

**ENSINO DE GEOGRAFIA,
MÍDIA E PRODUÇÃO DE
SENTIDOS***

*GEOGRAPHY TEACHING, MEDIA
AND PRODUCTION OF SENSES*

*ENSEÑANZA DE LA
GEOGRAFÍA, MEDIOS DE
COMUNICACIÓN Y PRODUCCIÓN
DE SENTIDOS*

IARA GUIMARÃES

Eseba - Universidade Federal
de Uberlândia
Correio Eletrônico:
iara@eseba.ufu.br

* Este texto faz parte da tese de doutorado defendida pela autora. ("Sobre os sentidos de ensinar e compreender o mundo – discurso jornalístico e ensino de Geografia". São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.)

Resumo: O presente trabalho analisa as relações entre o ensino de Geografia e a mídia no atual mundo globalizado. A mídia apresenta-se, atualmente, como um importante lugar de produção de discursos e de circulação de saberes sobre o mundo. De modo simultâneo e instantâneo, sabemos o que acontece no mundo e nos deparamos, constantemente, com a elaboração de discursos sobre qual é a nossa tarefa diante da premente necessidade de conhecer e decifrar este nosso mundo globalizado. No campo do ensino de Geografia, essa nova relação que se configura entre o cidadão e o mundo, influenciada pela mídia, apresenta repercussões importantes uma vez que, como disciplina escolar, a Geografia tem o objetivo de tornar o mundo sensível e compreensível aos alunos, proporcionando-lhes o reconhecimento e a análise da experiência humana na construção do espaço geográfico.

Palavras chaves: Ensino de Geografia; Mundo globalizado; Mídia; Produção de sentidos.

Abstract: The present work analyzes the relationship between the teaching of Geography and the media in present globalized world. The media is nowadays an important place of discourse production and world knowledge circulation. In a simultaneous and immediate way, we know what is happening in the world and we are constantly faced with the elaboration of discourses about which should be our duty in relation to the necessity of knowing and deciphering our globalizing world. In the field of Geography teaching, this new relationship which is configured between the citizen and the world, influenced by the media, presents important repercussions once, as a school discipline, Geography has the objective to make the world sensitive and understandable to the students, providing them with the recognition and the analysis of the human experience in the construction of the geographical space.

Keywords: Geography teaching; Global world; Media; Production of senses

Resumen: El presente trabajo analiza las relaciones entre enseñanza de la Geografía y los medios de comunicación en el mundo globalizado actual. Los medios de comunicación se presentan como un importante lugar de producción de discursos y de circulación de conocimientos sobre el mundo. De modo simultaneo e instantáneo, sabemos lo que acontece en el mundo y nos enfrentamos, constantemente, con la elaboración de discursos sobre cual es nuestra tarea delante de la imperiosa necesidad de conocer y descifrar nuestro mundo globalizado. En el campo de la enseñanza de la Geografía, esta nueva relación entre el ciudadano y el mundo, influenciada por los medios de comunicación, muestra importantes repercusiones, ya que como materia escolar, la Geografía tiene el objetivo de tornar el mundo sensible y comprensible a los estudiantes, proporcionándoles el conocimiento y el análisis de la experiencia humana en la construcción del espacio geográfico.

Palabras clave: Enseñanza de la Geografía; Mundo globalizado; Medios de comunicación; Producción de sentidos.

Introdução

Para a Geografia, entender, explorar e descobrir o mundo é uma tarefa assumida como desafio, propósito e pretensão.

Desde sempre, a geografia tem sua identidade associada à aventura das explorações. Descobridores, viajantes, cosmógrafos são, por isso, os legítimos antecessores dos geógrafos acadêmicos surgidos no final do século XIX. A partir dessa época, em que pouco restava para ser ‘descoberto’, a aventura das explorações não cessou, mas mudou profundamente o seu sentido. ‘Os novos mundos’ da atualidade não são mais constituídos por terras nunca visitadas ou por trilhas nunca percorridas. Hoje, as explorações geográficas consistem em verdadeiras metáforas das antigas. Os novos mundos são parte do nosso cotidiano, as descobertas são novas formas de olhar, de relacionar, de conceber; as viagens contemporâneas são constituídas pela interiorização em novos percursos temáticos. Neste sentido, a Terra incógnita não cessa de ser redescoberta. (CASTRO et al, 1997, p. 7)

Podemos indagar: como explorar o mundo de hoje? Como ajudar os alunos a organizar explorações geográficas se os “novos mundos” já fazem parte do seu cotidiano? Como estabelecer o roteiro, o percurso para concretizar as viagens contemporâneas? Viajar para onde? Qual o sentido da viagem? Por que ser descobridor, viajante e vivenciar as aventuras de explorar esse novo mundo?

Atualmente “somos” e “estamos” em um mundo no qual o processo de globalização tem ganhado cada vez mais materialidade. Nesse processo, a sociedade se mundializa, movendo-se rumo à constituição de um novo modo de vida, no qual a relação com o tempo e o espaço se reorganiza. Os fluxos de informação rápidos, interligando os diferentes lugares, representam um fator constitutivo desse processo de globalização que, em consonância com outros fatores, contribui para uma alteração significativa na forma de viver e perceber o lugar e o mundo.

Por um lado, a globalização é acompanhada de transformações científicas e tecnológicas, do desenvolvimento dos meios de comunicação e da informação, que possibilitaram a convivência simultânea e instantânea com os acontecimentos locais e distantes, permitindo que espaços longínquos se façam presentes nas vivências cotidianas dos cidadãos. Por outro lado, o espaço global expõe marcas da segregação, da guerra, da disseminação do terrorismo, da violência urbana, dos problemas ecológicos, da fome e da exclusão social de bilhões de pessoas.

A complexidade de compreensão desse espaço globalizado aumentou, consideravelmente, para o cidadão comum. Esse fato sinaliza, para o ensino de Geografia, a emergência de novas questões e desafios. Nesse contexto, é preciso pensar na nova dinâmica espacial que se anuncia, pondo em evidência como devemos nos posicionar

diante do desafio da explicação do mundo e da nossa relação com o mundo. Isso implica, também, pensar no compromisso com a construção de um ensino crítico, comprometido com a formação para a cidadania e revelador do mundo.

No presente texto discutimos algumas repercussões do processo de globalização e, particularmente, das imagens e vozes da mídia sobre o mundo globalizado para as práticas escolares e o ensino de Geografia.

Os desafios atuais do ensino de Geografia

Podemos constatar que o desafio de compreender as transformações da realidade, do ponto de vista espacial, não se mostra apenas ao cidadão comum e para o ensino de Geografia. Decifrar esse novo contexto tem representado, também, um grande desafio para a ciência geográfica, pois exige, fundamentalmente, pensar em novas teorias, em novos instrumentos metodológicos e em considerar atentamente a perspectiva de que a ciência é uma construção, fruto do seu tempo. De acordo com Souza (1999),

Os geógrafos têm diante de si um duplo desafio: o primeiro é aquele de efetivamente compreender o que é o espaço geográfico, esta mediação entre o mundo e o lugar, para em seguida produzir uma geografia que seja rigorosa na compreensão das formas, dos processos, das estruturas, das funções, sem abdicar das condições históricas da sua produção. (SOUZA, 1999, p 362)

As discussões e interpretações produzidas pela ciência geográfica têm repercussões importantes no campo do ensino de Geografia. Entretanto, é necessário levar em conta que a Geografia acadêmica e a escolar não são idênticas, possuindo percursos históricos particulares e dinâmicas próprias que precisam ser considerados. Portanto, é preciso avaliar a relação entre conhecimento científico e escolar, suas aproximações e distanciamentos. Nesse aspecto, reside um ponto importante para a discussão sobre as concepções teórico-metodológicas do ensino de Geografia, de que tratamos neste trabalho.

As pesquisas no campo educacional, hoje, indicam que o conhecimento escolar possui peculiaridades. Isso resulta em admitir que o conhecimento geográfico produzido na academia é diferente do conhecimento escolar, pois este é resultado de um processo de produção específico que conta com outras formas de conhecimentos engendrados em outras instâncias. Nessa análise, é necessário considerar que o processo de transposição didática significa tornar um conhecimento científico e cultural ensinável e aprendível. Isso faz com que o conhecimento científico sofra expressivas e profundas transformações quando chega aos estudantes, originando aí um novo tipo de conhecimento.

Na perspectiva da história das disciplinas escolares, a Geografia, assim como as outras disciplinas presentes no currículo escolar, é uma construção histórica permeada

por interesses, tendências e embates presentes em um determinado contexto social. No caso da Geografia, desde o seu princípio, ocorreu forte vinculação com o poder dos Estados-Nações emergentes a quem interessava, política e economicamente, a formação de crianças e jovens impregnados pela ideologia nacionalista.

A presença dos temas geográficos na prática de escolarização e a criação e estruturação da Geografia como disciplina escolar, é muito anterior a sua institucionalização como disciplina acadêmica. Deve-se destacar, inclusive, que foi a sua presença nas escolas primárias e secundárias, na Europa, no século XIX, e a necessidade de formar professores de Geografia para ministrá-las que favoreceram a sua institucionalização como ciência.

Privilegiando a análise da natureza, sem maiores preocupações com as relações sociais e/ou mesmo com as relações entre sociedade e natureza, a Geografia se desenvolveu como disciplina escolar. A chamada Geografia Tradicional, de cunho positivista, caracterizou-se por empreender uma análise de modo compartimentado e estanque, por meio de um esquema que se iniciava pela abordagem das bases naturais, seguindo-se dos estudos relativos à população e finalizando, com a abordagem da economia.

As práticas escolares foram profundamente influenciadas por essa forma de pensar e fazer geografia, criando uma tradição didática com forte predominância do enciclopedismo, do ensino mnemônico e que ignorava o caráter político da Geografia. Trabalhava-se um grande volume de dados, informações e descrições de modo descontextualizado, sem uma análise que permitisse aos alunos compreender os temas de forma significativa. Nesse sentido, tinham méritos os alunos com maior facilidade e predisposição para memorizar conhecimentos.

Essa Geografia passou a ser objeto de profundos questionamentos no final da década de 1970, período em que adquiriu força o movimento de renovação da Geografia brasileira. Levantou-se como questão o potencial teórico e metodológico da Geografia, produzida, até então, para analisar a realidade em constate processo de transformação. Apresenta-se como tarefa fundamental da Geografia acadêmica e escolar elaborar uma teoria e construir uma prática que fosse capaz de analisar criticamente a realidade e contribuir para o processo de transformação dessa realidade.

Sob a influência das teorias marxistas, a Geografia crítica que se firmava naquele momento colocou como frente de contestação à Geografia tradicional, hegemônica até então, o seguinte questionamento: para que serve a Geografia? O clássico livro de Yves Lacoste “A Geografia - isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra”, divulgado no Brasil, a partir de 1976, questionou as relações da Geografia com o poder militar e com a elite dominante (“a Geografia dos estados maiores”) e a produção ideológica do que o autor denominou de “Geografia dos professores”, de caráter despolitizado, acríptico e desinteressante, que procurava mascarar a importância estratégica dos conhecimentos geográficos.

Esse movimento procurou repensar a relação sociedade/natureza, as implicações de poder no espaço e o papel político da Geografia e dos geógrafos, que passaram a ter como papel o engajamento nas lutas sociais pelas transformações da realidade. Nesse sentido, a Geografia crítica promoveu mudanças expressivas na compreensão do papel dessa ciência.

Carlos e Damiani (1999), fazendo um balanço do que significou esse movimento de renovação para a Geografia, nas décadas de 1980 e 1990, esclarecem-nos que

os fenômenos físicos e humanos tendem a não ser tratados em separado, como apenas distintos. A Geografia passa, com a negação do positivismo em geografia, pela negação da geografia como geografia física, posteriormente, pela superação desse descrédito e a leitura e incorporação de conhecimento das ciências naturais e humanas para decifrar o fenômeno geográfico, ainda não sem dificuldades. A questão ambiental hoje renova o sentido possível da relação entre as áreas da geografia humana e geografia física. (CARLOS e DAMIANI, 1999, p. 92)

Entretanto, hoje, já decorridos mais de 20 anos do processo de renovação por que passou a Geografia, é possível rever o alcance desse movimento na prática docente e, por conseguinte, na Geografia ensinada na escola. Podemos identificar que as discussões teóricas e as propostas de ensino resultantes do movimento de renovação da Geografia estão chegando às escolas de uma forma lenta e, em muitos contextos, ainda são pouco visíveis. A abrangência e a profundidade dessas propostas vêm ocorrendo em tempos diversos e com diferentes repercussões no ensino fundamental e médio. Contudo, apesar da morosidade do processo, mudanças podem ser sentidas tanto nas propostas de ensino quanto na prática do professor de Geografia.

Verifica-se que algumas idéias têm ganhado força nas propostas atuais da Geografia escolar:

- O estudo da natureza no ensino de Geografia não pode ser negligenciado, pois é da maior importância para a compreensão das questões que envolvem a vida e a realidade do aluno. O importante é relacionar os sistemas sociais e naturais sempre que possível, integrar os elementos naturais entre si e com a ocupação humana, sem pretender fundir os conteúdos sociais e naturais. Isso significa admitir que, nem sempre, é possível tratar a natureza sob o ponto de vista da dinâmica natural em interação com as relações sociais, fato que em si não causa qualquer tipo de prejuízo aos objetivos da Geografia escolar. Segundo Vesentini (1995),

a idéia de nunca se separar o social do natural é fantasiosa, sem nexos do ponto de vista científico. Existe o momento de separar e o de unir, o momento de

isolar um elemento para melhor estudá-lo e o de relacioná-lo com outros fatores, da mesma forma que tanto a análise como a síntese são imprescindíveis ao avanço do conhecimento. (VESENTINI, 1995, p. 5)

- A possibilidade de superar o ensino reprodutor, mnemônico e desinteressado da realidade e dos interesses dos alunos, que marca a trajetória da Geografia escolar. As propostas atuais de ensino em sua grande maioria reforçam a idéia de que tanto os professores como os alunos são sujeitos ativos e produtores de conhecimentos. Desse modo, o professor, à medida que seleciona o que vai ensinar e organiza suas atividades, faz traduções, realiza interpretações e, nesse processo, produz novos conhecimentos, não exercendo o papel de mero reprodutor do conhecimento cientificamente produzido. Processo semelhante ocorre com os alunos. Ao se apropriarem dos conhecimentos trabalhados pelos professores, eles os reorganizam, gerando novos conhecimentos. Nessa medida, o ensino deve viabilizar atividades que possibilitam aos alunos o questionamento da realidade e dos diferentes objetos de conhecimento. O professor, ao propor atividades desafiadoras, motiva a participação ativa do aluno por meio da pesquisa, da resolução de problemas, da busca de novas respostas e do desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo.
- Os conhecimentos e as experiências dos alunos devem ser evidenciados. Nesse sentido, mostra-se fundamental resgatar a Geografia do cotidiano ao considerar a vida do aluno, as suas experiências individuais e coletivas. Ao conciliar ação e conhecimento, as questões do espaço vivido do aluno, em suas conexões e interações com o espaço mais amplo, devem ser objeto de debates e estudos. O resgate e a valorização das vivências espaciais das crianças e jovens representa um referencial da maior importância para o ensinar e aprender Geografia.
- O ensino de Geografia deve ser trabalhado pelo professor por meio da utilização de diferentes linguagens que favoreçam aos alunos produzir e expressar idéias, opiniões, sentimentos e conhecimentos sobre o mundo. A literatura, o cinema, o teatro, a música, a televisão, a fotografia, os textos informativos, os gráficos e mapas, são linguagens que devem estar presentes na Geografia escolar. Dentre as múltiplas linguagens do ensino de Geografia, merece destaque o trabalho com a cartografia, que precisa estar presente durante todo o percurso escolar dos alunos. Para que eles tenham domínio da linguagem cartográfica, é fundamental a experiência como mapeador e também como leitor de mapas já construídos. Ou seja, os alunos têm que, em um estágio inicial, aprender a construir mapas, para que possam tornar-se leitores de mapas, interpretando de modo mais significativo o que esses documentos comunicam.

- O ensino de Geografia tem como objetivo contribuir para que o aluno possa, de forma autônoma, desenvolver o raciocínio geográfico, compreendendo as novas dinâmicas que se impõem ao espaço geográfico, fruto da sociedade ao longo do processo histórico. Para isso, é preciso que os alunos dominem conceitos básicos de que esse campo de conhecimento dispõe para explicar o espaço geográfico. Assim, a seleção de conceitos geográficos básicos tem sido uma referência importante para a organização de propostas curriculares para o ensino de Geografia e para a orientação do trabalho com os conteúdos geográficos em sala de aula.

A tarefa de conhecer o campo teórico que a ciência geográfica tem produzido ao longo de seu percurso histórico mostra-se da maior importância para o professor. Dominar o campo conceitual e a produção acadêmica da Geografia amplia as possibilidades de os docentes sistematizarem de uma forma mais rica os conhecimentos escolares. No entanto, torna-se evidente que a idéia de que basta dominar os conteúdos geográficos para ser um bom professor já não é mais aceita atualmente. Isso implica repensar o papel e as interações entre a didática, a Pedagogia e a Geografia. O contexto social de hoje mostra-nos a necessidade de repensar os procedimentos metodológicos no ensino. Tal fato remete-nos, também, para o significado das interações entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos da disciplina no processo de formação inicial e contínua do professor de Geografia.

A ação pedagógica do professor não pode prescindir de um entendimento teórico aliado ao metodológico. Nesse aspecto, a parceria/colaboração entre a universidade e a escola de ensino básico possui um papel fundamental. São necessárias a divulgação e a reflexão sobre o conhecimento produzido na academia, relacionando as preocupações e propostas emergentes com as indagações e as necessidades dos professores. Isso é um percurso importante para a chamada prática refletida. É necessário que os professores tenham a oportunidade de dialogar com as teorias e com os arcabouços metodológicos, compreendendo o conjunto de questões e os princípios explicativos presentes na discussão teórico-prática da Geografia.

Aprender e ensinar em tempos de globalização

Em um texto intitulado “Os deficientes cívicos”, Milton Santos (2002) aborda a relação entre globalização e educação e, particularmente, as conseqüências que o processo de globalização, como se manifesta atualmente, tem trazido a idéia de um projeto educacional para o país. O autor assinala que o papel da educação, para a formação das gerações presentes e futuras, é, fundamentalmente, atender, ao mesmo tempo, ao interesse social e ao interesse dos indivíduos. Nesse sentido, o autor mostra que, na sociedade

democrática, os pilares do sistema educacional devem ser

o ensino universal (isto é, concebido para atingir a todas as pessoas), igualitário (com garantias de que a educação contribua para eliminar desigualdades), progressista (desencorajando preconceitos e assegurando uma visão de futuro). Daí os postulados indispensáveis de um ensino público, gratuito e leigo (esta última palavra sendo sinônima de ausência de visões particularistas e segmentadas do mundo) e, dessa forma, uma escola apta a formar concomitantemente cidadãos integrais e indivíduos fortes. (SANTOS, 2002,p.150)

Esses princípios fundamentais da educação foram construídos por meio de um longo processo histórico de constituição da idéia de democracia, convivência civilizada, cidadania e solidariedade social. Representam o resultado das conquistas sociais evidenciadas em diferentes países (sobretudo os europeus), sendo que o pano de fundo que sustenta esses princípios é a noção de que a dinâmica social não será excludente e de que todos os cidadãos de um país terão assegurado o direito à educação.

Entretanto, em tempos de globalização, como ficam os objetivos da educação? Como se percebe a questão de “para que a educação?” Que conseqüências o processo de globalização tem trazido para o trabalho na escola? Milton Santos nos diz que a globalização, tal como se apresenta e organiza o mundo de hoje, funda-se em novos princípios e em outros sistemas de referência, “em que noções clássicas, como a democracia, a república, a cidadania, a individualidade forte, constituem matéria predileta do marketing político, mas, graças a um jogo de espelhos, apenas comparecem como retórica, enquanto são outros os valores da nova ética, fundada em um discurso enganoso, mas avassalador” (SANTOS, 2002, p. 150).

O processo de globalização tem repercutido de forma desfavorável no sistema educacional e tem representado uma perda significativa dos ideais de educação universal, igualitária, de qualidade e guiada para a formação da cidadania. As demandas da globalização econômica, política e cultural têm implantado novos referenciais para os objetivos educacionais, dentre os quais, podemos destacar:

- A disseminação de um pensamento pedagógico voltado ao gerencialismo, ao controle e à implantação de inovações de cima para baixo, sem a participação e o envolvimento daqueles que realmente executam as propostas educacionais e constroem a escola e as práticas pedagógicas.
- A privatização, como tendência mais eficaz para a educação e a deterioração do sistema educacional público, que passa a ter uma imagem social degradada, fortemente associada à ineficácia.

Sob um viés marcadamente economicista, a globalização tem atingido de forma eminente os propósitos da educação e, em nosso país em particular, tem contribuído para a deterioração do sistema educacional público. Nesse contexto, é possível prever que, como nos diz Santos (2002, p. 151), “escola deixará de ser o lugar de formação de verdadeiros cidadãos e tornar-se-á um celeiro de deficientes cívicos”. Entretanto esse não é um caminho único e definitivo, é uma construção que está sendo historicamente tecida pelas forças do mercado e pelo modelo de globalização vigente. Sendo um processo histórico, possui brechas que nos autorizam a pensar e propor uma outra percepção sobre a realidade que evidencie as possibilidades e objetivos que valham a pena ser perseguidos. A educação não pode furtar-se ao contexto da globalização, mas, dentro deste contexto, é possível pensar em outras formas de orientação, em outros caminhos possíveis e desejáveis, retomando a idéia de utopia e projeto.

Quando nos propomos a analisar as conseqüências da globalização na educação, é possível, apesar de todos os aspectos desfavoráveis assinalados anteriormente, verificar que esse processo traz também novas e importantes implicações culturais para a prática de ensino. Tais implicações podem levar a escola a construir um projeto novo, mais aberto e crítico em relação ao mundo interconectado e complexo, uma escola com horizontes mais amplos. Segundo Sacristán (2002, p. 93), “do ponto de vista da cultura, a contraditória globalização tem outras importantes derivações para o pensamento e para as práticas educativas que alteram pressupostos básicos com os quais vínhamos operando, não necessariamente de caráter negativo”.

Uma implicação importante posta à educação, pelo processo de globalização, diz respeito à discussão sobre a maneira como o ensino e a aprendizagem devem se orientar: ou por uma abordagem que privilegie a experiência direta, o entorno dos alunos, ou através de uma abordagem que privilegia a globalização dos conteúdos e a formação dos indivíduos por conteúdos culturais dos “outros”. Essa é uma discussão rica, pois coloca-nos diante de um desafio da atualidade: como educar em um contexto histórico marcado pelo encurtamento das distâncias, pelas novas percepções e experiências com o espaço e o tempo, pelos novos significados do que é próximo e distante? Que pedagogia propor para a compreensão do mundo globalizado e complexo em que vivemos? Como deve orientar-se a ação dos educadores nesse contexto?

Significar a prática pedagógica por meio das experiências concretas dos alunos, da sua realidade e do seu entorno constitui-se em uma proposta amplamente divulgada no contexto educacional brasileiro. Para Paulo Freire (1996), essa é a premissa básica para a atuação do professor e para a formação dos alunos. Em um trecho ilustrativo Freire nos conta a seguinte história:

Certa vez, numa escola da rede municipal de São Paulo que realizava uma reunião de quatro dias com professores de dez escolas da área para planejar em

comum as atividades pedagógicas, visitei uma sala em que se expunham fotografias das redondezas da escola. Fotografia de ruas enlameada, de ruas bem posta também. Fotografias de recantos feios que sugeriam tristeza e dificuldades. Fotografias de corpos andando com dificuldade, lentamente, alquebrados, de caras desfeitas, de olhar vago. Um pouco atrás de mim, dois professores faziam comentários em torno do que lhes tocava mais de perto. De repente, um deles afirmou: 'Há dez anos ensino nesta escola. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que lhe dão acesso. Agora, ao ver essa exposição de fotografias que nos revelam um pouco de seu contexto, me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante todos estes anos. Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contexto geográfico, social, dos educandos?' (FREIRE, 1996, p. 30)

Ensinar e aprender com base na experiência direta significa abrir os nossos sentidos para observar e perceber o meio circundante, o espaço vivido. Para isso, é preciso entrar em contato com esse nosso mundo particular e interrogá-lo. Esse contato direto com o mundo exterior é da maior importância para o desenvolvimento de percepções e interpretações sobre o mundo e a vida, sendo que é a partir desse contato que o indivíduo vai construindo um conjunto de significações pessoais sobre o mundo e dando um certo sentido à vida, elaborando, afinal, o seu mundo interior.

Entretanto, é importante destacar que a experiência direta, que propicia o conhecimento e a significação do entorno, depende dos outros, do contato com os outros. Daí, a função da escola, da família, do grupo de convívio, dos vizinhos. É nesse sentido que Paulo Freire, no trecho anterior, chama-nos a atenção para a importância do professor e do papel significativo que tem a desempenhar nesse processo, questionando como esse profissional pode ensinar se não conhece e não está aberto ao contexto geográfico e social dos alunos. Isso denota que a nossa percepção e a significação do mundo circundante são profundamente influenciadas pelo contato que temos com os outros que, de um modo ou de outro, vão nos auxiliar e interferir na maneira como olhamos para o mundo, como o percebemos e cujo significado reconstruímos. Deste modo, o indivíduo vivencia de maneira compartilhada a experiência de compreensão do mundo próximo. O que os outros pensam, dizem, expressam, em que acreditam também influencia na nossa maneira de compreender o mundo.

Além da experiência pessoal de conhecer o entorno ser compartilhada, é notável o fato de que, para olhar a realidade, é preciso dispor de instrumentos para interpretá-la, ou seja, o mundo precisa ser decodificado, pois a simples aparência do mundo não nos revela o que ele é. Existem outras realidades, outros acontecimentos e fatos por detrás daquilo que nossos olhos conseguem captar. Por exemplo, a existência de um supermercado, dos produtos que lá existem para ser comprados pelos consumidores subentende e envolve inúmeras outras realidades escondidas, mas existentes e concretas, que são a base para a existência e o funcionamento daquele supermercado. Deste modo, para compreender o

mundo cotidiano, é preciso pensar de maneira relacional na existência de outros mundos, de outras realidades, muitas vezes, distantes e diferentes da nossa.

Esse processo de compreensão do mundo por meio da experiência direta é da maior importância para o educando. A escola, nesse processo, tem sido cobrada e criticada por que, nem sempre, propicia esse contato com o mundo cotidiano, por criar um mundo de referência particular para o aluno e não permitir o contato e a relação do que se ensina dentro da escola com os conteúdos do mundo vivido do aluno. Paulo Freire, por exemplo, expressa de maneira enfática uma crítica a essa maneira da escola portar-se diante da experiência direta dos alunos. Segundo o autor, na maioria das vezes, na prática pedagógica desenvolvida na escola, ler palavras não quer dizer ler o mundo, ou seja, as “palavras da escola” são diferentes das “palavras do mundo da experiência”.

O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiência sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as “palavras da escola”, e não as “palavras da realidade”. O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de “cultura do silêncio” imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios. (FREIRE, 1986, p. 164)

Sacristán (2002) sugere que, por mais que seja importante essa aproximação da escola com o mundo dos educandos e que essa prática deva ser incentivada no contexto da escola, a educação escolarizada não pode se limitar a esse propósito. Esse autor vê na escola um potencial singular em relação à possibilidade de tornar possível e acessível o acesso a um mundo não abrangido pela experiência dos educandos. Para Sacristán (2002), a riqueza da ação educativa escolar está em explorar com os alunos o mundo estranho, desconhecido que, por meio das experiências pessoais no mundo próximo, ele não teria condições de obter. Assim, deve-se compreender a escola como uma força de extensão cultural universalizadora e globalizadora, que tem a finalidade de colocar os indivíduos em contato com os “outros”, em outros tempos e espaços. O autor justifica a sua crítica às propostas educativas que imprimem grande peso à exploração dos vínculos da escola e das práticas pedagógicas com a experiência direta dos alunos, mostrando que,

em primeiro lugar, o âmbito do que se pode experimentar diretamente no espaço e no tempo escolares é limitado. A escola é um lugar em que cabem poucas

experiências diretas sobre o mundo em geral, por mais que queiramos aproximá-la da vida e tirá-la dos muros em que se encerrou. Como instituição, construiu um ambiente onde se podem adquirir experiências vitais. Nele, podem ser provocadas inúmeras vivências diretas (desde trazer um animalzinho para ser observado e mantido, criar uma pequena planta, fazer experiência de laboratório, observar o céu e dialogar com a autoridade local). Deveriam ser oferecidas com mais frequência oportunidades de obter experiências diretas em contato com as coisas, as pessoas, o meio geográfico, os lugares históricos, as atividades humanas, etc., saindo dos recintos escolares. Contudo, o espaço-tempo escolar se limitaria muito se servisse basicamente para proporcionar experiências diretas. Em segundo lugar, a educação é um meio de proporcionar os materiais para compreender os aspectos implícitos do mundo a partir dos quais teremos a experiência direta. Em um mundo complexo, onde poucas coisas e fenômenos são evidentes por si mesmos, a primeira incumbência ilustradora da educação consiste em ajudar a decodificar o imediato, que remete a outros processos e a outras realidades, aproveitando a bagagem cultural disponível. A grande potencialidade da educação reside em aproximar os sujeitos de muitas outras experiências vicárias tidas por outros em diferentes tempos e lugares, de modo que possam mediar as próprias e as alheias revividas. Não ver dessa forma nos situaria em um horizonte muito limitado e pobre para as instituições educacionais. (SACRISTÁN, 2002, p. 38)

A posição do autor remete-nos para um repensar de algumas idéias advindas das abordagens construtivistas, já amplamente debatidas e, de certo modo, arraigadas nas propostas curriculares e nas propostas pedagógicas mais amplas, que imputam as condições e as premissas para uma prática pedagógica valorosa na escola. De uma maneira geral, essas propostas trazem como princípio básico o fato de que a aprendizagem, para ser significativa, deve estar alicerçada na realidade concreta do aluno e de que cabe à escola promover e viabilizar esse encontro entre os conteúdos escolares, as experiências e a realidade dos educandos. Como vimos, o autor não nega a importância desse encontro, ou dessa aproximação, mas ele relativiza a idéia de que a aprendizagem só tenha sentido mediante a relação direta entre a prática pedagógica e a realidade concreta dos alunos.

Para Sacristán (2002), o papel da escola frente aos desafios do mundo globalizado é o de abrir horizontes, estender a cultura, globalizar conteúdos, conhecer experiências alheias, transpor o local e o próximo e proporcionar aos alunos ir além de onde estão.

Interroga-se

que outra função desempenha a instituição escolar na cultura, se não a de prover ‘materiais culturais alheios’ para aqueles que não os tem à sua disposição? Que sentido teria a escola se limitasse a mostrar o que já está disponível de maneira espontânea no meio em que se vive? (SACRISTÁN, 2002, p. 95)

Nessa visão, a condição globalizada do mundo exige a construção de novos

parâmetros e projetos para a educação escolarizada. Isso mostra que a escola precisa compreender o novo contexto emergente e se dispor a usar de forma crítica as oportunidades desse processo de globalização, que envolve a vida em sociedade e as experiências cotidianas dos cidadãos. Para isso, é preciso ver as oportunidades e as brechas da globalização para a construção de uma prática pedagógica que permita aos educandos compreender o mundo em que vivem.

Nesse sentido, Edgar Morin, em diferentes obras publicadas nos últimos anos, defende que a compreensão do mundo atual e dos novos horizontes da vida contemporânea, profundamente influenciados pela globalização, deva se dar a partir de uma reforma do pensamento e da maneira como tradicionalmente a humanidade tratou o conhecimento e o ensino. Esse autor defende a idéia da “complexidade do pensamento” e coloca em questão a necessidade de repensar os princípios para um conhecimento pertinente, que questione as certezas absolutas, a capacidade de formular uma lei eterna e de pensar em ordens absolutas. Dessa forma, o conhecimento complexo recupera a idéia de incerteza, de impossibilidade de atingir certezas e de evitar contradições no processo de conhecimento do mundo.

Para o autor,

a palavra *complexus* significa ‘o que está ligado, o que está tecido’. E é esse tecido que é preciso conceber. (...) Como a complexidade reconhece a parcela inevitável de desordem e de eventualidade em todas as coisas, ela reconhece a parcela inevitável de incerteza no conhecimento. É o fim do saber absoluto e total. A complexidade repousa ao mesmo tempo sobre o caráter de ‘tecido’ e sobre a incerteza. Eis dois desafios de importância capital. (MORIN, 2002, p. 564)

Este autor critica o ensino escolar fragmentado em disciplinas separadas, que não permite estabelecer o vínculo entre o todo e as partes. Assim, o conhecimento sobre o mundo complexo em que vivemos deve apreender os objetos em seu contexto e seu conjunto o que pressupõe a religação dos saberes. Para Morin (2000, p. 14), uma das finalidades da educação é “promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais.”

Desse modo, diante das mudanças substanciais advindas do processo de globalização, o grande desafio da educação é desenvolver um conhecimento do acontecer global, do mundo complexo e incerto em que vivemos. Nessa empreitada, a escola precisa rever a sua missão de educar e formar pessoas, construindo uma visão crítica sobre o mundo. Nas palavras de Delors (1998, p. 89), “à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a

bússola que permita navegar através dele.”

Ensino de Geografia, mídia e produção de sentidos

Vivemos em uma época marcada pela onipresença da mídia¹, pela abundância de produtos audiovisuais, pela profusão de um mercado que procura utilizar todas as brechas e possibilidades para promover a publicidade e direcionar o consumo de bens materiais e simbólicos. Nesse contexto, parece oportuno propor algumas questões que nos levem a refletir sobre como estamos construindo nossas experiências, como a mídia tem resignificado as nossas experiências com o espaço e o tempo e as repercussões que isso traz para a escola e, particularmente, para o ensino de Geografia.

Os meios de comunicação possuem um papel dos mais importantes na vida cotidiana dos cidadãos, especialmente, em relação à percepção e à construção de novos sentidos de espaço e tempo. Esse fato impõe novas questões à Geografia e a sua maneira de conhecer e produzir explicações sobre o mundo. O trabalho do geógrafo também é profundamente afetado e merece ser redimensionado, para que possa ter maior relevância para a sociedade, e cumprir a tarefa essencial que envolve esse ofício: a construção de conhecimentos sobre o mundo.

Na sociedade contemporânea, a idéia de espaço envolve, primordialmente, o encurtamento das distâncias, o planetário, o mundial. A mídia faz circular uma percepção geográfica de que o espaço-mundo está disponível para o cidadão comum de forma instantânea. Tem-se a impressão de que a mídia está a todo tempo construindo pontes sobre o espaço e criando uma ambiência pela qual tudo pode ser visto, conhecido e divulgado por intermédio dos fatos e das notícias. No caso do tempo, percebe-se a disseminação generalizada da idéia de presente, do agora, do instante, do momento. Sarlo (2000, p. 179) chega a afirmar que nos “movemos no tempo em saltos de zapping, sem que a memória (com sua lentidão e sua densidade) estabeleça as conexões entre o que aconteceu e o que está acontecendo”. Para a autora, ao enfatizar o presente, a mídia faz-nos esquecer a história, os laços que ligam o presente e o passado e, desse modo, “o passado não pesa sobre nós, tornou-se tão leve que nos impede de imaginar a continuidade de nossa própria história” (SARLO, 2000, p. 179).

A mídia e as tecnologias da informação têm um papel fundamental na circulação

¹ Utilizamos o termo mídia no sentido de meios de comunicação de massa, chamado por alguns autores como mass-media. De acordo com Ficher (1996, p. 28), podemos utilizar o termo mídia para nos referir *aos diferentes meios e suas produções: rádio, jornal, revista, vídeo, televisão, cinema e todos os veículos massivos de comunicação, incluindo aí a comunicação que hoje se faz através da Internet.*

de saberes sobre o mundo, e isso não pode ser desprezado, pois provoca alterações importantes no trabalho do geógrafo, especialmente, aqueles que se dedicam ao ensino da Geografia. Lacoste (1981) argumenta que existe a

difusão, pelos mass-media, de uma gama incessantemente mais numerosa de informações, de imagens, de clichês, de noções de argumentação, que são de fato Geografia. Por que, hoje em dia, não há mais somente a Geografia dos professores, mas aquela que vincula a televisão, o cinema, os cartazes, os jornais... Geografia em migalhas, confusa, misturada com tudo o que dizem os mass-media, mas, de qualquer maneira, Geografia que, através da repetição e da infinita diversidade de suas imagens-mensagens, oferece certa representação do mundo atual. (LACOSTE, 1981, p. 231)

A disseminação dos saberes geográficos pode ser vista nas diferentes mídias. Nunca houve tantas publicações envolvendo a descrição de paisagens e lugares que se intitulam “publicações geográficas”. As imagens cartográficas proliferam-se nos mais diferentes meios: jornais, revistas, televisão etc. Mapas rodoviários e turísticos são amplamente disseminados e vendidos para os cidadãos. Almanques e enciclopédias estão cada vez mais presentes na vida cotidiana, inclusive, agora, através da Internet ou dos programas de multimídia. Na Televisão, verifica-se a existência de programas destinados a explorar características específicas do espaço geográfico, fazendo um levantamento de tudo o que consideram com sendo “a Geografia do lugar abordado”, que pode ser a China, a savana africana, o deserto australiano, o Pólo Norte, ou a vida selvagem da Amazônia. Existem, também, canais, através da TV por assinatura, que se dedicam especialmente a essa temática.

Desse modo, pode-se observar o crescente interesse pela Geografia no âmbito da mídia. Esse fato possibilita-nos as seguintes indagações: sobre qual geografia fala a mídia? Que características ela tem? O que aborda e enfatiza? Pereira (1995, p. 68) afirma que,

a popularidade da concepção de Geografia como a da descrição dos fenômenos sobretudo físicos e paisagísticos, pode ser atestada pela proliferação de algumas revistas, auto denominadas como “geográficas”, que apenas mostram paisagens muito bem ilustradas que se prestariam a uma análise geográfica mais aprofundada, mas que ali recebem um tratamento meramente descritivo. Outras publicações, como, por exemplo, o Almanaque Abril, apresentam como assuntos referentes à Geografia os itens ‘relevo, vegetação, clima, ecologia, hidrografia, plataforma continental e ilhas oceânicas, e a presença brasileira na Antártica.’ É a isso que se reduz a Geografia?

Podemos perceber que a mídia tem divulgado para amplas camadas da população uma idéia de Geografia voltada essencialmente para a descrição, na qual se enfatizam os aspectos físicos e os dados gerais da população. Para Pereira (1995, p. 68), isso cria “um

imaginário muito mais popular do que se imagina, que considera geográficas as descrições paisagísticas povoadas de vegetações, morros, rios, climas e eventualmente até algumas populações exóticas (por serem típicas do lugar).”

Nessa perspectiva, Lacoste (1981) chama-nos a atenção para o fato de que, por mais que a Geografia da mídia procure ser atraente para agradar ao público, ela apresenta semelhanças marcantes com aquela Geografia tradicional, enciclopédica e cansativa desenvolvida na escola, pelos professores. Para o autor, a Geografia da mídia é muito parecida com a velha Geografia dos professores.

Aparentemente, esta geografia dos media, que recorre a meios variados para agradar, comover ou surpreender, apresenta-se de modo muito diferente da geografia dos professores, de didatismo freqüentemente cansativo. De fato, porém, elas são mais semelhantes do que parecem: certas associações de idéias, certos tipos de raciocínios estabelecidos duravelmente na idade escolar, reaparecem na abordagem do cineasta ou do jornalista, e esses clichês são reforçados pela ação dos media. Nunca se venderam tanto quanto hoje enciclopédias geográficas, embora elas difiram pouco dos manuais escolares modernos... (LACOSTE, 1981, p. 232)

Nunca a demanda foi tão grande pelo saber geográfico sobre o mundo presentes em livros, revistas, filmes, CDs. As publicações destinadas ao turismo merecem uma atenção especial na atualidade. Nos jornais, é cada vez mais freqüente a presença dos chamados cadernos de turismo. Na televisão, são bastante comuns os programas destinados a apresentar um lugar, enfatizando, particularmente, o seu interesse turístico, a chamada potencialidade turística. Existe um grande número de publicações de revistas com o enfoque para o turismo. Nelas, as belas paisagens, o conhecimento da particularidade da vida local, os pontos turísticos, os fatos exóticos dos lugares são amplamente explorados, por meio de textos e imagens que procuram fazer uma descrição pormenorizada do que o lugar-retrato tem a oferecer ao turista, um “inventário geográfico” do lugar. Esse inventário segue um receituário simples, é preciso mostrar o belo, o espetacular, o que chama a atenção do leitor, utilizando-se das regras do espetáculo que, por sua vez, é marca das produções midiáticas, de um modo geral.

As produções midiáticas para o turismo nos levam à discussão do que se tem chamado, no âmbito da Geografia, de consumo do espaço. Vende-se a aspiração, a busca idealizada de espaços para o lazer, espaços visuais, enfim, espaços de desejo. Essa idéia é fomentada por um volumoso esquema de marketing voltado para o mercado de massa, que promove o consumo dos lugares de praia, de montanha, de lugares ecológicos, de lugares do mundo rural. Para Lacoste (1981, p. 232), “a ideologia dos lazeres (turismo, esportes de inverno, mar, montanha) faz da Geografia preocupação de conhecimento dos diferentes aspectos do mundo, uma das mais importantes formas do fenômeno de consumo de massa.”

Carlos (1999) mostra-nos que as estratégias de marketing criam representações que chegam a ser, literalmente, sem sentido, no afã de promover o consumo de determinados lugares. A autora cita um exemplo curioso,

O ano novo em Time Square, Nova York, é o exemplo mais claro do poder da mídia em fabricar representações; mas aqui ela vai mais longe, pois consegue vender “o nada”. Por volta das 10 horas do dia 31 de dezembro, a massa de quase um milhão de pessoas começa a se acotovelar nas avenidas Sétima e Oitava – em áreas pré determinadas pela polícia de Nova York, que coloca cavaletes para sinalizar as áreas que podem ser ocupadas que desembocam em Times Square, depois da festa. Nesta praça, apertada e de tamanho insignificante, há uma bola e um locutor que vai anunciando os minutos que faltam para o ano novo. O interessante é que não se vê absolutamente nada: a multidão e o espaço exíguo não permitem. Também não há muito que se ver, é só saber que se está num lugar em que a mídia define como “o lugar” para se estar na noite do dia 31 de dezembro em Nova York. (CARLOS, 1999, p. 69)

A mídia impressa e televisiva divulga para o público os detalhes do evento, enfatizando o quanto é marcante. É preciso mostrar o espetáculo, descrever a sua força, gerar audiência. O marketing, por sua vez, também confere um sentido especial à experiência de estar na Time Square, na passagem de ano, que tem pouca relação com o prazer de estar e vivenciar o espaço. O sentido está na força do espetáculo, no direcionamento dado pela mídia sobre quais espaços é preciso conhecer e que experiências vivenciar. Esse exemplo revela-nos a que ponto chega a poderosa mídia para produzir espaço-mercadoria e mobilizar milhões de turistas de todo o mundo. Situação semelhante acontece nas praias mais badaladas do litoral brasileiro que reúne um enorme contingente de pessoas para ver o espetáculo de fogos, que duram em média de cinco a quinze minutos.

A Geografia, na mídia, torna-se espetáculo. A representação das paisagens serve não apenas para vender revistas, livros, jornais, cartões postais e lugares de lazer, mas também automóveis, cigarros, refrigerantes e inúmeros outros produtos. Essa Geografia, amplamente disseminada pela mídia por meio de imagens, textos e peças publicitárias, serve a um mercado com propósitos definidos e atinge toda a humanidade, uma humanidade que vive em uma época na qual se tem pressa para pensar, ler, ver e consumir. Como atesta Lacoste (1981, p. 232), “esta impregnação da cultura social pelas imagens e pelos elementos cada vez mais numerosos de um saber geográfico é, historicamente, um fenômeno novo”.

A mídia tem um papel socializador dos mais importantes na formação dos sujeitos. Deste modo, por mais que se possa criticar a maneira como as mídias fazem a apropriação do saber geográfico, o caráter mercadológico e a tendência de criação de espetáculo, presentes nas manifestações midiáticas, não é possível desconsiderar que ela também pode desenvolver o gosto pela Geografia e pela construção de conhecimentos sobre o

espaço geográfico. Nessa perspectiva, Milton Santos (2000), pensando na maneira como a mídia apresenta o mundo para o cidadão, argumenta que

a informação mundializada permite a visão, mesmo em flashes, de ocorrências distantes. O conhecimento dos outros lugares, mesmo superficial e incompleto, aguça a curiosidade. Ele é certamente um subproduto de uma informação geral enviesada, mas, se for ajudado por um conhecimento sistêmico do acontecer global, autoriza a visão da história como uma situação e um processo, ambos críticos. (SANTOS, 2000, p.166)

Tirar proveito, de maneira crítica, da relação da mídia com o saber geográfico, dos inúmeros materiais que estão em circulação e que mostram, mesmo que de maneira pouco aprofundada, o espaço mundial é uma tarefa das mais importantes para o ensino de Geografia e imprescindível ao professor que trabalha em um contexto marcado pelo peso da mídia na vida cotidiana. Nesse contexto, é possível visualizar a contribuição do professor de Geografia: trabalhando com materiais produzidos pela mídia, esse profissional poderá contribuir para a formação de sujeitos que compreendam os mecanismos que fazem funcionar determinados processos de significação no contexto atual, caracterizado pela intensa circulação de sentidos.

Quando nos propomos a pensar a relação entre a mídia e as práticas educativas escolares, é de fundamental importância adotarmos uma postura crítica que considere as brechas para a ação e intervenção dos sujeitos. Para isso, é preciso compreender as redes de discursos que circulam na mídia numa perspectiva por meio da qual os enunciadores (aqueles que fazem circular determinadas idéias e concepções de mundo) não são totalmente hegemônicos e nem os receptores/enunciatários (aqueles que as recebem, interpretam, concordam ou discordam), totalmente passivos. Segundo Castells (1999, p. 498) rede é “um conjunto de nós interconectados. Nó é o ponto no qual uma curva se entrecorta. Concretamente, o que o nó é depende do tipo de redes concretas de que falamos”. Quando pensamos no funcionamento discursivo da mídia e nas redes de discursos que aí se constituem, verificamos que seus nós possuem significados próprios, que precisam ser identificados e compreendidos na escola.

Analisar uma determinada rede discursiva implica subverter um esquema explicativo amplamente utilizado nos setores educacionais e na área de comunicação, para analisar e pesquisar o alcance e o poder da mídia. Como nos lembra França (2002, p. 60), “a comunicação veio sendo estudada e compreendida de forma quase hegemônica, não como rede, mas como vetor; como um fluxo linear de informações entre um emissor (E) e um receptor (R)”.

As experiências culturais e a maneira como a mídia se apresenta, neste início de século, criam a necessidade de uma maior complexidade no tratamento do processo de

comunicação. Nessa perspectiva, a Análise do Discurso, opção teórica que adotamos nesta pesquisa, questiona as concepções que entendem a comunicação como um processo linear em que existe um emissor forte e um receptor fraco e passivo. Essa crítica permite-nos remeter a análise feita pela Escola de Frankfurt (notadamente por T. Adorno e M. Horkheimer)² sobre o poder da indústria cultural e por J. Baudrillard³ sobre a “sociedade da simulação ou do simulacro”, que mediante abordagens diferentes sobre os contrapontos entre os produtos culturais de massa e os consumidores de bens simbólicos, apresentam em comum o fato de reduzir os homens à condição de receptores passivos frente a um mundo dominado por uma poderosa mídia. Para França (2002, p. 61), “do ponto de vista da comunicação trata-se do mesmo esquema: um emissor (dominador e todo poderoso) produzindo mensagens para um receptor (dominado, passivo)”.

Consideramos que a situação atual, em que o processo de globalização atinge a vida cotidiana do cidadão e que a comunicação tem se tornado um novo credo, exige explicações mais complexas sobre as relações entre os sujeitos e os sentidos que a mídia produz e põe em circulação. Assim,

à luz das Teorias do Discurso, não se compreende a mídia, qualquer que seja a tecnologia adotada, como um “veículo”, pelo simples fato de que a transmissão de informação não é senão uma das funções da linguagem e que, quando esta se dá, não se trata de um mero transporte, mas de uma elaboração conjunta dos participantes do ato de comunicação. (...) Na realidade, tem-se um circuito de interatividade em que não deixa de pesar, necessariamente, o jogo de forças a que estiveram submetidos os participantes do evento enunciativo que se desenrola. (MOSCA, 2002, p. 14)

A imensa circulação de sentidos promovida pelos meios de comunicação não pode ser comparada a de nenhuma outra época da história humana. Viver e desenvolver-se neste contexto sócio-cultural tem apresentado aos cidadãos questões desafiadoras, abrangendo e impondo novas urgências e posturas. Verificamos, também, que o trabalho da escola em torno da produção de sentidos sobre a complexidade do mundo e o turbilhão

² Os trabalhos teóricos desenvolvidos por esses autores influenciaram um número expressivo de estudos no campo da comunicação. Em linhas gerais, esses trabalhos analisam a atuação dos meios de comunicação de massa como forma mercadológica e industrializada de produção cultural. Adorno e Horkheimer, ao elaborar o conceito de “indústria cultural”, procuraram ressaltar as fortes ligações existentes entre a produção material e a produção simbólica, além de mostrar que a cultura de massas tem uma história fortemente ligada à indústria e à constituição da sociedade de consumo. Assim, todo o aparato de produção cultural e a razão instrumental são usados para retificar os homens que ficariam à margem de um processo de esclarecimento e de emancipação.

³ Jean Baudrillard “nos fala da criação, em nossa cultura, de uma espetacularização do cotidiano, operada pelas imagens da mídia, com a conseqüente produção de uma hiper-realidade sem sentido, diferente da concreta, que estaria sendo transformada em algo banal. As massas, segundo esse autor, repeliram o sentido, se ligariam irremediavelmente ao espetáculo e seriam indiferentes a qualquer processo de conscientização”. (FICHER, 1996, p. 16)

de imagens e textos que circulam por intermédio de diferentes suportes midiáticos, tem se tornado uma tarefa desafiadora. Para Perrenoud (2001, p. 73), “muitas vezes, a escola caracteriza-se por uma aceleração constante. Em geral, não há tempo para questionar tudo o que está sendo feito, para construir sentido, ou isso só acontece quando não há outro remédio, quando a crise ameaça ou eclode”. Diante desse quadro, devemos refletir sobre o sentido dos saberes, da experiência escolar e da aprendizagem para os alunos.

Se observarmos a maneira como os meios de comunicação e informação foram tradicionalmente tratados no âmbito da escola, e pelos especialistas da educação, já é possível perceber uma mudança significativa de enfoque. De uma abordagem marcada pela resistência à mídia e de caráter moralista, passou-se para uma abordagem mais aberta. Pode-se verificar, hoje, certo consenso no contexto educacional de que a escola não se pode furtar da análise e do uso das produções midiáticas no processo de aprendizagem. Para Belloni (2002, p. 34),

educar para a mídia define bem uma nova necessidade de ensinar os meios, fazer deles objetos de estudo e, ao mesmo tempo, instrumentos de comunicação e educação. Essa dupla dimensão da apropriação de qualquer “tecnologia da mente” – objeto de estudo e ferramenta pedagógica a serviço de uma pedagogia renovada – é indispensável e parte integrante da formação para a cidadania e, portanto, dever da instituição escolar.

Entretanto é preciso reconhecer os enormes desafios que essa tarefa implica para a escola desarmada, empobrecida e com poder simbólico e material cada vez mais reduzidos que temos hoje no sistema público de educação em nosso país. Os próprios Parâmetros Nacionais Curriculares elaborados pelo Ministério da Educação fazem o diagnóstico de que, na perspectiva dos jovens que frequentam a escola,

o conhecimento escolar – salvo as habilidades de expressão oral, leitura, escrita e cálculo – em si parece sem função: nem prepara para o mercado de trabalho, nem auxilia a compreender o mundo. O saber difundido na escola, em geral, é visto como um amontoado de conteúdos, com pouca relação com a realidade em que vivem, não despertando interesse, nem oferecendo referências culturais. Uma vez que o conhecimento escolar não ajuda a compreender o mundo, o sentido do estudo encontra-se apenas na continuidade dos estudos, tendo em vista a obtenção do diploma (que nem sempre é alcançada). (BRASIL, 1998, p. 124)

De maneira geral, os jovens, que vivenciam os atuais desafios da sociedade, desejam uma nova escola. Uma escola menos maçante e mais aberta ao que efetivamente motiva e inspira a juventude hoje. Para Perrenoud (2001, p. 34), sem conflitos não há aprendizagem, e a escola está predestinada “a viver com conflitos de valores, de métodos, de teorias, de relação com o saber, de poder. Ela trabalha para superar todos eles, sabendo, porém, que surgirão outros [...]”

Considerações finais

Em meio à crise vivenciada na escola, parece-nos fundamental a valorização de um trabalho pedagógico que possibilite a construção de sentidos e que garanta espaço-tempo para o exercício da reflexão, dando prioridade ao sentido em vez da progressão acelerada dos programas das disciplinas. Isso exige investimento na escola e novas perspectivas para a carreira, o processo de formação e a prática docente. Para além de qualquer otimismo em torno da sociedade técnico-científica e informacional, é preciso considerar os enormes limites materiais e simbólicos da escola em explorar e tratar devidamente a produção de sentidos da mídia. Não podemos, contudo, diante desse contexto, assumir uma crítica comodista, como se não pudesse existir nada de diferente nas experiências escolares dos alunos. Acreditar no ideal da construção de uma escola atuante e crítica significa não recuar diante da tarefa de pensar em projetos e desejos. Segundo Sacristán (2002, p. 9), “a utopia continua dando sentido à vida e à educação, e a partir dela dotamos de sentido e avaliamos o mundo que nos rodeia”.

Bibliografia

- ADORNO, T. Educação e emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- _____. A Dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BAUDRILLARD, J. Tela total: mito-ironias na era do virtual e da imagem. Porto Alegre: Sulina, 1997.
- BELLONI, M. L. (Org.). A formação na sociedade do espetáculo. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura de Graduação Plena. Brasília, DF, 08/05/2001. Relatório.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Documento Introdutório. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CARLOS, A. F. A e DAMIANI, A. L. Um caminho para se pensar o currículo de Geografia. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.). Reformas no mundo da educação, parâmetros curriculares e Geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p. 91-100.
- CARLOS, A. F. A. Novas contradições do espaço. In: DAMIANI, A. L. et al. (Orgs.). O espaço no fim de século: a nova raridade. São Paulo: Contexto, 1999. p. 62-74.
- CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CASTRO, I. et al. (Orgs.). Explorações Geográficas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- DELORS, J. et al. Educação – um tesouro a descobrir. Brasília: MEC/UNESCO, 1998.
- FICHER, R. M. B. Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade. Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRS, 1996. (Tese, doutorado em Educação).
- FRANÇA, V. Do telégrafo à rede: o trabalho dos modelos e a apreensão da comunicação. In: PRADO, J. L. A. (Org.). Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa às ciberculturas. São Paulo: Hacker Editores, 2002. p. 57-76.
- FREIRE, P. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e

Terra, 1996.

GUIMARÃES, I. V. Sobre os sentidos de ensinar e compreender o mundo: discurso jornalístico e ensino de Geografia. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2006. (Tese, doutorado em Educação)

LACOSTE, Y. A Geografia serve em primeiro lugar para fazer a guerra. Campinas, SP: Papirus, 1988.

_____. A Geografia. In: CHATELET, F. Filosofia das ciências sociais: de 1860 aos nossos dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981. p. 221-274.

MORIN, E. A religação dos saberes: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MOSCA, L. do L. S. Subjetividade e formação de opinião na mídia impressa. In: GHILARDI, M. I. e BARZOTTO, V. H. Nas telas da mídia. Campinas, SP: Editora Alínea, 2002, p. 9-22.

PEREIRA, D. Geografia escolar: conteúdos e/ou objetivos. Caderno Prudentino de Geografia – Geografia e ensino, Presidente Prudente, SP, AGB, n. 17, p. 62- 74, 1995.

PERRENOUD, P. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SACRISTÁN, J. G. Educar e conviver na cultura global – as exigências da cidadania. Porto alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, M. Por uma outra globalização – do pensamento único a consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania. São Paulo: Publifolha, 2002.

SARLO, B. Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2000.

SOUZA, M. A. de. Centros, redes, margens: perspectivas sobre a natureza do espaço. In: CASTRO, I. et al. (Orgs.). Redescobrimo o Brasil – 500 anos depois. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. p. 361 a 364.

VESENTINI, J. W. O ensino de Geografia no século XXI. Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, SP: AGB, n. 17, p. 5-19, 1995.

Recebido para publicação dia 10 de Abril de 2007

Aceito para publicação dia 16 de Junho de 2007