enquanto sujeitos carregados de histórias, geografias, vivências, angústias, interesses e curiosidade. A aula não é para o professor ou para o aluno. A aula é com os educandos. A aula é em conjunto. De acordo com Costella (2014, p. 193), “ensinar Geografia é aprender com o aluno as suas leituras, é misturar-se com suas histórias e solicitar deles as imagens que eles mesmos projetam de seus tempos e de seus espaços”. Assim, é imprescindível conhecer os alunos, instigar sua participação em aula e valorizar suas falas. O aluno que percebe que o professor o enxerga

e o considera na construção da aula tende a envolver-se de forma mais ativa no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, estabelece-se uma relação horizontal pautada no diálogo. A aula torna-se um espaço de socialização de experiências e saberes que caminha na direção da construção do conhecimento. Freire (1996, p. 86) salienta que professor e alunos devem saber que sua postura “é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos”. A dialogicidade, para o autor, é princípio basilar da educação problematizadora, isto é, concepção de Educação que considera a historicidade dos sujeitos (ser em constante devir) e assenta-se na desmistificação da realidade visando à transformação social.

Outro aspecto consiste na importância de provocar, questionar, desacomodar o pensamento dos alunos. Há licenciandos em período de estágio que admitem: “Faço perguntas e eu mesmo respondo”. Isso não basta, não é eficaz. O exercício de instigar as dúvidas dos educandos e indagá-los deve estar acompanhado do exercício da escuta. A responsabilidade do sujeito professor em desenvolver sua função de coordenar e mediar o processo pedagógico corre risco de que o mesmo monopolize a fala. De acordo com Freire (2005, p. 65), “quanto mais analisamos as relações educador-educandos, [...] parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras”. Nesse sentido, a sensibilidade para a escuta apresenta-se como essencial numa perspectiva de Educação que não se pretende ser

epistemologicamente empirista e pedagogicamente diretiva, mas sim uma educação problematizadora.

Na esteira deste pensamento, considera-se a divergência salutar na escola. Provocar uma tensão cognitiva nos alunos e instigar sua manifestação deve resultar num debate de ideias. Ou seja, a discussão deve ser proposta a fim de que haja o confronto entre as visões dos alunos. Se a divergência e o debate organizado de ideias não são trabalhados na escola, em que outro espaço seria? O diálogo entre diferentes, o embate saudável de visões antagônicas deve se fazer presente no espaço escolar. O contexto social marcado por atitudes que reduzem a diversidade de pontos de vista a uma polarização, na qual a discordância de ideias é concebida como ofensa pessoal resultando num abismo entre as relações sociais simboliza que algo deve ser (re)pensado na formação escolar e cultural dos sujeitos.

O ato de discordar e divergir que deve ser entendido de forma positiva e necessária na escola para que se torne natural também em outros espaços pressupõe um outro elemento-chave de ser desenvolvido no fazer pedagógico. Trata-se da proposição de que os alunos elaborem perguntas em vez de somente respostas. Parece uma atividade simples, mas não é. Ao longo de sua história de vida escolar e acadêmica os sujeitos vão perdendo sua capacidade de questionar. Um exemplo claro é pensar em como ocorre uma aula de Geografia com o quinto ano do Ensino Fundamental, com o nono ano deste nível e com o terceiro ano do Ensino Médio. A experiência profissional com os Estágios Supervisionados em uma universidade federal do estado do Rio Grande do Sul possibilitou observar os acadêmicos durante sua regência. Assim, pode-se perceber que os alunos da primeira faixa são majoritariamente agitados, curiosos e

constroem perguntas muito criativas. Os alunos da segunda faixa, na maioria dos casos observados, são mais calmos e participam de forma não tão intensa. Os alunos da terceira faixa, finalizando sua formação escolar pouco perguntam e quando o fazem são questões menos criativas e desconcertantes.

Ensinar a construir perguntas representa uma mudança pedagógica e epistemológica, uma vez que se entende o conhecimento como em construção e não como um produto, algo acabado. Sendo assim, incentivar a formulação de perguntas e não somente de respostas associa-se com a perspectiva de uma educação construtivista, a qual assenta-se no processo de construção do conhecimento a partir da relação dialógica entre os sujeitos. Por intermédio da dúvida e da incerteza que novos conhecimentos e descobertas podem ser realizadas. Ao questionar e inconformar-se com o que está posto, o sujeito percebe-se como um ser em devir, em constante formação.

Pensar num ensino de Geografia que tenha a pergunta como um dos elementos centrais desse processo educativo, tanto por parte do professor quanto do aluno implica no que Kaercher (2013, p. 26) denomina ddd's:

Creio que, em vez de afirmar 'o correto', o mais prudente seria colocar em formas de perguntas para que os alunos pudessem pensar o contraditório, as diferentes visões sobre o mesmo assunto. Ou seja, em vez do afirmativo 'as coisas são assim!' que tal 'as coisas são assim?'. Não é só a troca do sinal de exclamação pelo de interrogação, mas sim toda uma virada epistemológica, uma concepção de ensinar que implica o diálogo, a dúvida, o debate, a discordância (ddd's).

Quando a presença constante da afirmação é substituída pelo exercício da interrogação em sala de aula outros processos são desencadeados no ensino-aprendizado dos educandos. Está se referindo a capacidade crítica e reflexiva que se desenvolve a partir da atividade de questionar. Nesse sentido, ressalta-se outra obviedade: menos foco na lista de informações e mais atenção no potencial reflexivo que os conteúdos podem apresentar. Volta-se à problemática abordada anteriormente concernente à clareza quanto às seguintes perguntas: para que serve este conteúdo? Por que ensiná-lo?

Nessa linha de pensamento, qual seria uma alternativa interessante para provocar a dúvida e a reflexão dos alunos nas aulas de Geografia? Propõe-se a presença da Arte com suas mais diversas linguagens e expressões. É digno de nota que a Geografia é uma ciência e disciplina escolar, enquanto a Arte é não científica. Contudo, ambas proporcionam uma leitura de mundo, cada uma a partir de seu viés. De acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 262), se a leitura do mundo envolve um processo contínuo “de decodificação de mensagens, de articulação/contextualização das informações, cabe à escola ensinar o aluno a lê-lo também por meio de outras linguagens e saber lidar com os novos instrumentos para essa leitura”.

Por conseguinte, a escola é o espaço, por excelência, de reflexão sobre a realidade social nas mais diferentes escalas (local, regional, nacional, global), de modo que o aluno desenvolva a capacidade de pensar e compreender o mundo complexo do qual faz parte. A Arte como promotora do processo reflexivo se justifica pelo seu caráter provocador e desequilibrador. Para além disso, a Arte

sensibiliza e toca o sujeito a enxergar por lentes que a ciência não utiliza. Alves (2007, p. 34) poeticamente resume:

Quero que os pescadores continuem a pescar e a preparar os peixes deliciosos que eles pescam no rio da realidade. Mas quero que os pescadores sejam capazes também de ouvir o canto do sabiá que nenhuma rede pode pegar. Por vezes o canto do sabiá é mais importante que um peixe que se pesca. Ou, para quem não entende: por vezes um poema, uma sonata, um quadro, são mais importantes para a vida e a alegria que artefatos de saber e tecnologia. Precisamos dos dois: do conhecimento e da beleza. Mas beleza não é científica.

Dessa maneira, a Arte tem um valor em si. Não é possível, tampouco se pretende, estabelecer uma hierarquia entre ciência e Arte, tendo em vista que estas são incomparáveis. O olhar que a Arte possibilita para as coisas e para o mundo não é o mesmo que a ciência permite. São pontos de vista distintos, porém também podem ser complementares. Como buscar a compreensão da vida, das relações sociais, da relação sociedade-natureza apenas através da ciência ou, por outro lado, somente por meio da emoção?

Diante disso, o uso de diferentes linguagens em sala de aula torna-se uma alternativa profícua ao engendrar processos que propiciam a ampliação do olhar dos sujeitos para além da visão racional dos diversos campos científicos. A Arte deve estar presente na escola não apenas na disciplina de Artes, onde seu caráter técnico é ressaltado, mas também nos demais componentes curriculares. A contribuição da Arte nas aulas de Geografia não se reduz à procura e identificação de conceitos geográficos em uma poesia, por exemplo. Isso implicaria na limitação das possibilidades desta linguagem.

A Arte pode trazer encantamentos ao ensino de Geografia quando representa um espaço e o conjunto de relações que nele se

estabelece através de um filme, por exemplo. A linguagem cinematográfica pode ser concebida como um artefato metodológico que instiga “pensar sobre práticas sociais e culturais de diferentes povos para além da realidade cotidiana, conduzindo a reflexões sobre si a partir da realidade na qual está inserido” (LIMA, PORTUGAL, 2018, p. 102). A literatura, por sua vez, possibilita a criação de um imaginário geográfico, pois o/a autor/a descreve as cenas que fazem parte de um espaço que deve ser imaginado e construído pelo leitor.

As linguagens são as mais diversas: música, poesia, cinema, literatura, vídeo, teatro, dança, imagem, charge, história em quadrinhos, entre muitas outras. Sua relevância não pode ser restringida à dinamicidade que produz às aulas e ao fato de tornar as mesmas mais atrativas. O uso destas linguagens carrega uma intencionalidade que ultrapassa o lúdico. A Arte possui uma natureza pedagógica. A Arte também ensina. Por conseguinte, pode garantir relevantes contribuições na formação dos alunos ao ressignificar o ensino de Geografia. Pensar o espaço pode ocorrer através de mapas (recurso didático essencial e mais comum a este componente curricular), bem como por meio de outras expressões artísticas. Estas não se excluem, mas complementam-se na composição de uma (ou várias) leitura(s) de mundo. Segundo Kaercher (2014, p. 172):

Sempre, quando queremos ‘humanizar’, ‘sensibilizar’, ‘embelezar’ a educação, o ensino, as aulas de Geografia, damos aos conteúdos, uma pitada de poesia e beleza. [...] Ou seja, a arte como suporte, como ‘isca’ ou andaime para ensinar Geografia, para chegar num ‘conteúdo sério’! Sim, isso já é um passo importante, já é a busca do belo, já é uma tentativa necessária e louvável.

Um ponto fundamental, outra obviedade necessária de se afirmar diz respeito à importância de ressaltar e enfatizar a presença da Geografia nos conteúdos trabalhados. Isto quer dizer que há conteúdos escolares que são comuns entre diferentes componentes curriculares. A Geografia, por exemplo, trata de conteúdos que também aparecem para a Biologia ou para a História. Não raro, há alunos que questionam o porquê de estarem aprendendo conteúdos repetidos que já foram trabalhados em outras disciplinas. Esta manifestação dos educandos sinaliza uma questão crucial para o ensino de Geografia: se os conteúdos estão sendo trabalhados da mesma maneira é porque não está se realizando uma abordagem geográfica dos mesmos. Portanto, mais uma vez a clareza quanto à raiz epistêmica da Geografia se faz imprescindível. Os conteúdos podem ser os mesmos, mas o tratamento concedido será a partir da perspectiva espacial. Se nós, professores, não tivermos esta clareza, tampouco os alunos terão.

Reitera-se que esta é uma questão crucial, pois a confusão no que se refere à abordagem de conteúdos comuns a outros componentes curriculares dá margem para o discurso de que a Geografia não é necessária no currículo escolar. Por que ensinar Geografia se a História ensina conteúdos semelhantes? Este constitui um dos questionamentos que, se não tivermos uma argumentação consistente quanto ao nosso viés de análise, nosso objeto de estudo e nossa contribuição singular, pode resultar na retirada da Geografia do currículo. Esta não seria uma realidade tão improvável, visto que sua obrigatoriedade do Ensino Médio já foi excluída por meio da Reforma do Ensino Médio.

Nesse sentido, urge esclarecer e defender qual é o papel da Geografia na escola e como pode contribuir para a transformação da

sociedade ainda marcadamente desigual, injusta, preconceituosa e excludente. Para tanto, é preciso que as aulas sejam planejadas com o intento de provocar nos alunos o exercício do estranhamento. Nesta perspectiva, Rego e Costella (2019, p. 12) argumentam que:

A Geografia escolar pode nos levar a estranhar o mundo. Estranhar o fato de que, ao sobrepor dois mapas temáticos que representem o globo, aos locais nos quais existem minerais preciosos correspondem em grande parte os locais de conflitos sangrentos. A essa “simples” sobreposição de dois mapas de temas díspares, poderá corresponder o movimento de um pensamento crítico e complexo que emerge aos poucos de um pensamento inicial talvez ingênuo, certamente primário e propenso a confundir a facilidade da apreensão de representações simplistas e reducionistas da realidade com apreensão da realidade.

Estranhar o mundo significa problematizar o que está (im)posto, o que é óbvio, o que é visível, o que está estereotipado. Estranhar o mundo pressupõe uma sensibilidade para não aceitar verdades absolutas e cristalizadas, mas entender que as verdades são provisórias. Estranhar o mundo requer posicionamento, uma postura aberta e atuante para investigar e desvendar o que está por trás das naturalizações cotidianas. Estranhar o mundo implica na não aceitação de permanências que fortalecem o *status quo*, como as contradições sociais e as discriminações de raça, gênero e classe. Por conseguinte, o ensino de Geografia pode contribuir aos sujeitos ao instigar este estranhamento do mundo, visto que esta disciplina colabora para a consciência do seu posicionamento no mundo, de sua grafia no espaço, de sua primeira Geografia, isto é, sua existência.

Considerações finais

O artigo foi construído com a finalidade de versar acerca da necessidade do óbvio no contexto contemporâneo, enfatizando os desafios que se apresentam para o ensino de Geografia na escola e apontando possíveis alternativas para lidar com este quadro. Percebe-se que os desafios são muitos e abarcam questões delicadas que influenciam no trabalho cotidiano do profissional docente. Destarte, reafirma-se a necessidade do óbvio. O contexto exige que o óbvio seja dito, seja praticado, seja visibilizado. Contudo, ao mesmo tempo em que reconhecer que tratar do óbvio como necessário nos dias de hoje pode simbolizar um retrocesso em termos de construção de sociedade; por outro lado, pode fazer com que outras obviedades importantes e esquecidas da docência em Geografia sejam resgatadas e fortaleçam a categoria docente, bem como atuem na ressignificação do ensino de Geografia na escola.

Cabe questionar: o que se concebe como ressignificação da docência em Geografia? Esclarece-se: um ensino de Geografia com outro significado distinto do hegemônico refere-se a um ensino voltado a gerar desequilíbrio de pensamento, provocar a perplexidade dos educandos para a realidade sócio-espacial vigente. Onde tudo é banal e naturalizado, falta perplexidade, falta o óbvio, falta enxergar as invisibilidades cotidianas. Se a Geografia não provoca o estranhamento e a desnaturalização e se nós, professores, não provocamos em nossos alunos por meio de exemplos e práticas, não estaremos cumprindo nosso papel social. Ao mesmo tempo, não é possível desconsiderar as questões estruturais e políticas que contribuem, de forma intencional e coerente com a lógica mercadológica do capital, para que o ensino de Geografia permaneça

mnemônico e reprodutivista e a figura do professor com cada vez menos autonomia no seu exercício profissional.

As possibilidades e/ou alternativas apresentadas ao longo desta produção textual se restringem à dimensão das micro-políticas por entender que estas representam uma via de enfrentamento e resistência às macro-políticas impostas pelo governo federal e pelos grupos financeiros interessados pela precarização do ensino público e controle dos conteúdos e práticas a serem reproduzidas na escola. A discussão teórica aqui engendrada perpassou os seguintes pontos: a clareza epistemológica, a relação professor-aluno dialógica e indagadora e a Arte como propulsora de reflexão e humanização. Por isso, propõe-se um ensino de Geografia mais sensível e humanizador para contribuir na formação de sujeitos críticos, criativos, reflexivos e atuantes no âmbito sócio-político.

Salienta-se que a inércia e a sensação de anestesia vividas atualmente representa a ausência de sonhos e utopias. Há um conto de Galeano sobre uma conversa com sua esposa no café da manhã quando ambos contam os sonhos que tiveram durante a noite. Galeano afirma que, geralmente, tem sonhos medíocres, como sonhar em ter perdido o voo. Sua esposa, então, comenta:

- Ah, sim, você perdeu o voo... Eu ontem tive um sonho de aeroporto. Sonhei que nós dois estávamos numa fila longa, muito longa. E cada passageiro levava um travesseiro debaixo do braço. E os travesseiros passavam pela máquina que lia os sonhos da noite anterior, ou seja, cada travesseiro continha os sonhos, e a máquina era uma investigadora de sonhos perigosos.

E, modesta, me diz:

- Eu acho que alguma coisa tem a ver com a insegurança pública. (GALEANO, 2016, p. 224)

Os tempos estão difíceis para os sonhadores. Todavia, sonhar tornou-se perigoso. Sonhar é também uma ameaça que intimida aqueles que tentam destruir nossa capacidade de sonhar e buscam imobilizar os movimentos docentes. O conto de Galeano remete à reflexão que também é apresentada no documentário “Nunca me sonharam”. Nesta produção cinematográfica que entrevista estudantes do Ensino Médio de escolas públicas do país, há um aluno que afirma: “Nunca me ensinaram a sonhar na escola”. Eis aqui um caminho a ser trilhado: voltem a sonhar, professores, e ensinem e incentivem seus alunos a sonharem. Afinal, que tempos são estes em que é necessário defender o óbvio? São tempos em que não se pode perder o direito de sonhar. Por mais sonhos e utopias no ensino de Geografia, na formação de professores, na escola e na universidade. Como destaca Santos (2013, p. 62), “julgo, pois, que precisamos da utopia como do pão para a boca.”

Referências bibliográficas

- ALVES, Rubem. *O que é científico?* São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Subir aos sótãos para descobrir a Geografia. In: MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Ligia Beatriz. *Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios*. Santa Cruz do Sul: EdUNISC, 2014. (p. 85-101)
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *O ensino de geografia na escola*. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- CHICO BUARQUE. *Cálice*. In: CHICO BUARQUE. Rio de Janeiro: Polygram/Philips, 1978. 1 LP. Lado A. Faixa 2.
- COSTELLA, Roselane Zordan. Escola: espaço de responsabilidade social. *Revista Trajetória Multicursos – Edição Especial XVI Fórum Internacional de Educação*, Osório, ano 3, n. 7, ago. 2012.

COSTELLA, Roselane Zordan. Ensinar o que...para que...quando: desafios da Geografia na contemporaneidade. In: MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; TONINI, Ivaine Marina; GOULART, Ligia Beatriz. *Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios*. Santa Cruz, do Sul: EDUNISC, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALEANO, Eduardo. *O caçador de histórias*. Tradução Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2016.

GIROTTO, Eduardo. Um ponto na rede: o “Escola sem Partido” no contexto da escola do pensamento único. AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

KAERCHER, Nestor André. Os movimentos que meus mestres me ensinam: ddd's, signos, alimentos, escadas, luzes, grenais. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos.; TONINI, Ivaine Maria.; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). *Movimentos no ensinar geografia*. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013.

KAERCHER, Nestor André. Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

LIMA, Átila de Menezes. Educação, ideologia e reprodução social: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In: Uchoa, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). *Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta* [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. (p. 39-71)

LIMA, Maristela Rocha; PORTUGAL, Jussara Fraga. A linguagem cinematográfica e a Geografia Cultural: contextualizações e proposições didático-pedagógicas. In: PORTUGAL, Jussara Fraga (Org.). *Educação geográfica: diversas linguagens*. Salvador: EDUFBA, 2018.

MENEZES, Victória Sabbado. Geografia escolar: as concepções teóricas e a epistemologia da prática do professor de Geografia. In:

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, Nestor André; COSTELLA, Roselane Zordan. (Orgs.). *Movimentos para ensinar geografia – oscilações*. Goiânica: C&A Alfa Comunicação, 2018.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2009.

REGO, Nelson; COSTELLA, Roselane Zordan. Educação geográfica e ensino de Geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. *Signos Geográficos*, Goiânia-GO, V.1, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 14. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 2. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. *Aula de geografia e algumas crônicas*. 2. Ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.

Submetido em: 21 de novembro de 2019.

Devolvido para revisão em: 17 de fevereiro de 2020.

Aprovado em: 18 de fevereiro de 2020.

Como citar este artigo:

MENEZES, Victória Sabbado. Em tempos de defesa do óbvio: os desafios da docência em Geografia. **Terra Livre**, v. 2, n. 53, p. 93-123, jul.-dez./2019.