



ENSINO DE GEOGRAFIA E OS ASPECTOS ÉTICOS E INTELECTUAIS: ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO

Caio César Lima Dantas

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Brasil

caiocesar.geografo@gmail.com

Hugo Arruda de Moraes

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Brasil

hugo.morais@ufrn.br

RESUMO – Independentemente da possível emergência de revoluções técnicas, científicas e educacionais, os aspectos éticos e intelectuais devem ser uma das principais centralidades no âmbito da educação. Tal condição faz com que a Geografia tenha o mesmo propósito. Dentro dessa perspectiva, este escrito teve como objetivo refletir sobre a relação entre intelectualidade e moralidade como condições centrais no ensino de geografia escolar. Do ponto de vista metodológico, utilizou-se de procedimentos de consulta, interpretação e análise das ideias acerca da relação entre moral, intelectualidade e Geografia. Como resultado da reflexão, destaca-se que as questões éticas e intelectuais ampliam o processo de trocas, compartilhamentos e proposições entre professores e alunos, tendo a dimensão espacial do vivido como síntese desse caminhar educativo.

Palavras-chave: Educação; Ética; Inteligência; Ensino de Geografia; Território Vivido.

GEOGRAPHY TEACHING AND THE ETHICAL AND INTELLECTUAL ASPECTS: ELEMENTS FOR REFLECTION

ABSTRACT – Regardless of the possible emergence of technical, scientific, and educational revolutions, ethical and intellectual aspects must be one of the main centralities in education. Consequently, geography teaching has the same purpose. Within this perspective, this writing aimed to reflect on the relationship between intellectuality and morality as central conditions in teaching geography in elementary education. From the methodological point of view, we used procedures for consultation, interpretation, and analysis of ideas about the relationship between morality, intellectuality, and geography. As a result, it is highlighted that ethical and intellectual issues expand the process of exchanges, and sharing between teachers and students, having the lived spatial dimension as a synthesis of this educational path.

Keywords: Education; Ethics; Intelligence; Geography Teaching; Lived Territory.

INTRODUÇÃO

“Como é” e “como deve ser” são expressões de naturezas distintas: ao passo que a primeira alude a alguma coisa real e empírica do presente, a última se realiza, diferentemente, e tão somente, no campo das ideias.

Immanuel Kant, ao estilo dos clássicos gregos, é enfático nessa diferenciação. Segundo ele, há certas coisas pertencentes ao que foi denominado de “filosofia empírica”, que são os fatos materiais da natureza e da sociedade, e outras à “filosofia pura”, a qual tem as ideias apreendidas pela razão como seu objeto por excelência (KANT, 2005).

É a esta última perspectiva que o presente texto apela, discutindo como idealmente deve ser o ensino de Geografia, independentemente da realidade e do arranjo material atual das coisas. Isto é, sem levar em consideração as consequências advindas das revoluções técnicas e educacionais, em que medida a Geografia escolar pode contribuir para uma construção intelectual e moral capaz de superar a individualidade tendo a dimensão espacial do vivido como caminho educativo?

Assim, este escrito tem como objetivo central refletir sobre a relação entre intelectualidade e moralidade como condições centrais no ensino de geografia escolar.

Tal propósito se coloca, pois, o verbo “dever”, ou “sollen”, é um imperativo de uma ideia na qual perpassa diferentes e incontáveis contextos (KANT, 2005). Esse mesmo foi, aliás, utilizado em outra ocasião pelo anarquista russo Piotr Kropotkin (2014), quando este escolheu como título de seu escrito sobre educação: “O que a geografia deveria ser”.

Não obstante, entendemos, ainda em Kant (2005, p. 18), que há um “princípio supremo” e universalmente válido no espaço e no tempo, que deveria ser notado como incondicional tanto para a prática educativa, como para um processo analítico-reflexivo: a intelectualidade e a moralidade.

Por isso, do ponto de vista moral, a atuação do educador e do educando devem perpassar por questões éticas inerentes à sociedade, como, por exemplo, pôr-se no lugar do “outro”; já dentro do aspecto intelectual, os sujeitos têm sua “maioridade” ou grandeza, no seio social, no mesmo momento em que aprendem a pensar, não só por si mesmo, mas, na relação conjunta com o próximo (KANT, [21--?]).

Nesse caminho, o diferencial da educação em Geografia, em relação às demais ciências, está contido na capacidade de construção de um saber que fomente uma aprendizagem sistemática dos lugares e de sua relação com a totalidade, colocando os sujeitos como centralidade nesse processo, a partir da dimensão espacial.

Por meio do ensino de geografia, o indivíduo é capaz de fazer uma leitura da realidade como uma complexidade, superando as formas de conhecimento que se apresentam fragmentadas, sem conexões e, em certa medida, frágeis no campo da analogia. Com isso, supera-se as especializações que tornam as análises mais superficiais, possibilitando um olhar para as interações entre os fenômenos.

Porém, mais do que isso, o ensino de Geografia deve proporcionar, também, a reflexão de conteúdos sobre a vida, desencadeando novas atitudes a partir de uma compreensão da sociedade e do humano. E isso só é possível quando há um compartilhamento de responsabilidades e de solidariedade éticas e morais, permitindo uma filiação entre os indivíduos e os seus locais de existência. Bem próximo do que Morais e Castilho (2021) chamaram de troca de saberes a partir do território vivido. Quase como uma tentativa de se chegar à lucidez, como afirmou Morin (2014).

Tais apontamentos serão elencados no texto, tendo por base uma fundamentação centrada em uma metodologia com procedimentos de consulta, interpretação e análise das ideias acerca da relação entre moral, intelectualidade e ensino de Geografia.

Diante do exposto, em um primeiro momento, estruturou-se o escrito de maneira a uma reflexão sobre a ética; posteriormente, buscou-se trazer o debate para a ideia de intelectualidade na prática do ensino. Ambos os momentos, partem, notadamente, de alguns apontamentos filosóficos e tentam aproximar esses aspectos como centrais para educação na formação dos sujeitos. No terceiro momento, há uma exposição sobre a particularidade do ensino de Geografia escolar e a sua relação com a inteligência e a moral a partir da dimensão espacial da existência. E, por último, apresenta-se um remate conclusivo.

O ASPECTO MORAL

A perspectiva da ética não é algo novo. A questão do sujeito virtuoso que consegue apresentar boas condutas no seu cotidiano já vem sendo refletida por diferentes sociedades e em contextos

muito distintos. Ainda no século VI a.C., um dos maiores influenciadores da filosofia, cultura e educação da antiga China, Confúcio (2020, p. 137), já criticava:

[...] trata-se de um feito bastante memorável que um grupo de homens que passe o dia inteiro juntos apenas divertindo-se com mostras vãs de esperteza sem jamais tocar, durante a conversa, no assunto da moralidade!

Não obstante, na perspectiva apresentada pela clássica filosofia grega, sobretudo por Platão, cidadão é o indivíduo que, dentro de um Estado, age responsável e conscientemente a partir de sua capacidade não só intelectual, mas também moral (PLATÃO, 2011). Entretanto, para se chegar à condição de agir moralmente, todo indivíduo necessita de uma educação específica. Tal *paidéia* precisa ser praticada com a finalidade de educar — em latim, *educere*, isto é, “tirar de dentro” as virtudes morais que residem na “alma” (“psique”), as quais fazem-na estar conectada com o “espírito” ou “nous” (PLATÃO, 2011).

De modo análogo à tradição grega, Confúcio (2020) conceitua o aprendizado (*hsüeh*) enquanto processo contínuo em que se aprimora, se desenvolve, se refina, se cultiva... a essência natural do homem (*chih*), que é moral e, como tal, virtuosa. Dentre suas virtudes, a mais importante é a benevolência (*jen*). Essa pode ser entendida como a superação do “eu” (interesses próprios) em vista do “outro”.

Assim, à cada ação, deve-se praticar *shu*, isto é, “se perguntar sobre o que gostaríamos ou não, caso estivéssemos no lugar do outro” (LAU, 2020, p. 17). Esta fórmula de ser benevolente, dada por Confúcio, é semelhante à apresentada por Kant (2005, p. 51), principalmente quando este afirma: “age só segundo máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal”; ou seja, que possa ser aplicada não só ao outro, mas também ao “eu”.

Tais colocações nos fazem abrir um caminho reflexivo de que o conjunto de princípios e valores morais que permitem uma conduta do homem é uma construção societária, resultante de um processo espaço-temporal, e que se estabelece na relação entre os sujeitos. Por isso, a moral e, conseqüentemente, o processo educativo envolto nela, consolida não só a boa formação de um indivíduo, mas, também permite um processo de revisão de suas práticas junto ao próximo.

Nesse sentido, a relação entre educação e ética implica em um constante ato de desvelamento da realidade, em um processo de libertação, de imersão no “eu” e na abertura para um diálogo com a consciência. Tal perspectiva aqui é central, uma vez que Freire (2002) já alertava para o fato de os homens saberem pouco de si. Porém, ao buscar mais, a sua inserção no mundo se estabelece como um reconhecimento e descoberta de si e do outro.

Por isso, não estamos falando de uma educação moral que conduz o sujeito às tradições nacionais e ao convencimento de comportamentos únicos, uma vez que partimos da perspectiva teórica de que a verdade é sempre social, espacial e histórica. Voltar-se à ética é uma exigência que perpassa o saber que se coloca ao nível daquele que está na relação existencial com o outro.

Não obstante, e dentro dessa perspectiva, é necessária uma prática pedagógica que desperte no educador e no educando significados para a compreensão de vários problemas existentes e vivenciados no cotidiano das pessoas. Buscando, evidentemente, caminhos reflexivos, viáveis e aceitáveis para uma mudança social e dentro de uma tríade entre diálogo, reflexão e ação (FREIRE, 2002). Ou seja, o papel da educação centrada na ética é transformar as informações em conhecimento e este em novas atitudes para a vida. Morin (2014, p. 47) já sinalizou para isso ao dizer: “na educação, trata-se de transformar as informações em conhecimento, de transformar o conhecimento em sapiência”.

Nesse caminho, todo ensino, em qualquer que seja a ciência, e principalmente nos espaços formais de educação, deve ter a finalidade de tornar os indivíduos melhores. Eis, portanto, o papel social e a importância da escola como instituição capaz de permitir avanços na constituição de sujeitos mais imaginativos, inovadores e com criticidade do mundo e de si,

mesmo no atual contexto de avanços e revoluções técnicas e científicas que impedem o ócio criativo, a diversão, o repouso e os momentos de reflexão (DE MASI, 2019).

A despeito disso, esse compromisso ético é, de fato, bem-sucedido apenas quando os educadores e os educandos viverem um processo analítico-reflexivo que priorize a afeição dos vários saberes e dos conhecimentos construídos por diferentes grupos sociais independentemente da condição tempo-espaço. Para isso, é preciso que ambos tenham em mente que os valores e conceitos são resultantes de uma sucessão de ocorrências existenciais. O diferente não significa ser o menor ou o incapaz. Contudo, com o distinto, é possível aprender mais.

Ainda nessa linha de pensar, concordamos com Krenack (2019) quando afirma que “precisamos ser críticos a essa ideia plasmada de humanidade homogênea na qual há muito tempo o consumo tomou o lugar daquilo que antes era cidadania” (KRENACK, 2019, p. 12). Isso exige uma postura minimamente ética e repartida socialmente para não nos sentirmos “[...] soltos num cosmos vazio de sentido e desresponsabilizados de uma ética que possa ser compartilhada” (KRENACK, 2019, p. 22). Precisamos, antes, de uma ação conjunta e solidária capaz de colocar os indivíduos e suas diferenças no centro, não para afastar, mas para aproximar.

Agora, reconhecemos que o desafio se avoluma, principalmente, no seio de uma sociedade em que o atual “imperativo da competitividade” impõe mais desafios, principalmente, quando há uma “dissociação entre moralidade e ação” (SANTOS, 1994, p. 9). O que nos faz concordar mais uma vez com Kropotkin (2014, p. 38), ao destinar uma carta ao pedagogo libertário espanhol, Francisco Ferrer Guardia, com a seguinte afirmativa: “tudo está por fazer na escola atual. Sobretudo a educação propriamente dita: isto é, a formação do ser moral”.

Ao mesmo tempo, reconhece-se que, no contexto de decadência dos valores morais, de uma sociedade da individualidade e do consumo (BAUMAN, 2008), a educação voltada a questões morais tem um papel fundamental no renascimento dessa construção coletiva e que respeita as oposições entre os sujeitos. E não à toa Kropotkin reiterou que o ensino de Geografia é uma forma de saber que a tarefa é “ensinarmos, desde nossa mais tenra infância, que todos somos irmãos, seja qual for nossa nacionalidade”. Em suma, o ensino geográfico pautado na ética “deve ser [...] um meio para dissipar esses preconceitos e para criar outros sentimentos mais dignos da humanidade (KROPOTKIN, 2014, p. 38).

O ASPECTO INTELECTUAL

Durante o século XVIII, na Alemanha, o estudioso Johann Zöllner inquiriu: “O que é Esclarecimento?”. Para ele, era “preciso responder a essa questão para que o homem se julgue esclarecido”, embora, particularmente, ainda não tivesse visto “ninguém que tenha respondido a isso” (ZÖLLNER apud. KANT, [21--?], p. 1).

Dada a amplitude desse questionamento à época (e ainda hoje), bem como a grandeza intelectual de Kant, o filósofo pôs-se na responsabilidade de respondê-la. Para isso, foi enfático desde o início de sua conclusão, ao afirmar que o “Esclarecimento”, ou Aufklärung, “significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável”. Por sua vez, “minoridade” é definida enquanto “incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro” (KANT, [21--?], p. 1).

Dito de outro modo, sair da minoridade é conseguir pensar por si mesmo: “o entendimento não deve aprender pensamentos, mas a pensar” (KANT, 1992, p. 1). Esse é, conforme a filosofia kantiana, o objetivo último de qualquer prática de educação, ou seja, desenvolver a erudição, o gênio, o pensamento... em resumo, a intelectualidade, por meio da inteligência. Piotr Kropotkin (2014, p. 64), corroborando com tal juízo, admitiu: “o objetivo último de todos os nossos esforços no campo da educação deve ser precisamente este ‘desenvolvimento geral do intelecto’”.

Conterrâneos de Kant, tais como Arthur Schopenhauer e Friedrich Hegel, também tiveram pensamentos semelhantes nesse sentido. Em “A arte de escrever”, o primeiro dedicou um capítulo inteiro a essa perspectiva intitulado “pensar por si mesmo”. Hegel (1966, p. 58) afirmou que “a verdade não é uma moeda que pode ser dada e embolsada”; Schopenhauer (2019, p. 42), porém, disse: “aquele que é conduzido pelo gênio, ou seja, que pensa por si mesmo, que pensa por vontade própria, de modo autêntico, possui a bússola para encontrar o caminho certo”.

Contudo, o pensamento “precisa ser atizado, como é o fogo por uma corrente de ar” (SCHOPENHAUER, 2019, p. 39) e nesse processo são necessários sujeitos que sejam esta “corrente de ar”, atizando/estimulando o pensamento próprio do outro — que é “fogo”.

Nietzsche, em uma de suas obras, se indagou: “que é aristocrático?” e obteve uma resposta semelhante àquela de Kant quando perguntado “que é esclarecimento?”, tal como um ponto de vista equivalente ao de Schopenhauer. Em essência, “aristocrático”, “espírito livre” ou *übermensch* é aquele que — apesar das amarras das convenções estabelecidas e da sedução dos autores e pensamentos alheios — é independente ao pensar por si mesmo (NIETZSCHE, 2012).

Já a “mediocridade intelectual”, por outro lado, é a posição acrítica e submissa de alguns (PRIDEAUX, 2019, p. 310). Paralelamente — em um texto, em tese, dedicado à memória de Schopenhauer e que versa sobre educação — Nietzsche (2018) ainda defendeu que o papel do educador reside em auxiliar o educando a encontrar a si mesmo. “Todo o sentido da vida”, segundo ele, “é não ser uma imitação” (PRIDEAUX, 2019, p. 195).

Tais posicionamentos filosóficos são colocados aqui, primeiramente, numa perspectiva de afirmar que a construção de uma intelectualidade é resultado de um processo analítico-reflexivo, no âmbito educacional, que permite um avanço na inteligência. Para isso, é necessária uma educação que amplia as capacidades cognitivas dos indivíduos, possibilitando o desenvolvimento da sapiência humana.

Assim, nos afirma Morin (2014, p. 21):

[...] aptidões gerais da mente permite o melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas. Quanto mais desenvolvida é a inteligência geral, maior é sua capacidade de tratar problemas especiais. A educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver os problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral.

Tal colocação nos permite compreender que é preciso valorizar o pensar bem para, a partir disso, termos o domínio da cultura das humanidades. Isso deveria ser a centralidade do pensamento contemporâneo. Porém, para isso, são necessárias mudanças que permitam “[...] o pleno emprego da inteligência [...] Trata-se de uma reforma não programática, mas paradigmática, concernente à nossa aptidão para organizar o conhecimento” (MORIN, 2014, p. 19). Ainda, segundo o pensador, a ampliação de uma educação plena caminha pelo desenvolver da intelectualidade e da capacidade de interrogar e de orientar-se melhor diante das condições de nossa época.

Tal percurso expositivo de ideias nos conduz à compreensão de que todo conhecimento, inclusive no ambiente escolar, tem que permitir unir os objetivos temáticos, ler a realidade e captar, por meio de aspectos culturais, sociológicos e cívicos, a essência das pessoas (MORIN, 2014). Por isso, Morin (2014, p. 54) é enfático ao afirmar que a aprendizagem tem que ser para a vida. Aprendemos para mobilizar aptidões que possibilitem uma compreensão da existência:

O aprendizado da vida deve dar consciência de que a “verdadeira vida”, para usar a expressão de Rimbaud, não está tanto nas necessidades utilitárias – às quais ninguém consegue escapar –, mas na plenitude de si e na qualidade poética da existência, porque viver exige, de cada um,

lucidez e compreensão ao mesmo tempo, e, mais amplamente, a mobilização de todas as aptidões humanas.

Assim, o desenvolvimento da inteligência humana é o motor que permite o alargamento da linguagem, do pensamento, da consciência e da prática do existir. E esse é um movimento que transcende a esfera individual, uma vez que essa sapiência é produtora e, ao mesmo tempo, produto da inter-relações entre os indivíduos. É no encontro com o outro e nessa troca de saberes que a nossa inteligência possibilita a criatividade e novos e mais avanços. Tal perspectiva é bem pontuada em De Masi (2019, p. 184) quando aponta que “para libertar toda a nossa criatividade, devemos conviver com pessoas também criativas, construindo um relacionamento espontâneo com elas, dando vida a uma superação contínua, mantendo intacta a independência do nosso pensamento”.

Conclui-se, portanto, que não há gênios solitários, eles só existem e são imaginativos e engenhosos na relação com o outro. Mais uma vez De Masi (2019, p. 187) é muito claro: “O que sabemos com certeza é que, hoje, o gênio solitário está abaixo e que o progresso depende cada vez mais de equipes capazes de substituir a criatividade individual pela coletiva”.

Logo, a educação que privilegia o desenvolvimento do intelecto possibilita a libertação comum a todos, conforme pontua Freire (2002). Ela é uma prática que abre caminhos para a formação de novos sujeitos no mundo, pois a “[...] práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2002). Ao mesmo tempo, cada indivíduo é visto e posto como um ser transformador e com um discernimento para problematizar as suas relações. O que faz do humano um só tempo, produto e produtor na sua existência (MORIN, 2014).

A PARTICULARIDADE DO ENSINO EM GEOGRAFIA: ELEMENTOS A PARTIR DA ÉTICA E DA MORAL

Em face das argumentações anteriormente postas, e partindo do entendimento de que a ética e a intelectualidade devem estar em todas as épocas e lugares independentemente da possível emergência de revoluções técnicas e científicas, o ensino de Geografia escolar possibilita avanços nesses aspectos. Isso, por ser uma forma de conhecimento é capaz de superar a individualidade e encaminhar o sujeito a uma participação ativa junto às demandas sociais, a partir da dimensão espacial da vivência.

Inclusive essa condição já foi ponto de observação por grandes pensadores em seus respectivos contextos históricos e espaciais. Destacamos aqui o próprio Kant (2007, p. 127) ao tecer uma breve crítica ao ensino de Geografia em sua época: “nossa corriqueira geografia escolar é muito deficiente, embora nada seja mais capaz de esclarecer o entendimento humano do que a geografia”. Não obstante, Kropotkin (2014, p. 35) enfatizou que “nada é mais chato e menos atrativo na maioria das escolas do que aquilo que ali se batiza como geografia”.

Tais perspectivas são colocadas no sentido de enfatizar que o ensino de Geografia escolar só atenderá seu objetivo, em tese, quando for capaz de permitir aos educadores e aos educandos uma experiência social de diálogo e união entre os diferentes saberes. Tais caminhos passam por uma relação de fortalecimento da ética e da intelectualidade.

Entendemos que esse processo perpassa a edificação de um conhecimento que só fará sentido quando possibilitar uma leitura do espaço da vida.

Por isso, a experiência ética e virtuosidade na transmissão do saber geográfico só é válida quando os sujeitos (educadores e educandos) conseguem organizar as informações dentro do vivido, avançando no seu entendimento de pertencimento no mundo a partir do outro. Não obstante, isso só é possível quando o ensino não atrofia a mente humana, possibilitando, inclusive, uma leitura de realidade contextualizada e integrada aos vários fenômenos. Morin

(2014, p. 16) é direto ao afirmar: “integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada”.

Reconhece-se com isso que por meio do ensino de Geografia escolar, o educando e o educador passam a compreender melhor sua experiência social, tendo o seu lugar de vida e convivência como referência. Em um desencadear de transformação das informações em conhecimento e este em novas atitudes para um aprender o humano. Mais uma vez, recorremos a Morin (2014, p. 47), por sua posição enfática nesse aspecto:

[...] o objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno [...]. É, justamente, mostrar que ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência, e da incorporação dessa sapiência para toda a vida.

Assim, segundo Deon e Callai (2018), na Geografia, o processo analítico e reflexivo se estabelece a partir do espaço que nos rodeia, ou seja, no lugar de vida. É no espaço de existência que se aprende sobre si e o outro, trazendo à tona a essência do ser.

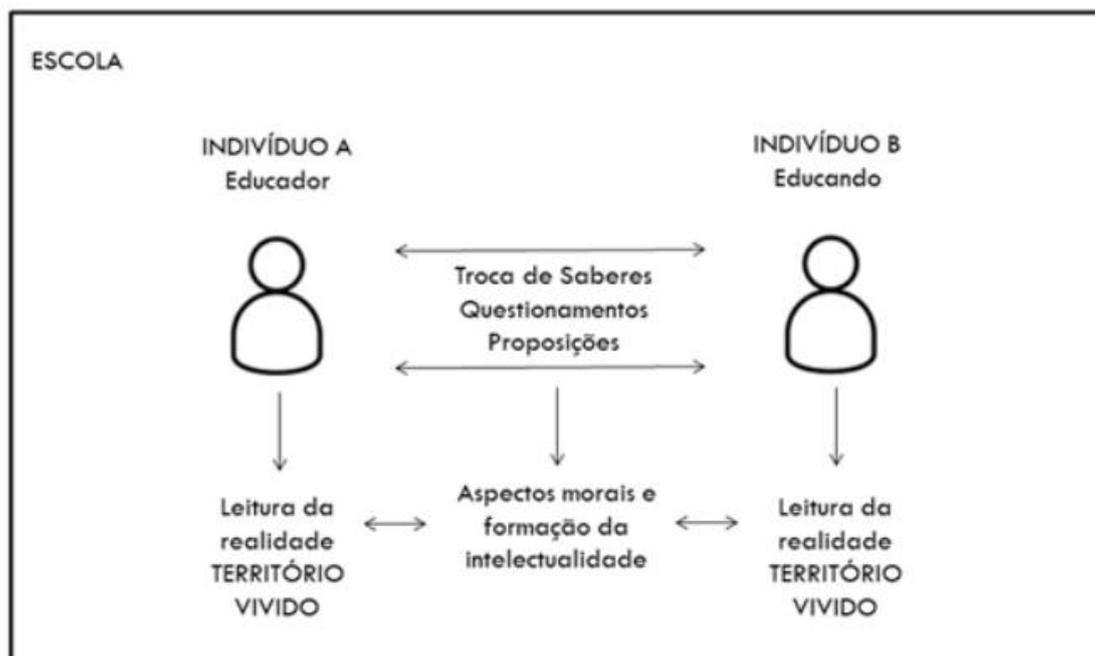
[...] importante reconhecer que somos educados por tudo que nos rodeia, seja material/concreto ou imaterial, a natureza, os convívios, as linguagens e a palavra. Somos educados pelo lugar que habitamos, onde moramos, pelos lugares próximos e, também, pelos lugares mais distantes que têm interligação com as nossas vidas (CALLAI, 2018, p. 14).

Portanto, a Geografia ensinada na escola deve abrir caminhos para novos conhecimentos e vivências. Ela possibilita ampliar a capacidade dos sujeitos de fazer uma leitura da realidade nas diversas escalas do acontecer histórico-geográfico e também deve possibilitar uma nova leitura dos problemas sociais da estrutura de reprodução da sociedade, a partir de um novo pensar, sobre a dimensão espacial.

Para isso, tomar por base o trabalho de articulação abstração com a realidade (concreto), tendo território vivido a caminho primeiro, é um grande passo nesse processo (MORAIS; CASTILHO, 2021). Nesse caminho, o ensino e aprendizado deve ser pautado numa contextualização dos conteúdos e conceitos, ligando-os aos territórios existenciais dos educandos. Assim, pontua Castilho (2015, p. 12):

[...] deve-se contextualizar histórica e geograficamente os conteúdos e conceitos, reforçando o ensino da geografia a partir dos diversos territórios vividos pelos educandos, pondo em evidência não somente os resultados do processo civilizatório (fixação de objetos espaciais na cidade ou no campo, por exemplo), como também, ao mesmo tempo, o sentido de tais resultados.

A Figura 1 demonstra nitidamente esse raciocínio, apresentando a visão segundo a qual o ensino de Geografia deve permitir um processo dinâmico entre o saber construído e o saber organizado na escola enquanto território vivido pelo educador e pelo educando. Tal vivência possibilita um desencadear de trocas de informações, questionamentos e proposições que tomam, a partir das temáticas e conteúdos da disciplina, a realidade como centralidade. Aqui, mais uma vez, concordamos com Freire (2002, p. 20), quando este afirma que “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”.

Figura 1. Fluxo da lógica de relação entre ensino de geografia e o território vivido

Org. Autores.

Assim, ao trazer o território vivido para o caminho da construção do saber, o professor, além de proporcionar um melhor desempenho do discente em sala de aula, alarga as escalas do seu acontecer histórico-geográfico. Ao mesmo tempo, e de forma indissociável, desencadeia um processo de leitura dos problemas sociais de estrutura de reprodução da sociedade. Substancialmente, isso amplia as relações éticas, não só permitindo um respeito ao próximo, mas, também, alargando as experiências entre educador e educando e as possibilidades de intelectualidade, respeito e criatividade conjunta.

Com isso, um ensino de Geografia escolar que assume a ética e a intelectualidade a partir da dimensão espacial permite um desenvolver da capacidade de ser solidário com as diferenças humanas; favorece o senso de responsabilidade compartilhada; amplia a capacidade criativa de leitura do meio ambiente e das relações entre os sujeitos; encaminha um pensar que desvende novas formas e maneiras de viver; oportuniza o convívio com outras subjetividades, ampliando o respeito.

Outrossim, o ensino de Geografia que pauta-se nesses aspectos, amplia o senso crítico e permitir iniciativas de novas leituras aos problemas socioespaciais presentes nas diversas escalas da existência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O questionamento inicial, proposto neste escrito, permitiu-nos uma reflexão sobre a intrínseca relação das questões éticas e intelectuais no âmbito da educação e da Geografia escolar. Para isso, entende-se que, no âmago de qualquer processo educacional e independentemente de revoluções técnicas e científicas deve existir uma relação pautada entre a moral e a inteligência.

Assim, educador e educando deveriam incorporar a edificação de um saber que se constrói numa relação de respeito de si e do outro. Isso faz com que o valor e conhecimento construído ganhem importância coletiva e significado no tempo e no espaço.

Nesse caminho, uma educação moral, unida a aspectos de uma boa formação intelectual, permite uma construção do pensar que perpassa não só um conhecimento dentro da sala de aula, mas junto à realidade histórica e espacial dos indivíduos.

Eis, portanto, a importância de termos uma Geografia escolar pautada num processo de trocas, compartilhamentos e proposições de conteúdos e unidades temáticas entre os diferentes. Quando assumimos os aspectos éticos e intelectuais no processo analítico e reflexivo, a dimensão espacial coloca-se como uma síntese desse caminhar educativo.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. 200 p.
- CASTILHO, Cláudio Jorge Moura de. Diferente prática pedagógica (da geografia), diferentes experiências de vida na sociedade. Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais, Recife, v. 04, n. 02, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistamseu/article/view/229885>. Acesso em: 1 jun. 2023.
- CONFÚCIO. Os Analectos. Porto Alegre: Coleção L&PM POCKET, 2020. 256 p.
- CORTELLA, Mário Sérgio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Pontífice Universidade Católica de São Paulo, 1997.
- DE MASI, Domenico. Simples revolução: trabalho, ócio e criatividade – novos rumos para uma sociedade perdida. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.
- DEON, Alana Rigo; CALLAI, Helena Copetti. A educação escolar e a geografia como possibilidades de formação para a cidadania. Revista Contexto & Educação, Ijuí, v. 33, n. 104, p. 264-290, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6741>. Acesso em: 1 jun. 2023.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.
- HEGEL, Friedrich. Prefácio à phenomenology (III, I, 11). [S. l.], 1966.
- KANT, Immanuel. Ensinar a pensar. Tradução de Desidério. [S. l.], 1992. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:AdMrB4MdVRkJ:https://www.efuturo.com.br/materialbibliotecaonline/2723Ensinar-a-Pensar.pdf&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 19 mai. 2023.
- KANT, Immanuel. Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos. São Paulo: Martin Claret, 2005. 131 p.
- KANT, Immanuel. Introdução a Geografia Física. Revista GEOgraphia, Rio de Janeiro, n. 17, p. 121-129, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13536>. Acesso em:
- KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento?. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. [S. l.], [21--?]. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:w15B7ZZO3AJ:https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php%3Fid%3D4645864&cd=9&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 1 jun. 2023.
- KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KROPOTKIN, Piotr. O que a geografia deveria ser: uma carta de Kropotkin. In: ESCRITOS sobre educação e Geografia. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014. p. 33-78.
- LAU, D. C. Introdução. In: CONFÚCIO. Os Analectos. Porto Alegre: Coleção L&PM POCKET, 2020. p. 9-60.
- MORAIS, Hugo; CASTILHO, Cláudio. Educação escolar, ensino de Geografia e território vivido: Uma reflexão no contexto da pandemia da Covid-19. Metodologias e Aprendizado, v. 4, p. 290-298, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/2248>. Acesso em: 1 jun. 2023.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich. Para além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro. 3. ed. São Paulo: Martin Claret, 2012. 235 p.

NIETZSCHE, Friedrich. Schopenhauer como educador. São Paulo: Mundaréu, 2018. 136 p.

PLATÃO. A República. São Paulo: Saraiva, 2011. 440 p.

PRIDEAUX, Sue. Eu sou dinamite: A vida de Friedrich Nietzsche. São Paulo: Crítica, 2019. 440 p.

SANTOS, Milton Almeida dos. Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: HUCITEC, 1994. 94 p.

SCHOPENHAUER, Arthur. A arte de escrever. Porto Alegre: Coleção L&PM POCKET, 2019. 176 p.

VESENTINI, J. W. Educação e ensino da Geografia; instrumentos de dominação e/ou libertação. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). A Geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1999.