



PROFESSORA LANA CAVALCANTI

Professora Titular da Universidade Federal de Goiás, Lana Cavalcanti é um dos principais expoentes da pesquisa da educação geográfica. Sua trajetória foi pioneira uma vez que cumpriu importante papel no estabelecimento do campo no Brasil quando a geografia escolar ainda buscava o seu espaço no início da década de 1990. De lá para cá, o campo se consolidou e suas reflexões têm acompanhado os diferentes movimentos e reorientações de agendas e preocupações.

Recentemente no ano de 2019 lançou seu último livro intitulado “Pensar pela Geografia: ensino e relevância social”, que além de questões sobre o processo de ensino e aprendizagem, lança luz sobre o estatuto epistemológico da ciência ao afirmar que a Geografia serve para pensar, frisando assim a importância do “pensamento geográfico”. Assim como seus textos, a conversar com a professora Lana Cavalcanti é leve, clara e muito preocupada com uma geografia viva que acontece diariamente nas salas de aula. Na entrevista, Lana faz um balanço sobre a formação do campo, seu panorama atual e compartilha suas preocupações diante de projeções futuras.

GIRAMUNDO: Seu envolvimento com o ensino de geografia é notório e nos tem brindado com muitas contribuições sobre o campo ao longo das últimas décadas. Mas como foi a sucessão da sua trajetória profissional, seja enquanto professora ou pesquisadora? Como surgiram seus interesses sobre as questões ligadas à educação e à geografia?

PROF.^A LANA CAVALCANTI: Mesmo antes de fazer o curso superior, eu já tinha interesse pela educação, havia a vontade de ser professora desde criança. Aquela tendência clássica de algumas crianças de brincar de escola e de ter muito gosto pela escola, então, isso eu sempre tive, mas nada muito especial em relação à Geografia, não tenho essa recordação. Mas, sem dúvida, a Geografia era uma das disciplinas das ciências humanas que eu mais gostava. Logo que entrei no Curso de geografia fui me interessando mais. No campo profissional, eu trabalhei com várias frentes, mas antes mesmo de me formar eu já trabalhava como professora, desses contratos precários. Assim que me formei, fui convidada para trabalhar num órgão de planejamento urbano e regional aqui em Goiânia. Eu comecei a trabalhar nesse local porque eu tinha sido monitora na área de cartografia, também ligado ao planejamento, entendo que eles me chamaram por isso. E lá eu trabalhei durante nove anos, me dediquei ao planejamento urbano e regional como geógrafa. Mas sempre com o interesse de continuar na carreira docente. E assim que houve a possibilidade, eu prestei o concurso na Universidade Federal de Goiás, dado que eu não era concursada na educação básica, havia somente um simples contrato, como falei. Eu entrei na universidade no primeiro concurso que apareceu. Naquela época, o concurso era para estágio supervisionado de Geografia, na Faculdade de Educação. Aí as coisas foram acontecendo, queria algo no Departamento de Geografia pois era a minha referência. Mas o concurso que apareceu foi esse, eu passei e comecei a trabalhar. Como eu gostava da docência, o estágio para mim foi o primeiro desafio. A partir daí, o objeto da educação geográfica começou a se colocar, logo no primeiro ano, assim, já me impactaram essas dificuldades em relação ao ensinar a geografia.

GIRAMUNDO: Em que ano foi isso mais ou menos, Lana?

PROF.^A LANA CAVALCANTI: Foi em 1986/7, final da década de 80. E, em seguida, nessa mesma Faculdade de Educação, havia o mestrado em educação e eu entrei como aluna. Eu comecei a trabalhar como professora universitária sem sequer ser mestra, nós tínhamos muito poucos mestres na época, havia poucas opções naquele momento. Aí eu entrei, e claro, meu tema de pesquisa tinha que ser ensino de geografia, porque já era o que eu gostava de fazer. Eu fiz o mestrado e na continuidade, o doutorado, também no ensino de geografia. Naquele tempo eu já não tinha nenhuma dúvida de que essa seria a minha principal área de pesquisa. Ali eu já tinha deixado o órgão de planejamento, já tinha ficado para trás. Na realidade, quando eu passei no concurso eu fiquei um ano nos dois trabalhos concomitantemente, mas logo optei pela dedicação exclusiva na universidade. Embora não fosse assim uma dedicação exclusiva como é hoje, em que temos de fazer pesquisa. Era um tempo diferente.

GIRAMUNDO: Sem dúvida, totalmente diferente. Temos hoje uma variedade de cursos de Pós-graduação por todo o Brasil. Sem falar que grande parte hoje dos concursos para professor das universidades públicas tem como pré-requisito o título de Doutor.

PROF.^A LANA CAVALCANTI: É... complementando, entre o meu mestrado e o doutorado, eu fui realocada para o curso de geografia, porque quem trabalhava com essa disciplina na Faculdade de Educação foi para o departamento de geografia. Todos foram para os institutos que trabalhavam com a prática pedagógica da licenciatura específica.

GIRAMUNDO: Então, você foi deslocada para o Departamento de Geografia da UFG?

PROF.^A LANA CAVALCANTI: Isso, fui para onde eu tinha sido formada. Eu sempre tive essa dúvida na verdade, se na geografia seria o melhor lugar

para pensar o ensino de geografia ou na Faculdade de Educação. Na verdade, eu queria ficar na educação, porque eu achava que ali era o lugar da discussão que eu queria fazer. Mas depois de um tempo, amadurecendo com a experiência, eu achei que na geografia era melhor. A minha formação, a minha aprendizagem, foi maior com a geografia. Digamos que na educação você estuda o geral, a didática geral, uma discussão teórica para todas as disciplinas. Se eu quisesse me aprofundar na didática específica, eu teria mesmo que ficar mais próxima da geografia. Isso eu digo agora, olhando em retrospectiva. Na época era outro pensamento. E aí eu fui fazer o doutorado. Quando eu voltei do doutorado, eu publiquei um livro da minha tese. Acho que esse livro ficou bastante conhecido, até hoje, inclusive. Minha ideia foi de organizar o que eu entendia que seria a estrutura básica da Geografia na escola, para que ela enfrentasse aquela tradição da “decoreba”, da memorização e apresentasse alternativas. Eu entendi que uma alternativa vinha da estrutura da geografia, a partir do que eu tinha que pensar como ensinar e por isso eu estudei os conceitos geográficos elementares ao pensamento geográfico no doutorado. Terminado o afastamento para o doutorado, eu entrei na pós-graduação, ministrando aulas e orientando. Naquela época não tinha linha de ensino no nosso Programa, não tinha demanda pelo ensino, ela estava muito no início, a demanda mais forte era pela Geografia Urbana.

GIRAMUNDO: Quer dizer, podemos falar que naquela época de início dos anos 1990, a linha de pesquisa de ensino de geografia era praticamente uma “fronteira”?

PROF.^A LANA CAVALCANTI: Exato! Como a geografia urbana era já bastante consolidada, mais adiante eu comecei a desbravar uma outra linha de pesquisa e de atuação que é o ensino da cidade, que fazia exatamente essa fronteira, caminhado em direção ao ensino, e, assim, aos poucos, fui me especializando, ou pelo menos tomando como foco o tema da cidade, o conteúdo da cidade para tentar abordar sua relação com a escola. E, de lá para cá, é isso que eu tenho feito, né? Isso já faz muito

tempo. Eu terminei o doutorado em 1996, publiquei o livro em 1998.

GIRAMUNDO: Dos anos 1990 para cá, o ensino de geografia ganhou bastante corpo e hoje já apresenta grande amadurecimento. Dentro do atual cenário, como você avalia a produção e agenda atual dos estudos da geografia escolar ou educação geográfica, se preferir? Quais são as demandas, novidades e mudanças?

PROF.^A LANA CAVALCANTI: Eu sistematizei isso para o meu livro mais recente, publicado em 2019. Considerando o período da minha formação inicial até o doutorado, eu posso dizer que nós tivemos dois períodos na Geografia brasileira: o primeiro período seria aquele de discussão e domínio da Geografia Crítica, no qual havia um pequeno número de geógrafos que se dedicava a fazer a crítica à Geografia escolar, e buscava modos de alertar para a relevância política dos conteúdos dessa disciplina na formação dos estudantes. Nesse período, a discussão principal era referente à sua pretensa neutralidade política e ideológica. A esse respeito, eu gosto de lembrar do Ruy Moreira que falava da importância da Geografia, por seu poder de “desvendar as máscaras sociais”. Esse movimento foi importante, mas acho que mais como movimento político de denúncias, de apontar para a necessidade do compromisso social de quem se dedicava à educação, mostrando que a Geografia na escola teria uma contribuição importante nesse movimento. Na academia essa discussão ainda estava bastante inicial, poucas pessoas se especializavam no estudo sobre a educação geográfica.

Em seguida, que eu posso considerar como um segundo período, na década de 90, um número crescente de professores, entre eles eu mesma, foi fazer seu doutorado na área do ensino, predominantemente na perspectiva crítica da Geografia. Esse grupo se dedicava mais à discussão propriamente pedagógica, com aprofundamento maior nessa discussão, para além de abordar somente o conteúdo geográfico. Eu brinco com colegas que se doutoraram naquela época que nós somos pioneiros, na pesquisa do

ensino de geografia. Foram pioneiras algumas professoras como a Maria Helena Simielli na cartografia, Sônia Castellar, Helena Callai. Todas estavam fazendo doutorado mais ou menos nesse período. Eu acho que, a partir desse marco, houve uma expansão, uma preocupação maior com a pesquisa do ensino com fundamentação teórico-metodológica. Desse período para cá, o cenário mudou muito, o campo de ensino foi crescendo e foram abertas paulatinamente linhas de pesquisa na pós-graduação.

Fomos instituindo um campo de investigação nessa área, que hoje está consolidado. A geografia e o ensino de geografia se tornaram muito fortes no Brasil. E, vale dizer, isso é resultado de muita luta. Havia no passado uma briga forte para manter geografia e não os “estudos sociais”, enquanto uma disciplina na Educação Básica. Isso coloca uma demanda para a formação de profissionais, e essa demanda coloca questões para os pesquisadores, a reflexão sobre a formação e os conteúdos e métodos a ensinar. É um ciclo positivo que se autoalimenta. Hoje há uma amplitude tanto temática como metodológica de linhas teóricas. O que é muito salutar. Há um crescimento de propostas, e de reflexões mais fundamentadas.

Eu particularmente penso que já houve avanços significativos, mas nós estamos devedores de encaminhamentos de fato mais operacionais, operativos, e sei que são mais difíceis mesmo na linha crítica ou pós-crítica. É muito difícil você estabelecer modelo de didática que se efetive na prática, por exemplo, e nós acabamos ficando nas grandes linhas. Não estou me referindo a elaborar um manual, um tutorial, mas explicitar encaminhamentos mais teórico e práticos, mais seguros do ponto de vista da ação docente.

Para mim, essa é uma preocupação do momento: contribuir para a organização da prática do ensino, com fundamentação teórica clara e consistente. Porque às vezes notamos uma ruptura muito grande quando o professor, que se forma na universidade com as grandes teorias, e teorias avançadas, que propõem muitas coisas, inicia seu trabalho na escola e não tem clareza de como efetivar as propostas “avançadas” que

aprendeu, que internalizou em sua formação. Ele é, assim, constrangido a realizar um trabalho definido mais pelas ingerências da prática mesmo, pela estrutura da escola, pelas políticas, pelas imposições de uma prática de ensino na escola. Nesse contexto, muitas vezes, fica comprometida sua autonomia. Ou seja, o professor tem muitas dificuldades e limitações provenientes de sua história escolar e de vida, quando ele termina a formação inicial, se ele não está muito convicto da proposta de trabalho que pretende desenvolver, do que ele gostaria de fazer na escola, ele encontra mais dificuldade ainda em viabilizar um trabalho coerente com suas convicções. Isso aponta para a necessidade de formação de qualidade do professor que permita a ele traduzir as grandes linhas teóricas da educação e da Geografia em modos operativos de ensinar. Se isso não acontece, o que o professor irá fazer? Vai realizar seu trabalho em acordo com o que está funcionando na escola, com a cultura já instituída. Nesse caso, há um descompasso entre teoria e prática, o que angústia o professor.

GIRAMUNDO: Ressalvas feitas em relação ao fato de que quando falamos de operacional não estamos falando de uma camisa de força ou simples bula de aplicação para profissionais não reflexivos, o simples fato de estar na sala de aula e ministrar aulas pressupõe lançar mão de diversos procedimentos, mais ou menos estruturados. Mesmo o professor que apresenta lacunas em sua formação, que pode ter todas as dificuldades na prática, vai criar os seus procedimentos ou se apropriar daqueles mais frequentes. O tempo inteiro demandamos procedimentos, o magistério é uma profissão que tem uma dimensão prática inerente.

PROF.^A LANA CAVALCANTI: Sem dúvida alguma, há uma exigência prática clara, inerente e muito forte, todo o tempo. Então é isso, eu acho que esse é o grande desafio hoje em dia. Óbvio que temos muitos outros desafios que não foram resolvidos, como a questão política da autonomia do professor. Porque a escola e a forma como a política educacional no Brasil estão encaminhando dificultam muito um trabalho autoral. Eu acho que estamos retirando

do docente muito das possibilidades de trabalho autoral. Então, a luta é muito grande para ele possa fazer isso. Mas isso não retira a demanda por elaborar melhores procedimentos de ensino ou por investir na didática da geografia. Muito pelo contrário, porque eu acho que quanto mais ele tem convicção do que pode fazer, mais ele pode lutar para fazer o seu trabalho da forma como acredita.

E, sobre um outro desafio, está ligado ao mundo atual, ao contexto atual no qual o professor vai realizar seu trabalho. Acho que em todas as épocas o professor se defronta com uma geração que tem novidades, ele lida com jovens que agem de modo diferente do que ele, professor, agia em seu tempo de juventude. Então, ele precisa enfrentar um novo mundo. Só que a velocidade das transformações que estamos vivenciando é muito maior do que já foi em períodos anteriores, a respeito de hábitos, avanços de cultura, modos de agir. Se o jovem professor de 30 anos já precisa “correr” para se atualizar, para se adequar às “novidades” deste tempo, essa é uma realidade mais impactante para um professor com mais de 40 e mesmo o que tem mais de 60 anos, como eu. Mas, por outro lado, para ser inovador, para dialogar com os alunos, para entender a cabeça deles, ele não pode ser subordinado a essas novidades, ainda que deva estar aberto a elas. Então acho que essa é a perspectiva, nós precisamos saber quais são as novidades potentes para o desenvolvimento dos alunos e aquelas que podem ser secundarizadas, ou até descartadas.

GIRAMUNDO: Para além dos avanços em relação às discussões teóricas e consolidação do campo como você já mencionou, podemos verificar progresso em relação à ação efetiva dos docentes na sala de aula? Você já apontou para a necessidade do operacional, mas de um modo mais amplo, ainda devemos avançar? Qual papel da academia nisso.

PROF.^A LANA CAVALCANTI: A verdade é que propostas de ações práticas nós temos muitas. Nós temos muitas propostas, muitos grupos de pesquisa, muitos materiais produzidos, mas, mesmo assim, ainda hoje são evidenciadas práticas de aula muito tradicionais. Não é questão de “tradição” como um

problema em si... Mas de estar naquela geografia que ainda tá na cabeça de muita gente... aquela geografia que trabalha com fatos, com nomes, com memorização. Pensando bem, eu acho que já mudou muita coisa, houve avanços. Professores com muitas propostas diferentes, por exemplo. Mas vejo ainda dois problemas: primeiro, a própria escola. A “escola” não favorece a mudança, ela tem sido, nos últimos anos, uma escola de conteúdo para fazer exames e provas padronizadas. O professor tem de trabalhar em uma escola que, por conta das políticas de educação, torna toda proposta alternativa custosa, penosa, exigindo muito tempo, preparação, controle de resultados. Então o professor precisa parar o conteúdo que vai ser cobrado na prova externa, para poder fazer um projeto alternativo, o que nem sempre lhe é permitido.

O segundo problema é o da própria formação. Considero que nós avançamos no projeto de formação de professores quando colocamos, por exemplo, o estágio no centro do debate e da profissionalização, desde o início dos anos 2000, quando houve a mudança na estrutura da formação, com a resolução de 2002. Houve uma mudança do currículo: daquele conhecido como “três mais um”, ou seja, três anos de formação teórica e um ano de práticas, para um currículo mais articulado, buscando integrar disciplinas e momentos de reflexão teórica e experiência prática ao longo do curso, ampliando, assim, a carga das disciplinas pedagógicas. Com isso, mais professores especializados na área do ensino foram requeridos, mais docentes precisaram se formar na área pedagógica, o que acabou por contribuir para o aprofundamento do conhecimento nessa área.

Dando exemplo da minha universidade, houve uma expansão significativa do número de professores que trabalham com estágio, hoje nós temos um grupo de sete professores das áreas pedagógicas, só no curso de geografia! Nós temos também, na Unidade de ensino onde eu atuo, um verdadeiro ambiente de formação pedagógica, então eu acho que isso ajudou. Mas ainda temos pelo menos uma trava nessa formação, principalmente no quesito de formação de conteúdo articulado à formação pedagógica. Nós precisamos integrar

mais o conteúdo específico da disciplina com a didática, muitas vezes o professor especialista do conteúdo, de diferentes áreas da Geografia, se preocupa em apresentar para o graduando a sua última pesquisa daquela linha, o que é muito positivo; porém, não contempla de modo adequado e suficiente reflexões sobre como utilizar esses conhecimentos para orientar a ação de ensinar.

Ainda tem um outro ponto a destacar, que se dá no quesito da espacialidade do aluno. Tendencialmente privilegiamos escalas macro, trabalhamos pouco com a escala local em todos os conteúdos. Por exemplo, o aluno pode estudar os domínios morfoclimáticos na escala do Brasil, mas não consegue analisar empiricamente esse tema em uma área que se localiza perto do *campus* da faculdade dele, por exemplo.

GIRAMUNDO: Só para ilustrar a discussão, sempre fico impressionado com o fato de a maioria dos alunos do 3º ano do Ensino Médio das minhas turmas no Colégio Pedro II jamais terem visto um mapa de bairros do Rio de Janeiro ou mesmo outros mapas temáticos da cidade. Acho que tem a ver com o fato de fazermos pouco o jogo de escalas em conteúdos que então somente preveem pelo conteúdo programático a escala Brasil, regional ou mesmo mundo.

PROF.^A LANA CAVALCANTI: Veja só, não acho que seja uma exceção esse seu movimento, pois em grande parte dos casos, os professores não trabalham nessa perspectiva de contemplar diferentes escalas para estudar um determinado tema, e tem essa dificuldade de ir além do trivial relativo ao conteúdo. Ainda há muitos docentes que tem dificuldade de trabalhar as demandas da escola básica e ajudar os futuros professores a se instrumentalizarem melhor. Eu acredito que devemos fortalecer cada vez mais as parcerias com a escola básica no âmbito da universidade, as redes de colaboração, os trabalhos colaborativos. Nós temos investido mais no campo da extensão, como atuação pontual, pois é iniciativa de grupos de professores da área de ensino. Mas acho que seria mais proveitoso uma proposta formativa formal com mais contato com a escola.

GIRAMUNDO: Falemos um pouco de currículo e política. Hoje já conseguimos avaliar os impactos para o professor de geografia e para o seu ensino ante as reformas educacionais implementadas recentemente? Refiro-me especificamente à BNCC e ao cambaleante Novo Ensino Médio.

PROF.^A LANA CAVALCANTI: Eu acho que nós temos ensaios... Propostas de reflexão acerca disso, mas acho que ainda é muito recente. Neste momento estamos discutindo a revogação ou não do Novo Ensino Médio. Fala-se, por exemplo, sobre a necessidade do aumento de carga horária específica, de conteúdos específicos das disciplinas. Há uma tendencia da retomada da carga horária da disciplina geografia, por exemplo. Estudos a respeito dessa experiência são necessários e relevantes, porém, ainda vejo mais até o momento depoimentos pontuais, de quem está enfrentando o desafio de viabilizar essa proposta de reforma.

No geral, percebo que os professores ficam muito, muito, perdidos, trabalhando de uma forma totalmente diferente do que eles estavam acostumados e sem nenhum preparo, sem nenhuma segurança. Nesse sentido, eu acho que o cenário piorou. A BNCC, as orientações e esse alinhamento total das escolas e das aulas ao que ela propõe, provoca, muitas vezes, um obstáculo para a autonomia do professor. No cotidiano das escolas atualmente, tudo está ligado ao que a BNCC diz e às competências e habilidades prescritas, sem, inclusive, o devido preparo pelo professor. Isso retira dele a possibilidade de propor qualquer trabalho, o desobriga de pensar a esse respeito. E nós ainda não temos muitas pesquisas a respeito desse problema. Temos pesquisas iniciadas. Dentro do meu grupo de orientandos, por exemplo, essa preocupação aparece no trabalho de alguns orientandos.

GIRAMUNDO: No caso do Novo Ensino Médio, a sensação que tenho é mais de uma desorganização do que uma reforma que foi plenamente realizada. Vale lembrar que as ações do Ministério da Educação entre 2019 e 2022 foram muito limitadas, as políticas de apoio, orientação e suporte para as redes de ensino visando uma transição inexistiram.

E estamos tratando de uma reforma que altera substancialmente a última etapa de formação da educação básica brasileira, impacta todo o seu funcionamento e estrutura...

PROF.^A LANA CAVALCANTI: Sim, eu também acho. Nesse primeiro momento, percebemos mais claramente os impactos negativos, não pelo fato em si da proposta, mas pela forma como está sendo recebida e entendida. Sem entrar no mérito da própria proposta, da própria reforma, por exemplo, já é possível destacar graves problemas pela desorganização em sua implementação, como você falou. Nesse contexto, o que acaba definindo as práticas docentes são as demandas imediatas, especificamente as demandas do ENEM e das provas de larga escala. E é com isso que o professor acaba tendo de se preocupar também.

Pensando em termos de currículo, é impossível você ter um currículo para o Brasil inteiro. E, na prática, a BNCC acabou sendo um currículo e não uma referência, como deveria ser. Se fosse encarada como uma referência, dependeria muito de caminhos, de mediações dessa referência até a prática efetiva. Se o professor e a escola têm algumas referências mais gerais, no seu contexto específico da prática, o desafio será o de criar modos de trabalhar com referências mínimas e gerais. Então até aí tudo bem, eu sou a favor. Mas alinhar tudo e fazer um círculo totalmente fechado em relação a isso, não me parece que foi um caminho bom. É importante destacar: de todo modo, há elementos da geografia acadêmica ou da didática da geografia que nós temos discutido e avançado ao longo dos últimos anos no conteúdo do documento.

GIRAMUNDO: Você diz no texto da BNCC? Que o texto reflete grande parte do que a geografia escolar tem debatido?

PROF.^A LANA CAVALCANTI: Isso, me refiro ao texto. Mas o currículo não é só isso. Aliás, isso é uma pequena parte. Toda a estrutura que está em volta é que conta, efetivamente.

GIRAMUNDO: Só para exemplificar, a própria ideia de raciocínio geográfico, que é bastante suscitada no texto da BNCC, e que deveria ser uma referência, um método e uma meta de formação, pode acabar virando um conteúdo propriamente dito, não acha? Quer dizer, raciocínio geográfico como um conteúdo *per se*, um tema de uma aula, ou módulo a ser trabalhado.

PROF.^A LANA CAVALCANTI: Exato, como se o professor precisasse “pegar” o raciocínio geográfico como um objeto de trabalho.

GIRAMUNDO: Como se fosse uma aula para cumprir o currículo, ou conteúdo programático.

PROF.^A LANA CAVALCANTI: É como eles faziam quando os PCN foram publicados. Começaram a surgir aulas sobre os conceitos, sem serem trabalhados ou articulados como instrumentos da análise geográfica. Eu trabalhei com conceitos estruturantes do pensamento geográfico na década de noventa, como eu já mencionei. Mas outros professores também trabalharam exatamente porque era o momento de pensar a estrutura da geografia para o ensino, daí o protagonismo que os conceitos ganharam. E muitas vezes pelo não entendimento, talvez, ou pela fragilidade da formação ou da estrutura que acompanha essa formação, o professor e os coordenadores entendiam que ele tinha que ensinar o conceito. Então, ele também separava, ou destinava, aulas específicas com conteúdo de paisagem, conteúdo de espaço geográfico. É impossível você ensinar esse tipo de coisa para um menino de 14, 15 anos. Na verdade, essa é uma meta de ensino e tem sentido como método. É muito complexo, é muito abstrato.

GIRAMUNDO: No seu último livro “Pensar pela Geografia” (2019), eu percebo uma espécie de síntese e certa consolidação em relação a ideias que você vinha construindo ao longo das últimas décadas. O que você destacaria, como contribuição fundamental no campo, dessa sua última obra?

PROF.^A LANA CAVALCANTI: Percebo que as minhas mudanças ocorrem muito lentamente. Eu já estudava Vigotski, já era vigotskiana, dentro dos meus limites, e sou até hoje. Não posso dizer que sou uma especialista em Vigotski, mas o uso para formular aquilo que eu acredito, para me orientar. Na tese de doutorado, uma pergunta central da pesquisa advinha do seu pensamento: “o que que acontece na cabeça da criança com o conteúdo que eu ensino pra ela?”. Essa ainda é minha preocupação. O foco do ensino nessa perspectiva não é simplesmente apresentar ou explicar um conteúdo.

Então, hoje para mim está mais claro, esse é o “pulo do gato” que nós temos que fazer ainda: superar aquela ideia do “professor explicador”. Precisamos entender o processo de envolvimento do aluno com os conteúdos, e fazer isso a partir de uma compreensão sobre a meta do ensino.

Aí, eu tenho que pensar na meta, porque eu tenho que entender o aluno e como ele aprende, mas tenho igualmente que entender o que eu quero com minha ação de ensinar, o que eu acho que posso fazer para ajudá-lo. Nesse caminho, chamo atenção no livro para a ideia de que eu não vou ensinar a geografia, mas vou ensinar a *pensar* o mundo *pela* geografia. Isso que é hoje para mim o mais importante, o fundamental. Quando falamos “ensinar a geografia” pode dar uma ideia, assim, de que vamos ensinar o conteúdo, eu ensino o conceito, eu explico um determinado conteúdo e essa é minha meta. De modo diferente, minha meta é que os alunos aprendam algo, então, eu tenho que ensinar para que o outro aprenda, de modo significativo, e com isso ele se desenvolve.

GIRAMUNDO: Hoje podemos elencar diversas pesquisas no campo da geografia escolar que tratam de distintos termos como raciocínio, pensamento, inteligência seja geográfica ou espacial. Apesar de nuances, aproximações e mesmo distanciamentos justificados, podemos ver ali um denominador comum sobre, diríamos, uma dimensão da cognição e uma preocupação com o estatuto epistemológico da nossa disciplina. Você optou pelo uso do termo “pensamento geográfico” enquanto propósito de ensino da geografia. Por que

você não se filiou a alguma outra denominação ou algum outro termo, como raciocínio geográfico? Por que dessa escolha?

PROF.^A LANA CAVALCANTI: Na verdade, durante um bom tempo usávamos essas palavras sem nos preocuparmos com o entendimento do que isso queria dizer precisamente. Hoje, tenho mais claro que são formulações diferentes porque são conceitos provenientes de matrizes diferentes. No final das contas, você pode até usar um ou outro termo para dizer a mesma coisa, que é esse conjunto de capacidades de pensar pela geografia. Porém, para avançar no entendimento do processo é importante explicar como está sendo entendido a denominação referida. Como você disse, eu tenho seguido uma linha que trabalha com a ideia de “pensamento geográfico” e tenho tentado explicar como é meu entendimento desse conceito.

O *pensamento geográfico* é a articulação intelectual das categorias básicas de análise e os raciocínios e princípios desse campo, fazendo uso de linguagens para enxergar algo na realidade que só a geografia possibilita. A partir dessa concepção, como já comentei, eu desenvolvi para o livro, com mais de clareza, o entendimento de que a finalidade da geografia escolar é a formação do pensamento geográfico pelo aluno.

O pensamento geográfico é o processo que leva a fazer a análise da realidade de uma maneira peculiar e o resultado dessa análise são as teorias, que são os achados, que são os resultados de pesquisa, enfim, resultados do conhecimento científico que está acumulado pela nossa disciplina.

Ora, se a geografia tem uma contribuição para compreender a realidade e se ela está na escola, é porque essa compreensão tem que ser desenvolvida por todos. Esse pensamento geográfico tem de ser explorado na escola. E não daquela maneira, “ah, a geografia na escola é só o resultado e os dados”, Diante de “uma pirâmide etária”, por exemplo, eu posso dizer “ah, os jovens estão crescendo” ou “a pirâmide está se estreitando e os idosos estão aumentando”. Sim, e daí, né? Isso é um conhecimento que foi construído pelo tratamento de dados, do qual se tem o resultado.

Mas isso não pode ser o foco do ensino, porque assim acaba sendo um repasse de informações (resultado de conhecimentos). O que se quer é trabalhar com isso e pensar a partir dessa informação, pois é o que é mais importante. Tem que se pensar geograficamente, refletir sobre o que esses dados implicam em termos de espacialidade. Então, isso que me levou a escrever o livro, algo que estávamos discutindo entre nós, pesquisadores do ensino de Geografia, e, inclusive, com opiniões divergentes. Eu considerei que era importante escrever a respeito para sistematizar meu entendimento desse tema.

Para ficar claro, justifico a minha escolha devido à minha filiação à teoria histórico-cultural, na linha da dialética e de Vigotski, e de alguns dos seus estudiosos. De acordo com essa linha, o pensamento é uma capacidade humana. É uma das funções superiores, na verdade, a mais complexa.

O meu entendimento é de que a nossa finalidade no ensino é contribuir para o desenvolvimento amplo do aluno, para o desenvolvimento da sua personalidade, desenvolvimento das suas capacidades cognitivas amplas. Capacidade social, cognitiva, emocional. O que me leva a me referir a “pensamento” porque essa é a categoria usada na teoria histórico-cultural, é o pensamento que é a capacidade humana que faz do ser humano ser um humano. E isso estipula uma relação com a linguagem, com os instrumentos simbólicos, com a semiótica, com o mundo simbólico a que nós estamos submetidos.

Afinal, o ser humano não nasce assim, ele só vai se tornar humano na sua relação social, no mundo social, no mundo social e contraditoriamente constituído. E para que ele o compreenda e se insira nesse mundo de modo pleno, podendo atuar para transformá-lo, ele precisa desenvolver essas capacidades superiores e a capacidade de pensamento. Busquei várias fontes, como na filosofia, sobre a ideia de raciocínio. E é recorrente encontrarmos o raciocínio como uma ideia mais operativa, uma operação do pensamento e não o pensamento propriamente.

Acho que o pensamento geográfico é uma capacidade de operar com determinadas

concepções e formas de generalizar as experiências. Eu parto de conceitos para entender, para operar, para raciocinar. Por isso eu acho que o pensamento é mais genérico, amplo.

Agora, o “pensamento geográfico” também é o pensamento que a geografia, como campo científico, produziu ao longo da sua história. Isso é uma coisa. Também se pode dizer assim, quando você vai trabalhar a teoria e metodologia, você trabalha por exemplo com a história recente desse pensamento. Como Milton Santos, por exemplo, foi construindo a sua categoria de meio técnico-científico-informacional? Ele começou com o meio, depois meio técnico, meio técnico científico, até chegar em sua formulação final. Assim, há uma história das categorias, para pensar a espacialidade. Então também tem a história do pensamento. E é exatamente como eles chegaram a isso que eu acho importante o professor ter em mente. O processo é importante.

Alguns psicólogos afirmam - eu acho bastante forte - : “se eu quero que o aluno aprenda geografia, eu tenho que ensinar como os geógrafos pensam para analisar geograficamente um fenômeno.” Como é que eles agem? Quais os percursos intelectuais para chegar à conclusão X? E isso também é história do pensamento geográfico. Enfim, é bem complexo, considere-se a forma como os geógrafos foram produzindo um pensamento, que é tipicamente geográfico e que tem também uma história.

GIRAMUNDO: Diante das diferentes escolhas e justificativas sobre o uso dessas terminologias ou conceitos, você acha que elas tendem a uma convergência ou você crê que elas tendem a se manter, no sentido de que cada uma se situa dentro de um determinado propósito, dentro de um determinada base teórico-conceitual? Mas isso não poderia ser um problema? Já que estamos também sobre o campo da epistemologia, é salutar que haja diferenças, não puramente consensos, mas se ao final falamos da mesma coisa, não podemos nos perder em caprichos conceituais?

PROF.^A LANA CAVALCANTI: É, pode ser um problema, mas veja, isso faz parte do meio acadêmico e

do debate. Por exemplo, eu sou adepta de que a categoria central da geografia é o espaço geográfico. Mas eu não criei isso, eu estudei, vi sentido e fiquei de acordo com alguns geógrafos que pensam dessa maneira, colocando o espaço geográfico como a categoria maior.

Há outros que dizem não, não é isso, advogam pelo território, já que espaço seria uma abstração. Bom, isso vai ser objeto de debate, acho que não vai chegar a nenhum consenso, inclusive. Eu acho que o debate faz parte da diversidade das possibilidades de compreensão.

O que pode ser a convergência principal, talvez, é que devemos explicitar ou reforçar que há um modo de pensar geográfico, um modo específico de olhar para o mundo. Essa convicção eu acho que é uma convergência que já temos: a ideia de que a Geografia é esse modo de pensar por um prisma específico, uma realidade, um evento, uma situação. Portanto, existe um modo geográfico e é bom que eu compreenda isso, esse modo geográfico, para compreender a realidade que é complexa e contraditória. Se é importante que eu compreenda, isso está também na base da justificativa da geografia na educação básica. Porque não é bom só para o geógrafo.

GIRAMUNDO: Ou seja, a geografia se justificaria enquanto um saber fundamental, ensinado na escola, na medida em que possibilita uma forma própria de pensar o mundo? Aqui pouco importaria se tomamos o uso “pensamento” ou “raciocínio” geográfico, mas sim se estamos de acordo com a ideia de que há uma dimensão geográfica da realidade?

PROF.^A LANA CAVALCANTI: Exato. Desenvolver esse modo de pensar não é bom só para os grandes teóricos e analistas do meio ambiente, das questões territoriais, dos conflitos etc. Esse modo, a meu ver, é importante para todos. Por isso que a educação básica é para todo mundo. Os elementos básicos, evidentemente, servem para se ter noção de que uma realidade tem uma dimensão que é geográfica. Acho que isso é sim uma convergência. Nesse sentido, a justificativa da geografia na escola não

se dá pelas informações geográficas que circulam no mundo, ela se dá pela importância que tem no desenvolvimento da capacidade humana de olhar as coisas pelo prisma da geografia, ou por um prisma geográfico. E acredito que isso ajude as pessoas a lidarem com o mundo, a compreender a realidade e nela atuar. Então, quem fala em raciocínio, quem fala em pensamento, quem fala em outra coisa, pode estar convergindo nesse sentido, de buscar a relevância da geografia não como um instituto, ou algo que já está instituído, pela quantidade de conteúdo que ela já tem pronto, sistematizado. Mas por se constituir como um modo de pensar.

GIRAMUNDO: Tomando o gancho dessa justificativa, você acha que diante dessa convergência de caráter epistemológico, tendemos a superar aquela ideia ainda difundida, que é muito genérica, de que a geografia tem como papel a formação de cidadãos críticos? Que, ao meu juízo, é na realidade uma tarefa geral e processual da escola como um todo, e não apenas da nossa disciplina. Você concorda que anteriormente o campo deixou de lado as preocupações epistemológicas essenciais? Em outras palavras, uma discussão verdadeira sobre o estatuto epistemológico da geografia estava de lado no ensino?

PROF.^A LANA CAVALCANTI: Acho que sim. Na década de oitenta, ou mesmo um pouco nos anos noventa, majoritariamente, vemos a ideia do ensino de geografia para “desvendar as máscaras sociais”, as contradições, fica nisso. No fundo, você trabalha com uma ideia de “conscientização” do cidadão, uma conscientização de fora para dentro. Se eu chego e digo para você que há uma contradição de ter muita produção de alimentos e ter pessoas passando fome, o cidadão ou o sujeito vai aceitar aquilo como real, e, a partir daí, ele se torna um cidadão crítico somente pelo fato de saber que há um problema.

Vejo até mesmo uma contradição, pois se trata de um ensino tradicional, digo, pedagogicamente tradicional, ainda que tenha um conteúdo crítico. Por que tradicional? Porque se estrutura pela explicação do professor e pela figura

do aluno como ser passivo. Ele reproduz o que está sendo dito como verdade, ainda que seja entendido como “crítico”. De modo diferente, entendo que se trata de um sujeito ativo, que vive com outros, que vive a vida coletiva, a vida social, e que precisa compreender o seu lugar nesse mundo, e o mundo como um contexto específico.

GIRAMUNDO: Quer dizer, falamos de um propósito de ensino de geografia que servisse apenas para fazer uma espécie de “denúncia”, mas sem se preocupar fundamentalmente em oferecer instrumentos analíticos, geográficos, que possam problematizar a realidade nas mais variadas escalas, evidenciando processos, conexões, causas, efeitos, etc. Quando temos com mais clareza quais são as especificidades epistemológicas da geografia e quais são seus instrumentos e modos de análise, desenvolvemos nossa capacidade de trabalhar os conteúdos e problematizar a realidade. Certamente a geografia pode contribuir para a formação cidadãos críticos, mas precisamos qualificar sobre qual ponto da cidadania podemos contribuir, não acha?

PROF.^A LANA CAVALCANTI: Sem dúvida. Eu trabalho com a ideia de cidadania hoje, mas eu acredito que nós precisamos - e é o que eu tenho colocado - de uma consistência nessa categoria. Porque quando afirmo “é bom pra todo mundo”, quem que é o todo mundo? A geografia vai ter uma contribuição no sentido de que ela tem possibilidade, ela tem potencialidade, de contribuir num aspecto específico da cidadania. Eu acho que isso que temos explorado pouco. Aí eu procuro Milton Santos, e outros, que trabalham a categoria da cidadania territorial. Temos que contextualizar o cidadão no seu local de existência, e entender que ele vive num local, então é esse o local da prática, da ação. Prática que é cotidiana, que vai fazê-lo exercer a cidadania frente ao grupo/contexto em que ele vive. E aí pode ser considerado também o global como contexto do cidadão, pois as escalas variam. A forma como você se insere nessa discussão e as noções que você pratica articulam a questão espacial, a questão da espacialidade. A dimensão territorial da cidadania é que tem de ser realçada.

GIRAMUNDO: Para finalizarmos, por mais que você já tenha tangenciado essa questão ao longo do nossa conversa, gostaria de saber como você vê o futuro da geografia enquanto disciplina escolar e enquanto campo de reflexão acadêmico. Quais são suas expectativas?

PROF.^A LANA CAVALCANTI: Olha, eu às vezes sou otimista, às vezes sou pessimista.

Acho que tem um movimento muito forte da educação no mundo, de uma educação voltada para a pura competição, para o desempenho. É certo que há toda uma análise crítica desse modelo de educação que nós vemos hoje, do neoliberalismo etc., que impera e é o que domina hoje no Brasil e em muitas partes do mundo. Vejo que isso de fato tem acontecido e isso dificulta o trabalho com a educação de um modo geral e com a geografia escolar. E, se tomo esse trabalho na dimensão da prática cotidiana, percebo que nesse contexto é mais difícil um acordo ou um convencimento do aluno a respeito da importância do que nós fazemos na escola, do que nós ensinamos nesse espaço. Alguns conteúdos, de outras disciplinas, são muito pragmáticos e muito úteis. As pessoas veem com muita clareza para que servem, isso é o que ocorre com mais frequência com português e matemática, por exemplo.

Já as ciências humanas são mais fragilizadas nesse mundo muito produtivo, eficiente, competitivo, da concorrência e do desempenho profissional, do empreendedorismo. Os pais, nesse quadro, levam seus filhos à escola pensando na empregabilidade, no futuro profissional. Eles querem que no futuro seus filhos consigam um emprego e que eles terminem essa etapa da escolarização o mais rápido possível, para fazer o que tem que fazer, que é viver a vida prática, a vida do hoje, a vida que tem ganho material, que tem salário etc.

Nesse contexto, as ciências humanas de um modo geral são secundarizadas, como formação geral, como uma formação básica das pessoas. Por quê? Porque elas não trazem elementos claros no nível imediato, de utilidades imediatas, já que o que elas fazem é ajudar a pensar. Se tomamos como referência as informações passadas por aquela geografia dita tradicional que a gente já conhece...

GIRAMUNDO: Tipo, memorizar definições por memorizar, como decorar capitais, dados de países ou estados, ficar preso a profundas descrições históricas. Ou mesmo aquela aula impregnada de definições e poucas contextualizações?

PROF.^A LANA CAVALCANTI: Isso! Essas informações e definições não justificam a geografia hoje na escola, porque elas estão disponíveis prontamente. Basta você buscar qualquer site ou aplicativo e você encontra essas informações e muitas explicações. Aquilo que a gente fazia antes, que era alimentar uma certa imaginação dos lugares nos alunos, por exemplo....

GIRAMUNDO: A geografia enciclopédica?

PROF.^A LANA CAVALCANTI: É. Essa geografia não precisa estar na escola porque isso é fácil de encontrar em vários outros lugares. O que fazer com isso, como pensar, o que refletir, é que seria esse modo de pensar que estávamos falando

antes. É desenvolver esse modo de pensar. Nós temos de ter muita convicção sobre isso, saber como dizer isso, aprender a comunicar essa importância, demonstrá-la. Eu acho que esse é o nosso desafio hoje.

Então, se nós não reforçamos, não fortalecemos na formação docente essa capacidade que o professor tem de comunicar a convicção dele sobre a importância da geografia para viver, para o mundo, a tendência é a geografia perder espaço. O lado técnico tende a ganhar protagonismo, que é o que seduz muitos alunos, tanto na educação básica, como na educação superior, que é a tecnologia mais avançada, os aparatos tecnológicos, a inteligência artificial. Mas isso pode cair na mesma vala das outras informações, certo? O inovador é você pensar sobre isso. Agora, repito, isso tem que convencer, a gente tem que estar muito convicto, enquanto comunidade, que lidamos com essa área e que conseguimos aperfeiçoar a nossa linguagem para comunicar essa convicção. Para garantir a geografia com sua relevância social.

ENTREVISTA REALIZADA POR:

VITOR SCALERCIO

Professor do Departamento de Geografia do Colégio Pedro II

Pesquisador do Laboratório de Ensino de Geografia e Pensamento Geográfico (LENpGEO - CP11)

Doutorando em Geografia e Ciências da Educação (Unicamp e Università degli Studi di Padova)

vitor.scalercio.1@cp2.edu.br

TRANSCRIÇÃO:

VALÉREA DA SILVA BEZERRA

Licencianda em Geografia (Colégio Pedro II)

Bolsista do Núcleo de Pesquisas Audiovisuais em Geografia (NEPAG)

MARCUS VINICIUS DE SOUSA CAVALCANTI DE LACERDA

Licenciando em Geografia (Colégio Pedro II)

Bolsista do Núcleo de Pesquisas Audiovisuais em Geografia (NEPAG)