

# Boletim Gaúcho de Geografia

<http://seer.ufrgs.br/bgg>

---

## SOBRE DESVENTURAS E DIFERENÇAS NO ENSINO: SÓ UMAS POUCAS PALAVRAS

Zilá Mesquita

*Boletim Gaúcho de Geografia*, 18: 11-17, maio, 1991.

Versão online disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/40171/26167>

---

Publicado por

## Associação dos Geógrafos Brasileiros

---



## Portal de Periódicos UFRGS

UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO GRANDE DO SUL

---

### Informações Adicionais

**Email:** [portoalegre@agb.org.br](mailto:portoalegre@agb.org.br)

**Políticas:** <http://seer.ufrgs.br/bgg/about/editorialPolicies#openAccessPolicy>

**Submissão:** <http://seer.ufrgs.br/bgg/about/submissions#onlineSubmissions>

**Diretrizes:** <http://seer.ufrgs.br/bgg/about/submissions#authorGuidelines>

---

Data de publicação - maio, 1991

Associação Brasileira de Geógrafos, Seção Porto Alegre, Porto Alegre, RS, Brasil

**Sobre desventuras e diferenças no ensino:  
Só umas poucas palavras\***

Zilá Mesquita

Há dois anos, o professor Milton Santos — entre estarecido e desiludido com o nosso ensino — comentava a respeito do ensino na França e no Brasil, que seu filho, à época do I grau, tivera na França como tarefa fazer uma redação sobre a obra de Sartre e que ao chegar ao Brasil, a mesma tarefa tivera como tema: contar uma piada! Não sei do contexto de ambas as situações e o que levara os dois professores — o francês e o brasileiro — às duas respectivas escolhas temáticas. Portanto, não posso nem quero julgá-los. Mas devo confessar que na oportunidade, minha reação não verbalizada, foi repelir um tal ensino como o francês, sem com isso significar uma atitude justificatória do professor brasileiro, ou de sua temática. Escutando o professor Milton, só lembro ainda que me perguntei: — "Será que aos dez ou doze anos alguém pode ler lucida e **compreensivamente** Sartre?"

Hoje admito que essa até pudesse ter sido, talvez inconscientemente, uma atitude defensiva minha, pois pensei: — "Na França, segundo dizem, a criança é considerada um adulto em miniatura. Portanto, talvez não passe de um ensino livresco, despejado, impingido ao aluno. "E até acrescentei, nesta discussão mental comigo mesma: — "Será que eu gostaria disso para os meus filhos em termos de ensino: violentar sua capacidade intelectual prematuramente?"

Infelizmente as evidências têm demonstrado que violências intelectivas e emocionais também se praticam aqui, em nome de um conhecimento mal digerido por alunos e professores e que, receio, assim, como tem sido comunicado, nunca chegue a se transformar de conhecimento em saber.

O que se percebe é que o ensino livresco continua. Na menos ruim das hipóteses ignora-se teorias de aprendizagem como as de Rogers e Ausubel, e se despeja conceitos sem a mínima atenção e respeito ao desenvolvimento intelectual, emocional e físico do aluno. Na pior delas, além desses crimes didáticos, divulga-se conceitos errados, mal elaborados, reco-

---

\* Agradeço a Hilda L. Fernandes, professora do Departamento de Geografia da UFRGS e do Colégio Estadual Júlio de Castilhos, pela leitura crítica do manuscrito, isentando-a, é claro, das opiniões aqui emitidas. E ao Fábio e ao Leando pela oportunidade de relatar as situações vividas.

piados e resumidos de vários livros e despejados nos alunos em "apostilas", numa pretensa síntese na qual nem as fontes são citadas!

Antes de prosseguir, gostaria de deixar clara a contradição que me moveu a escrever sobre isso. Por um lado nenhuma expectativa de mudança a curto prazo e pouca sobre o alcance e influência das ideias aqui expostas. Mas por outro, contraditoriamente, a esperança talvez louca, de fazer coro com outros também interessados na melhoria do processo ensino-aprendizagem, — continua bruxoleando teimosa.

Gostaria ainda de explicitar que a invocação do depoimento do prof. Milton Santos e dos meus, que seguem, não tem qualquer tom acusatório. Pretende apenas reencetar uma discussão antiga, mas sempre nova porque nunca resolvida, sobre o ensino de 1º e 2º graus, cujos males como se sabe, atingem não só a Geografia, mas todas as disciplinas escolares.

Experiências similares a estas talvez venham à mente de quem as lê, quer na qualidade de pais quer na de professores (ou de ambas), e a dos responsáveis pela formação e reciclagem de professores. Portanto vale repetir a advertência: — se as cito, não é com o intuito de acusar seus protagonistas, mas para que elas subsidiem a avaliação; quem sabe até futuras ações terapêuticas da AGB e das universidades pelas quais passam ou não, estes professores.

A propósito, seria útil refletir com mais atenção sobre aqueles que estão afastados destas duas instituições por várias razões. Dentre elas, a de serem estes professores cidadãos do Terceiro Mundo e, dentro dele, do Brasil cuja distribuição de renda<sup>1</sup> os obriga a assumir tantos papéis de professor, com uma espacialidade diferencial<sup>2</sup> tão ampla, que dificulta a sua atualização.

Com isto não estou ignorando ou querendo acobertar o comodismo, a apatia, a indiferença que os distanciam do aprimoramento. Estou apenas querendo dizer que não ignoro o quanto é difícil reciclar-se quando a carga horária e os vários espaços diferenciais durante a jornada de trabalho, atuam como fortes obstáculos.

#### **Desventuras de Marx (e dos estudantes) no segundo grau**

Isto posto, escuse-me o leitor por trazer experiências como mãe de estudantes do segundo grau, uma vez que experiências diretas com o professor não as tenho agora, por não atuar mais junto aos professores do ensino médio como outrora, na SEC.

---

<sup>1</sup> Há muitos trabalhos sobre distribuição de renda no país, feitos sobretudo por economistas. Uma tentativa de demonstrar esta e outras desigualdades, encontra-se em: MESQUITA (1988) "Os "espaços" do espaço brasileiro em fins do século XX".

<sup>2</sup> Espacialidade diferencial aqui é tomada como a define Lacoste em sua famosa obra, pp. 48-50.

Selecionei duas dentre várias, por retratarem casos aparentemente opostos. A primeira, eu a incluiria entre o que pode ser chamado de "erro por excesso de zelo" da parte do professor. Percebo que eu também não sou imune a ele, portanto me incluo entre os que o cometeram. A segunda, não melhor que a primeira pelo efeito de ambas ao imprimir no estudante o desgosto pelo estudo, denominarei de "erro por obscuridade".

Eis o exemplo de "erro por excesso de zelo". Um de meus filhos, então na 1ª série do segundo grau, recebeu a tarefa de ler e fazer um trabalho de dez dias, sobre o livro: "Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil", de Sérgio Silva. Afirmou ter iniciado a leitura várias vezes, mas que tivera de parar por não conseguir compreender o que o autor queria dizer. E isto, segundo ele, aconteceu com todos os seus colegas que tentaram a leitura.

O que estaria ocorrendo? A intenção do professor, sem sombra de dúvida, era das melhores. Ao que parece, era a de colocar em discussão um dos aspectos básicos e estruturais da economia brasileira. O autor? Um economista, professor universitário em São Paulo e com pós-graduação no exterior. Portanto, em princípio, tudo levava a crer que se tratasse de leitura de boa qualidade. Seria então desinteresse de adolescente ou desmotivação pelo tema? Ele afirmara suas várias tentativas e a de seus colegas. Por conseguinte parecia não ser por aí o furo da bala...

Examinando o livro desde o início, percebe-se que ele supõe conhecimento de teoria marxista. À página 15, por exemplo, há a seguinte citação de Marx: — "Em toda produção capitalista, na medida em que ela não cria somente valores de uso mas ainda a mais valia, as condições de trabalho dominam o trabalhador, bem longe de estarem a ele submetidas, entretanto, é a máquina que primeiro faz dessa transformação uma realidade técnica." (Cf. K.Marx - Le Capital - Ed. Sociales, 1957 T. II, p.104).

Nesta mesma página, em outro trecho, o autor conclui: "A revolucionarização das forças produtivas pelas relações capitalistas." (Silva, 1986, p. 15).

Sublinhei as expressões referentes a categorias de análise marxista, encontradas neste pequeno trecho, para demonstrar que o leitor que desconheça o seu significado, provavelmente terá dificuldades de compreensão do texto. Em outras palavras, este conhecimento é um pré-requisito que, se não for atendido, impede o leitor que as ignore, compreender o que está escrito. Não se trata de falta de clareza do autor — o que também poderia ocorrer — mas sim da desconsideração das pré-condições de conhecimento do leitor. Esta desconsideração não é do autor. Não era seu propósito ensinar teoria marxista, mas sim trabalhar com categorias de análise marxistas ao interpretar determinado aspecto da realidade brasileira. Não estou querendo dizer que não se deva trabalhar categorias marxistas ou outras quaisquer no segundo grau, ou que não se deva sugerir a leitura de "livros difíceis" aos estudantes. Isto seria um desrespeito a sua inteligência e ao seu desenvolvimento progressivo, tão grande quanto apresentar-lhes dificuldades inacessíveis e frustrantes. E as coleções "Princípios" e "Primeiros Passos", por exemplo, estão aí para provar que se pode

oferecer com sabor e respeito intelectual ao leitor iniciante, até mesmo conceitos aparentemente tão difíceis como, por exemplo, *Mais Valia* — competentemente trabalhado por Paulo Sandroni na "Primeiros Passos".

Então o que é um erro por "excesso de zelo"? é aquele que nós, professores, cometemos quando, louvavelmente ávidos de conhecimentos para nós e para nossos alunos, julgando estar lhes oferecendo o melhor, não consideramos o grau de dificuldades envolvido na tarefa que lhe solicitamos. No caso em pauta, as condições preparatórias a ser previamente trabalhadas, não haviam sido atendidas, e não estavam compatíveis com o preparo dos leitores, pois o livro não é dirigido a este público e portanto não tem o compromisso de considerar, além disso, o que se passa na cabeça da maioria dos adolescentes de 15 anos.

Não sei se na França um trabalho desse teor seria viável. Ignoro se as condições preparatórias seriam atendidas, independente de lá ser outra realidade. Mas no Brasil, numa escola de classe média do Rio Grande do Sul e após 20 anos de avassaladora reforma no ensino, não me parece possível solicitar a leitura de um livro como este que, além do mais é dirigido a público universitário. A meu juízo, nestas condições, dele só resultaria desventura para Marx na cabeça dos adolescentes.<sup>3</sup> Também considero que nas reuniões de professores boa parte do tempo poderia ser utilizada para romper um isolamento que nos impede de discutir questões desta natureza com nossos pares. Um esforço conjunto, em sessões de estudo para discutir teorias embasadoras de conteúdo e método, talvez pudesse subsidiar um projeto coletivo de ensino-aprendizagem.

A segunda experiência antes mencionada refere-se a tarefas que meu outro filho recebeu. Primeiro, na 8ª série do primeiro grau. As aulas de Geografia se limitavam a folhas "resumo"<sup>4</sup> com um questionário, cujas perguntas, além de recorrer apenas à memorização, eram de teor desta: — "quais são os planetas terrestres?" Sem comentários... o leitor que tire suas conclusões!

Na 3ª série do segundo grau, novas apostilas e nova desventura para Marx! Numa delas há a definição de modo de produção capitalista, modo de produção socialista e, a seguir, há referência ao "modo de produção brasileiro"! E mais: neste último constam períodos de governo e suas principais realizações. Algumas linhas são reservadas a cada um, desde o período pré-colonial até o Brasil Novo e o Plano Collor.

---

<sup>3</sup> Espero ter ficado claro que não julgo os adolescentes incapazes de conhecer a teoria, seja a marxista ou uma outra!

<sup>4</sup> Não sou contra resumos. Aliás, eles e mapas conceituais como sugeridos por Ausubel, são preciosos auxílios na aprendizagem. Mas por que não incentivar os alunos a fazê-los, eles mesmos?

Louvável a iniciativa de estudar e discutir a realidade brasileira, especialmente tão omitida na escola, principalmente a realidade mais atual. Porém, só para exemplificar, um dos itens da tarefa consiste em fazer uma avaliação dos aspectos positivos e negativos do Plano Collor e da tentativa de um pacto social. Deste plano são apenas mencionadas medidas de reforma monetária (ex.: aperto na liquidez); reforma cambial (ex.: adoção do câmbio flutuante); reforma fiscal (ex.: taxaço sobre operaçoes financeiras); reforma administrativa (ex.: privatizaço das estatais); congelamento de preços, pré-fixaçao dos salários e dos índices da inflaçao; fim dos títulos ao portador, etc. O pacto social é só mencionado e referido como tentativa de ser concretizado pelo governo em meio a um clima de expectativa quanto à renegociaço da dívida externa, em meio à recessão... Mas em que consiste ele? Nada há que indique...

Reafirmo: necessária e meritória a tentativa de trazer à discussao tantos aspectos da realidade brasileira atual. Porém, assim como citar mais valia, forças produtivas, etc., também não basta a meu juízo, só mencionar câmbio flutuante, etc., etc., sem que os estudantes saibam o seu significado. E a soluço não é, repito, descartar estes temas do currículo, se o que queremos é instalar um processo de verdadeiro exercício da cidadania no país. Porém como são apresentados e passados aos alunos, sem um trabalho prévio, podem até se constituir em um desserviço a educaço, em que pesem as boas intençoes. Quem garante que um tal ensino não vai contribuir para a evasao escolar ou para a perpetuaço de esterótipos do gênero profissoes técnicas como a engenharia (ou a computaçao hoje) são bitoladas: — não entendem nada de ciências humanas!

### **Das desventuras às diferenças**

O que se depreende destes exemplos? Em primeiro lugar, está por demais evidente a urgente necessidade de melhoria qualitativa do ensino, em conteúdo, em método e, por que não? também em relacionamento afetivo entre professores e alunos e entre nós, professores, cujo apoio mútuo, sem atitudes defensivas ou inquisitivas, pode ser o primeiro passo para nosso auto-aprimoramento como pessoas e o dos estudantes como seres humanos em desenvolvimento, como de résto nós também somos.

Mas a tarefa é importante demais para ficar só em palavras tão gerais e de todos conhecidas. É preciso discriminá-las e analisá-las a partir de exemplos concretos como estes. Apenas para exemplificar, partamos deste último caso. O que ele pode nos revelar?

Sem qualquer pretensão pedante de ditar o que é certo ou errado, mas só com o intuito de auxiliar a análise, mesmo sem esgotá-la, poderia indicar alguns aspectos.

Primeiro: a temática analisada parece estar obscura para o próprio professor que parece estar confundindo modo de produço e formaço sócio econômica. Esta última, na interpretação de M. Santos, seria a formaço sócio espacial. (Santos, "Por uma Geografia Nova").

Segundo: neste caso, o que de resto é freqüente, o professor parece ignorar que há uma hierarquia de conceitos (categorias de análise) interligados. Ex.: modo de produção, enquanto categoria de análise é mais abstrato que formação sócio econômica, embora ambas integrem o mesmo escopo conceitual.

Terceiro: itens de história econômica e de história do planejamento no Brasil são incluídos como integrantes do dito "modo de produção brasileiro" (categoria inexistente) e assim passados ao aluno.

Quarto: além da confusão conceitual, há que considerar a violência que é despejar deste modo sobre os alunos, sem um trabalho prévio, facilitador da compreensão. Não admira pois, que além das condições sócioeconômicas aviltantes que pesam sobre a maioria da população brasileira na faixa etária escolar, muitos — talvez os melhores — sejam ainda muito cedo afugentados da escola com o auxílio silencioso e penoso de sentimentos de auto-incapacidade face a situações similares a estas. É assim que tais discrepâncias no ensino revelam um longo caminho em cujas margens vão ficando, abandonados, muitos retirantes. É assim que a universidade passa a ser a trilha de poucos e não a avenida de muitos...

Alguns leitores, realisticamente poderiam argumentar que o ensino sempre espelhou as características elitizantes da sociedade brasileira onde a acessibilidade ao bem-estar social é para poucos. O que é verdade. Não menos verdade é também reconhecer que o ensino no Rio Grande do Sul foi desagregado a partir de 1970 com a famigerada reforma do ensino, então implantada compulsoriamente e da qual hoje colhemos os frutos.

Mas ficar só nestas justificativas, não leva a lugar algum. Como já afirmou Sartre: *"O importante não é o que fizeram de nós, e o que fazemos com o que nos fizeram"*. E há muito o que fazer. O suficiente mesmo para ocupar todos os egressos da Geografia e disciplinas afins. Veja-se por exemplo, a contribuição de Ellen Eifler para o primeiro grau. Não tenho qualquer pretensão de oferecer receitas e nem de frustrar quem as esperava. Não se trata disso e, se o fizesse, talvez estivesse incorrendo num *"erro de excesso de zelo"* ou de *"obscuridade"*. Além disso há muito, muito mais o que avaliar por todos nós, quer estejamos envolvidos direta ou indiretamente com o problema. Das desventuras de Marx (e dos estudantes) à construção de diferenças qualitativas e quantitativas no ensino, parece-me ser imprescindível vivenciarmos primeiro o provérbio chinês: — *"O que ouço, esqueço; o que vejo, lembro; o que faço, aprendo."*

É também imprescindível refletir não só sobre qual é a realidade, mas também cotejá-la com o nosso imaginário: com o que queremos com o ensino-aprendizagem da Geografia e, aliás, da escola. Ou será que não o temos, ainda?

Seja qual for a ação terapêutica a empreendera quem o fizer (AGB, SEC, universidades, escolas, professores individualmente), a meu juízo ela é antecedida pela pergunta: — deixaremos que elas — (a escola e a Geografia) — continuem trilha de poucos ou se transformem em larga avenida para muitos.

## Referências Bibliográficas

- EIFLER, Ellen W. - "*Experiência didática para quem gosta de ensinar Geografia*" Porto Alegre, 1986, Editora Sagra.
- LACOSTE, Yves - "*A Geografia, - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*" Campinas. Papyrus, 1988.
- MESQUITA, Zilá - "Os 'espaços' do espaço brasileiro em fins do século XX" *Terra Livre* 4, 1988. pp. 9-38. São Paulo AGB/Ed. Marco Zero Ltda.
- MOREIRA, Marco Antônio et al. - "*Aprendizagem: perspectivas teóricas*" Porto Alegre, Ed. da Universidade/PADES/UFRGS/PROGRAD, 1985.
- \_\_\_\_\_, "O mapa conceitual como instrumento de avaliação da aprendizagem in "*Ensino na Universidade: sugestões para o professor*" Porto Alegre. Ed. da Universidade/PADES/UFRGS/PROGRAD, 1985, pp. 59-81.
- \_\_\_\_\_, "Ensino e aprendizagem: o significado de alguns conceitos básicos segundo diferentes perspectivas teóricas" - idem, pp. 9-19.
- ROGERS, Carl - "*Liberdade para aprender*" Belo Horizonte, Inter livros de Minas Gerais Ltda., 1972.
- SANTOS, Milton - "*Por uma Geografia Nova*" São Paulo, Hucitec.
- SILVA, Sergio - "*Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil*" São Paulo, Ed. Alfa ômega, 1986, 7ª edição.