

FRAGMENTOS ACERCA DO ESTADO-NAÇÃO, DO ENSINO DE GEOGRAFIA, DA MUNDIALIZAÇÃO

Vânia Rubia Farias Vlach (*)

INTRODUÇÃO

A educação e o ensino de Geografia são indissociáveis do Estado-nação, a forma de organização política por excelência da sociedade moderna, hoje em processo de decomposição. Porém, antes de considerarmos os impasses e desafios dessa sociedade, analisaremos a educação estabelecida pelo Estado-nação e, nesse contexto, o papel desempenhado pelo ensino de Geografia.

Assim, a educação clássica fez da escola uma “agência de socialização” da sociedade capitalista industrial e moderna que se constituiu a partir do século XVIII. Dentre as suas principais características, podemos apontar as seguintes:

- 1) libertou a criança da tradição, com base na ideologia do progresso;
- 2) afirmou o valor universal da cultura; o belo, o bom, o verdadeiro integravam o processo de ensino-aprendizagem;
- 3) consolidou o elitismo por intermédio do mérito escolar, que se contrapôs à hierarquia social.

O ensino de Geografia se institucionalizou nesse contexto sobretudo porque contribuía diretamente para a formação do cidadão. A cidadania traduzia a possibilidade de uma conquista de direitos, por meio dos quais os cidadãos podiam participar da vida política do Estado-nação. Mas a cidadania também passava pelo mercado, em especial o mercado de trabalho, pois a sociedade industrial se consolidava e, com ela, a necessidade de algumas habilidades se impôs (ler, escrever, efetuar as quatro operações, conhecer os princípios elementares das ciências naturais).

Não foi por acaso que, ao cabo de muita luta ao longo do século XIX (na Europa, nos Estados Unidos, no Japão), o ensino se tornou obrigatório e gratuito, e, dessa maneira, estruturaram-se redes públicas de escola, o que consolidou uma educação de âmbito, mas sobretudo de caráter nacional. Compreende-se, pois, porque, ao lado da Língua nacional, a Geografia e a História integraram os programas de ensino das escolas elementares (sem olvidar a Aritmética e os princípios das Ciências naturais).

Dessa maneira, o maior crescimento dos sistemas nacionais de educação na Europa ocorreu, de uma maneira geral, nas escolas primárias, “cujo objetivo não era apenas o de transmitir rudimentos da língua ou aritmética mas, talvez mais do que isso, impor os valores da sociedade (moral, patriotismo) a seus alunos. (...) O progresso era realmente espantoso: entre 1840 e 1880 a população da Europa cresceu em 33%, mas o número de seus filhos na escola cresceu em 145%. Mesmo na bem educada Prússia, o número de escolas primárias cresceu de mais de 50% entre 1843 a 1871” (HOBSBAWN, 1982:114).

Deve-se registrar que, na Prússia, “la geografía gozó de la gran ventaja de estar siempre presente en los programas. E incluso de que su presencia fuera muy importante ya que, junto con la lengua, la historia, y la filosofía, era una de las materias que contribuían a afirmar el sentimiento de unidad alemana por encima de la división política existente” (CAPEL, 1983:90).

O ensino de Geografia, por meio de uma ênfase especial na descrição e na representação cartográfica do território do Estado-nação, difundiu a imagem da pátria, e os deveres dos cidadãos em relação a ela. Na história da França, para citarmos um exemplo, o corpo mítico do rei foi substituído, após a Revolução Francesa, pela representação do território nacional, o que ilustra o papel simbólico do quadro natural de um Estado. Subjacente ao conhecimento geográfico (e histórico) do Estado, está a idéia de que é possível amar mais a pátria e, por conseguinte, servi-la melhor.

Como abordar, nesse contexto, o ensino de Geografia no Brasil? Quais são as suas especificidades?

No Brasil, o Estado se constituiu antes da nação, com base em um pensamento político autoritário. Assim, o povo só foi lembrado (na categoria de objeto) quando suas elites compreenderam (finalmente!) que não podiam promover a formação de uma nação brasileira sem alguma participação do povo. Na verdade, a inculcação da ideologia do nacionalismo patriótico no seio do povo havia se tornado um “imperativo nacional” entre fins do século XIX e início do século XX.

(*) Profa. Dra. do Instituto de Geografia -Universidade F. de Uberlândia – Brasil

Em outras palavras: “Educar, é a primeira, a mais imperiosa das necessidades do nosso país. Educar, estabelecendo o equilíbrio indispensável entre o desenvolvimento físico, moral e intelectual de cada indivíduo; educar, para desenvolver e corrigir as faculdades naturais do homem brasileiro; educar, para aperfeiçoar os estímulos e retificar os defeitos com que as condições da herança e do meio modelam os filhos da nossa terra; educar, enfim, para trazer a cultura do sentimento, do espírito e do caráter nacional, de forma a constituir com a unidade das idéias e dos móveis morais e intelectuais, a mais sólida força da unidade da Pátria” (TORRES, 1899:XXVIII).

A escola constituía, sem dúvida, a melhor estratégia para se atingir esse objetivo de importância fundamental. Por essa razão, decidiu-se que as crianças aprenderiam a Língua portuguesa falada e escrita no Brasil, as quatro operações aritméticas, e noções de História e de Geografia, as “disciplinas da nacionalização”.

Porém, o atributo de disciplina de nacionalização atribuído à Geografia (e à História), é anterior ao lançamento de um sistema nacional de ensino no Brasil (por sinal, ainda hoje um objetivo a atingir de fato). Assim, devemos remontar à Lei de 15 de outubro de 1827, que instituiu a escola de primeiras letras, e à fundação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, a capital do então Império do Brasil, em 1837.

É verdade que a Lei de 15 de outubro de 1827 não fez referência à Geografia como um conteúdo escolar. Contudo, analisando o material que a referida lei recomendava para a leitura das crianças (“a Constituição do Império e a História do Brasil”), verificamos que o território brasileiro estava presente como objeto de estudo na escola.

A partir de então, o ensino de Geografia esteve presente nas raras escolas primárias existentes no Brasil de maneira indireta, isto é, através do estudo do território - o substrato que oferecia à História do Brasil - e, igualmente, através da descrição da dimensão, das belezas e das riquezas do território brasileiro, freqüentes nos livros didáticos da Língua nacional.

Por sinal, a singularidade do ensino de Geografia no Brasil é exatamente a sua presença indireta no esboço do que seria, no futuro, a escolarização das crianças. A importância dos temas geográficos se acentuou quando essa disciplina, e a História, foram incluídas na grade curricular do Colégio Pedro II, fundado como a escola-padrão do ensino secundário em todo o país.

A Constituição de 1934 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino primário, gratuito e laico no Brasil. A História e a Geografia integraram a grade curricular do emergente sistema de ensino na década de 1930 porque já haviam se caracterizado como “disciplinas da nacionalização”. Em síntese, nossa pesquisa nos permite afirmar que o ensino de Geografia desempenhou o papel de inculcar a ideologia do nacionalismo patriótico no povo brasileiro e, dessa maneira, contribuiu efetivamente para a consolidação do Estado-nação no Brasil até a década de 1970, aproximadamente.

Porém, a escolarização das crianças não se generalizou no tecido social brasileiro (tal situação ainda perdura nos dias de hoje, não obstante a diminuição das taxas de analfabetismo). Em outras palavras: enquanto a alfabetização se apresentava (e permanece) precária e insuficiente no Brasil, nos países desenvolvidos do Norte, a educação clássica não apenas havia universalizado a escolarização das crianças, como havia fornecido, até o terceiro quartel do século XX, a mão de obra especializada requerida pela diversificação das atividades industriais.

Hoje, porém, será que a educação clássica interessa ao Estado-nação sob cuja égide ela surgiu e se desenvolveu? O Estado-nação, por sua vez, não está sendo transformado e se transformando drasticamente? E o ensino de Geografia, tem ainda razão de ser nesse nosso mundo novo?

Estas são algumas das questões que uma reflexão acerca das mudanças profundas que estamos vivendo permitem propor. Na tentativa de encaminhar uma discussão a esse respeito, lembramos que muitas lideranças políticas e econômicas (além de vários intelectuais) não hesitaram, durante a década de 1980 e a primeira metade da década de 1990, a decretar a obsolescência do Estado-nação, e a anunciar o seu fim para muito breve, argumentando que o mercado, sob a égide de uma mundialização inexorável, teria condições de substituí-lo, senão de eliminá-lo da arena política.

Em outras palavras, o princípio de territorialidade, que é o fundamento da soberania nacional e da chamada ordem mundial, não teria mais nenhum significado diante do poder avassalador das redes. É importante registrar que a lógica da rede deriva da interconexão entre nós, ou conjunto de nós, a exemplo das bolsas de valores que, em escala de mundo, funcionam praticamente sem interrupção ao longo do ano civil, dos laboratórios de pesquisa e desenvolvimento da área de engenharia genética (ou de qualquer outra especialidade), ou dos nós das redes clandestinas, como o narcotráfico. Os defensores do “Estado mínimo” se recusavam, pois, a admitir a possibilidade de uma complementaridade entre o princípio de territorialidade e a lógica da rede, como se a “dupla revolução” não tivesse feito dessa possibilidade uma das “marcas registradas” da História da sociedade moderna.

Por outro lado, o processo de mundialização vem se acentuando cada vez mais desde o final da Segunda Guerra Mundial (1945). Os adeptos da mundialização, porém, parecem ignorar que, diante da desorganização do sistema econômico mundial proposto pelo acordo de Bretton Woods (1944), o governo dos Estados Unidos tomou a decisão (política) de expandir os mercados financeiros internacionais para poder reafirmar a supremacia do dólar na década de 1970. Deve-se assinalar que a expansão ininterrupta desses mercados acabou originando o atual mercado financeiro, certamente o setor econômico mais próximo de se tornar um mercado efetivamente mundial (ou globalizado).

Ainda que tenhamos uma série de restrições ao processo de mundialização, não ignoramos a sua forte atuação no setor financeiro, nem tampouco o fato de que a educação deve enfrentar novos desafios nos primórdios do século XXI. Por isso mesmo, acreditamos que o ensino de Geografia também deve ser repensado à luz dos desafios de uma sociedade que conhece uma revolução sem precedentes nas tecnologias da informação, o que favorece a lógica da rede, sem que isso descaracterize por completo o princípio de territorialidade. Aliás, se podemos afirmar que vivemos em uma “sociedade em rede”, também podemos afirmar que, em alguns espaços geográficos, vive-se a experiência de um “Estado em rede”; esse é o caso da União Européia, hoje.

Um intelectual explicita porque a União Européia corresponde a um “Estado em rede” nos seguintes termos: *“É um Estado caracterizado pelo compartilhamento de autoridade (ou seja, em última instância, a capacidade de impor violência legitimada) em uma rede. Rede, por definição, tem nós, e não centro. Nós podem ser de tamanhos diferentes e estar ligados por relações assimétricas na rede, de tal forma que o Estado em rede não impede a existência de desigualdades políticas entre seus membros. Na verdade, todas as instituições governamentais não são iguais na rede europeia. Não apenas os governos nacionais ainda concentram muita capacidade de tomada de decisão, como também há importantes diferenças de poder entre os Estados-nação, embora a hierarquia do poder varie em diferentes dimensões: a Alemanha representa o poder econômico hegemônico, mas a Grã-Bretanha e a França detêm poder militar muito maior e capacidade tecnológica pelo menos igual. Entretanto, não obstante essas assimetrias, os vários nós do Estado em rede europeu são interdependentes, de forma que nenhum nó, nem o mais poderoso, pode ignorar os outros, nem mesmo os menores, no processo decisório. (...) Os dados disponíveis e os debates recentes sobre teoria política parecem sugerir que o Estado em rede com sua soberania geometricamente variável representa a resposta dos sistemas políticos aos desafios da globalização. E a União Européia talvez seja a manifestação mais clara até o momento dessa forma emergente de Estado, provavelmente característico da Era da Informação”* (CASTELLS, 1999:406-407).

O conjunto dessas rápidas e drásticas mudanças significa, de maneira muito resumida, que o Estado-nação está sendo alterado, e, igualmente, que ele mesmo se altera; por conseguinte, nem desapareceu da arena política, nem perdeu sua posição de sujeito da História. Aparentemente, esse sujeito não precisa mais formar um cidadão patriota. Nesse sentido, poderíamos nos indagar a respeito da pertinência de continuarmos a estudar o território, e sua função simbólica no imaginário de um Estado qualquer; em última análise, poderíamos nos perguntar se ainda há (ou deve haver) um lugar para a Geografia na grade curricular. Se, porém, considerarmos as guerras da Bósnia-Herzegovina (1991-1995) e do Kosovo (1998-1999), não teremos dúvida alguma quanto ao papel simbólico do território, e da força da idéia de território na definição da identidade de um grupo social.

Por outro lado, e talvez de maneira involuntária, a mundialização acarreta uma fragmentação tão significativa do espaço geográfico, que o lugar adquire uma significância nova, ou seja, a mundialização é indissociável do lugar, ou dos lugares, de sorte que a especificidade de cada lugar deve ser objeto do processo de ensino-aprendizagem. A mundialização se realiza por meio da dinâmica político-social dos lugares (simultaneamente diferentes e complementares entre si), o que explica porque os lugares se mundializam. É nessa medida que o ensino de Geografia ganha nova significância: ao trabalhar a escala local, regional, mundial, bem como suas inter-relações, as relações entre a idéia de território e a lógica da rede, entre a política e a tecnologia da informação, entre o Estado e o mercado se enfrentam e se complementam.

Entretanto, não há como negar uma tendência predominante, que separa os fenômenos e os processos responsáveis pelas transformações que vivemos. “No coração de nossa experiência, nesse fim de século, está a dissociação do alcance e da alma, para usar palavras antigas, da economia e das culturas, das trocas e das identidades. É esta dissociação que eu denomino desmodernização. Se a modernização foi a gestão da dualidade da produção racionalizada e da liberdade interior do Sujeito humano pela idéia de sociedade nacional, a desmodernização é definida pela ruptura das relações que unem a liberdade pessoal e a eficácia coletiva” (TOURAINÉ, 1997:40).

Assim, “não há outro ponto de apoio em um mundo em mudança permanente e incontrolável que o esforço do indivíduo para transformar experiências vividas na construção de si mesmo como ator. Esse esforço do indivíduo para ser um ator é o que eu denomino o Sujeito, que não se confunde nem com o conjunto da experiência nem com um princípio superior que guiaria o indivíduo e lhe daria uma vocação.

O Sujeito não tem outro conteúdo que a produção de si mesmo. Ele não serve causa alguma, valor algum, nenhuma outra lei que sua necessidade e seu desejo de resistir a seu próprio desmembramento em um universo em movimento, sem ordem e sem equilíbrio” (TOURAINÉ, 1997:28).

Nesse sentido, torna-se necessário criar uma escola que se contraponha àquela da educação clássica da modernidade, hoje em decadência no mundo inteiro. Touraine a denomina de escola do sujeito, e ela pode se estruturar em torno dos seguintes princípios:

- 1) a individualização do ensino, que considera a experiência anterior da criança, sugerindo uma educação da demanda (individual e coletiva), que se contrapõe à escola da socialização;
- 2) a comunicação intercultural, isto é, ao invés de afirmar os valores da cultura universal e da sociedade nacional, valoriza a diversidade da história e da cultura e o reconhecimento do outro;
- 3) a ação democrática, isto é, a partir de uma constatação das desigualdades objetivas, a escola procura exercer um papel ativo na democratização da sociedade.

A escola do sujeito é, ao mesmo tempo, uma escola da comunicação e uma escola democratizante. É uma escola da comunicação porque concede primazia à comunicação entre docentes e discentes, entre docentes, discentes e responsáveis da administração (desde o estabelecimento escolar até o ministério da educação); enfim, valoriza a comunicação entre aqueles que estão cotidianamente na escola, e realizam o que nós denominamos de trabalho pedagógico (em duas palavras: professores e alunos atuam como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem). Na base do trabalho pedagógico, encontra-se o método científico, que também estimula a comunicação em um mundo antes isolado do que “on line”, ao contrário do que nos dizem os defensores da mundialização.

É uma escola democratizante porque a escola do sujeito procura enfrentar as desigualdades reais, a discriminação, a segregação e a violência por meio de iniciativas dos próprios docentes que, por sua vez, envolvem os discentes, e os incentivam a participarem ativamente do processo. Por outro lado, a escola democratizante defende a discussão da vida escolar e das formas de ensino no nível local, mas não elimina o nível central, encarregado do funcionamento dos sistemas de avaliação.

Não obstante o desenvolvimento acelerado das tecnologias da comunicação, que lhe conferem um papel central no processo de mundialização, é preciso registrar o aparente paradoxo de um mundo “conectado” pelas redes de informação, e o avanço da incompreensão.

Assim, “lembramo-nos de que nenhuma técnica de comunicação, do telefone à Internet, traz por si mesma a compreensão. A compreensão não pode ser quantificada. Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (MORIN, 2000:93). A compreensão entre as pessoas só acontece efetivamente na relação sujeito-sujeito, isto é, um sujeito volta-se para o outro entendendo-o como sujeito.

Entendemos que essa “missão espiritual da educação” se coaduna perfeitamente com uma escola do sujeito: do ponto de vista da comunicação intercultural, a compreensão propicia as relações entre pessoas e povos cujas origens culturais são diferentes, o que garante a “solidariedade intelectual e moral da humanidade”; do ponto de vista da ação democrática, porque é possível, a partir de uma constatação das desigualdades objetivas, fazer da sala de aula “um local de aprendizagem do debate argumentado, das regras necessárias à discussão da tomada de consciência das necessidades e dos procedimentos de compreensão do pensamento do outro, da escuta e do respeito às vozes minoritárias e marginalizadas. Por isso, a aprendizagem da compreensão deve desempenhar um papel capital no aprendizado democrático” (MORIN, 2000:112-113).

Em que medida a escola poderia se tornar “um laboratório de vida democrática”?

A escola do sujeito é a que mais oferece condições para a instauração dos princípios democráticos que, ao limitarem a atuação do Estado e dos demais poderes, abriria espaço para que a escola se constituísse no centro da dinâmica social graças aos projetos elaborados por equipes docentes. Esses projetos também seriam implantados sob a sua iniciativa e responsabilidade, de maneira que a administração da escola deixaria de ser uma atribuição da sociedade (como na educação clássica). Os discentes, por sua vez, seriam incentivados a atuar ativamente, segundo as suas possibilidades.

Isso não elimina nem a disciplina, nem a responsabilidade entre os sujeitos do processo, isto é, professores e alunos definem a indispensável disciplina (individual e coletiva) do trabalho pedagógico e as relações entre o nível local da aprendizagem (a escola) e o nível central (o Estado); discutem os programas de ensino, sendo que cabe aos professores maior responsabilidade em sua definição e, certamente, essa definição levará em conta os interesses dos alunos e respeitará o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas (mas também afetivas); definem as relações entre a aprendizagem e a iniciativa dos alunos, que dependem do trabalho e do esforço dos mesmos; incentivam a aplicação do que

foi aprendido em um domínio do conhecimento em outros campos e, assim, a interdisciplinaridade se desenvolve; aprendem a respeitar o outro trabalhando as comunicações interculturais; mas, sobretudo, os docentes procuram enfrentar os desafios que esse nosso novo mundo nos apresenta preparando os discentes para a mudança; afinal, é isso que interessa, fundamentalmente, à escola do sujeito.

Como “laboratório de vida democrática”, a escola do sujeito também permite enfrentar o isolamento que a sociedade da era da informação gera: a criança, o adolescente e o jovem tendem a se relacionarem mais com os artefatos (reais e virtuais) dessa sociedade (a exemplo das fitas de vídeo, dos filmes, regra geral violentos) do que com os seus pares e com os adultos.

Simultaneamente, “na era do computador, os programas ‘softwares’ direcionam a atenção e o pensamento para os esquemas de múltipla escolha, de estruturas binárias, de caminhos virtuais prescritos que não permitem a emergência de outros caminhos para chegar ao final do programa. Deste modo produz-se inevitavelmente a uniformização e a ‘formatação’ dentro de moldes prescritos das ‘novas’ estruturas cognitivas. Como construir, nessas condições, padrões morais de respeito aos mais fracos, doentes, velhos? Como preservar os valores do humanismo, de respeito à dignidade da pessoa, da integridade física e moral do outro, do estranho, do estrangeiro, do diferente?” (FREITAG, 2000:31).

A escola do sujeito permite, pelas razões que expusemos acima, enfrentar desafios como esses.

Por outro lado, é preciso lembrar que, em países como o Brasil, a escola clássica da socialização não conseguiu de fato nem universalizar o direito à educação, nem responder à demanda criada pela diversificação da atividade industrial, nem promover a cidadania plena. Na verdade, uma enorme defasagem se estabeleceu entre as necessidades da sociedade e a escola. Aliás, parece que essa defasagem tende a aumentar: a mundialização da economia privilegia a produção e a prestação de serviços no campo da informação, de sorte que a ciência e a tecnologia são ainda mais importantes do que no passado; elas são simplesmente essenciais para o desenvolvimento dos novos setores de ponta da economia, a exemplo da informática, da telecomunicação, da micro-eletrônica, da computação, da eletrônica com base na fibra ótica, da engenharia genética, da robótica.

Como enfrentar esse novo desafio? A escola clássica, que se especializou na transmissão de conhecimentos específicos, já se revelou inoperante, ultrapassada; por isso mesmo, perdeu muito em qualidade, e encontra-se em crise há pelo menos cerca de três décadas. Vale a pena registrar que, hoje, a crise se aprofunda; em primeiro lugar, porque a sua estrutura (administrativa e pedagógica) impede, na prática, a apresentação de idéias novas, de projetos novos, de soluções alternativas aos problemas concretos postos pela sociedade, enfim, essa estrutura mantém um hiato entre inovação/criatividade-ciência/tecnologia. Tal dissociação é fatal em um mundo em que a ciência e a tecnologia se renovam a cada segundo e, não poucas vezes, quando as condições o permitem (e esse é o caso dos países desenvolvidos do Norte), isso acontece em alguns laboratórios de universidades. A qualidade da pesquisa nas universidades está diretamente relacionada à formação dos alunos que recebe da escola de ensino médio.

Certamente, os desafios da educação no Brasil não se resolveriam nem com a eliminação da escola clássica, nem com a sua substituição por uma escola do sujeito. A nosso ver, trata-se de uma questão em aberto, em primeiro lugar porque mudanças substantivas seriam necessárias ao aparecimento da escola do sujeito; em segundo lugar, porque uma não sucede à outra (a História não é linear); em terceiro lugar, porque talvez algumas escolas estejam vivendo experiências que nos levariam a supor que se aproximariam de uma escola do sujeito porque contemplariam, pelo menos em parte, alguns de seus princípios ou traços mais característicos (como ocorre em outros países do mundo, a exemplo de experiências na França ou nos Estados Unidos).

E o ensino de Geografia? Como essa disciplina pode, simultaneamente, participar do processo que leva à compreensão humana, e não ficar alheia ao desenvolvimento científico-tecnológico desse mundo em permanente mudança?

O ensino de Geografia pode contribuir para estabelecer, em sala de aula, um diálogo entre os alunos a partir do lugar da vivência de cada um. A realização desse diálogo coloca em prática o princípio educacional que respeita a experiência dos alunos. Essa experiência é particularmente rica em um espaço metropolitano, pois as diferenças entre o centro e a periferia da metrópole acabam emergindo em um levantamento das principais características de cada lugar: ocupação do espaço, riscos ambientais (probabilidade de deslizamentos de encostas, por exemplo), atividades econômicas, ocorrência de eventos (culturais, econômicos), abastecimento de água, tratamento (ou não) de esgoto, transportes (e tempo de deslocamento das pessoas), comunicações, atividades de lazer, verticalização do espaço, áreas verdes, dentre outros.

Esse diálogo é, pois, muito rico, mas não apenas de um ponto de vista curricular, pois, por seu intermédio, o professor pode criar as condições necessárias para que cada aluno (ou grupo de alunos) aprenda a analisar o discurso do outro (ou dos outros grupos) em termos de um sujeito que reconhece o seu interlocutor igualmente como sujeito. Esse pode ser, também, um primeiro passo para a ocorrência de comunicações interculturais; muito provavelmente a sala de aula tem alunos de outras regiões do país (às vezes, um ou outro aluno de outro país), o que permite trabalhar e valorizar a diversidade cultural. Paralelamente, essa atividade estimula o aprendizado da língua, e em seus diversos aspectos (verbal, escrita), o que convida a um trabalho interdisciplinar com a Língua portuguesa e com as várias manifestações artísticas, pois o aluno poderá se utilizar de recursos como o desenho, a fotografia, a pintura, a música para representar o espaço metropolitano.

Considerando que esse espaço metropolitano tem um significado político, econômico, cultural na escala nacional, e que as especificidades desse lugar explicam porque e como o Brasil se relaciona com o processo de mundialização, o professor poderá aproveitar a oportunidade para trabalhar essas relações. Nesse momento, o aluno poderá compreender melhor porque o processo de mundialização se realiza por meio da fragmentação do espaço, o que valoriza o lugar, sobretudo as especificidades de alguns lugares, e não necessariamente é o mercado o principal responsável pela valorização de um dado lugar.

Por outro lado, essa forma de conduzir o trabalho pedagógico em sala de aula opõe-se à tradicional transmissão de conhecimentos, pois os alunos participam, enquanto sujeitos, do processo de construção do conhecimento e das representações do mundo contemporâneo. Talvez seja preciso explicitar que é por meio dessa forma de ensinar que os alunos se vêem como sujeitos e reconhecem os outros como sujeitos; aprendem a ser conhecer uns aos outros manipulando os instrumentos de que dispõem para explicarem, cada qual, as características do lugar em que vivem. Manipulando os instrumentos do conhecimento, desenvolvem a comunicação interpessoal, manifestam a sua personalidade, aprendem a reconhecer o outro e, dessa maneira, as comunicações interculturais se estabelecem na sala de aula.

A sala de aula e a escola, porém, só se expressam como espaço pedagógico das comunicações interculturais na medida em que a liberdade do professor é respeitada. Referimo-nos não apenas ao reconhecimento da independência do professor em relação a seus direitos como profissional, mas sobretudo ao direito de organizar o trabalho pedagógico. Equipes docentes organizadas pelos próprios professores garantem uma definição democrática das formas de ensinar, de avaliar, de funcionamento da vida escolar, e, por conseguinte, estimulam a comunicação entre docentes, discentes e responsáveis pela administração da escola. Em outras palavras, a iniciativa dos docentes é indispensável para recolocar a escola no centro da dinâmica social desse mundo novo.

Os desafios desse mundo novo fazem com que tomemos “consciência de nossa solidariedade com o conjunto dos elementos que compõem nosso meio ambiente e da necessidade de defender a diversidade das culturas em vez de a substituir pela unidade de uma economia global” (TOURAINÉ, 1997:363). O ensino de Geografia permite enfrentar esses desafios ao integrar natureza e sociedade, ao trabalhar as relações de oposição e complementaridade entre o princípio de territorialidade e a lógica da rede, entre a mundialização da economia e a fragmentação do espaço, entre o Estado e o mercado, entre o político e o econômico, entre o mundo e o lugar, e ao enfatizar o significado da diversidade cultural na dinâmica desse mundo em transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAPEL, Horace. *Filosofia y Ciencia en la Geografía contemporánea*. 2ª. ed. corregida. Barcelona: Barcanova, 1981.
- CASTELLS, Manuel. *Fim de Milênio*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, v. 3)
- FREITAG, Barbara. Era informacional e ciências cognitivas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS, II, 2000. Anais... Florianópolis, Palotti, 2000, p. 26-34.
- HOBBSBAWN, Eric J. *A era do capital. 1848-1875*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- TORRES, Alberto. *Mensagem do Presidente do Estado do Rio de Janeiro à Assembléia Legislativa*, 1899.
- TOURAINÉ, Alain. *Pourrons-nous vivre ensemble? Egaux et différents*. Paris: Fayard, 1997.