

Geografia e Filosofia: novos horizontes nas paisagens da complexidade

Ilton Jardim de Carvalho Junior*

Resumo

A ciência Geográfica tem demonstrado uma dificuldade, bastante compreensível, de dar conta da crescente complexidade do mundo e da vida. Equilibrando-se perigosamente e privilegiadamente entre diversas ciências, a Geografia, na condição de Arteciência complexa, tem desafiado os pesquisadores que buscam levá-la ao ambiente escolar. A teoria da complexidade, tal qual formulada por Edgar Morin, tem muito a contribuir com a necessária ruptura do “grande paradigma cartesiano do ocidente”, cujas consequências para a Geografia relacionam-se aos problemas da generalização, simplificação, falsas dualidades, dentre outros. O presente artigo parte de uma reflexão sobre as fragilidades das bases epistemológicas do ensino da Geografia, e lança uma proposta de reflexão sobre as práticas docentes, partindo da análise das oito dimensões da educação geográfica, e da formulação do que seriam os vinte e dois problemas epistemológico-didáticos mais graves do ensino do temário geográfico no ensino básico e superior, e propondo um avanço com base em obras da filosofia, em particular nas obras de Edgar Morin, como as que compõem a obra “O método”, em seis volumes. O ensino da Geografia deve se reconstruir com base no tripé curiosidade, autonomia intelectual e valorização das incertezas.

Palavras-chave: Complexidade; Edgar Morin; Epistemologia; Paradigmas; Ensino.

* Professor Doutor da Universidade Estadual de Maringá (sinfoniaalpina@terra.com.br).

Geography and Philosophy: new horizons on the landscapes of complexity

Abstract

Geographic Science has shown a difficulty , quite understandably , to cope with the increasing complexity of the world and life . Dangerously and privilegedly situated between different sciences , Geography , as an Art-science complex , has challenged researchers who seek to take it to the school environment . The complexity theory, as it was formulated by Edgar Morin, has much to contribute to overcome the " big Cartesian paradigm the West," which has been having serious consequences for Geography teaching, such as the problems of generalization, simplification, false dualities among others . This article is part of a reflection on the weaknesses of the epistemological foundations of the teaching of Geography and launches a new philosophy on teaching practices , based on an analysis of eight dimensions of geographic education, and the formulation of what would be the twenty-two problems most serious epistemological and didactic challenges on geographic teaching of basic and higher education , furthermore proposing some ways of dealing with those problems, based on works of philosophy , particularly the works of Edgar Morin , such as "The method," in six volumes. The teaching of geography should be rebuilt based on the epistemological tripod: curiosity , intellectual autonomy and teaching of uncertainties .

Key words: Complexity; Epistemology; Geographic teaching; Edgar Morin; Paradigm.

Introdução – Desassossego inicial

*Educar, ensinar: limite da razão,
necessidade de desejo e aposta de fé.*

Nestor A. Kaercher

A ciência Geográfica tem demonstrado uma dificuldade, bastante compreensível, de dar conta da crescente complexidade do mundo e da vida. Equilibrando-se perigosamente e privilegiadamente entre diversas ciências¹, a Geografia, na condição de Arteciência complexa, tem desafiado os pesquisadores que buscam levá-la ao ambiente escolar, seja na forma escrita, pelo livro didático, seja na forma oral, pela regência em sala de aula. Cabe salientar que a premissa mais fundamental do ensino da Geografia é a de que o professor é, ou deveria ser, um pesquisador de notável habilidade que reflete constantemente sobre sua arte.

A pesquisa é o “cérebro” de sua profissão, sua dedicação apaixonada é o “coração” de seu fazer cotidiano. Sem “cérebro” e sem “coração”, segundo a trágica definição de ser humano, feita por Fernando Pessoa, o professor não passaria de um “cadáver adiantado” em sala de aula.

O maior problema em se pesquisar/ensinar Geografia é a nossa inconsciência dos paradigmas fundantes de nossa própria noosfera², ou seja, de nosso corpo de ideias, crenças,

¹ E não apenas entre as falsamente dicotômicas ciências naturais e humanas.

² Sobre a noosfera, considero bastante intrigante e pertinente a discussão filosófica em torno da concepção da ideia como entidade dotada de uma atividade própria. Morin (2005 -a) mostra que Popper (1963) dividiu o universo humano em três mundos: o das coisas materiais exteriores, o das experiências vividas, e o terceiro, da noosfera, ou seja, o mundo constituído pelas coisas do espírito, como produtos culturais, linguagens, noções, teorias, inclusive os conhecimentos objetivos. Para Popper, as coisas do espírito, embora produzidas e dependentes, adquirem uma realidade e uma autonomia objetiva, como se tivessem vida própria capaz de influenciar a mente humana e levá-la à luz ou ao abismo.

conhecimentos, preconceitos, ou seja, um paradigma que funda, indiretamente, todas as nossas práticas em sala de aula. Ainda mais grave, é que esses paradigmas nascem de um paradigma maior, que é o paradigma da simplificação, ou da anticomplexidade.

O ensino da Geografia tem me desassossegado na direção de uma preocupação basilar: nos estudos a respeito do ensino da Geografia o que tem predominado é uma estratégia “enxugando o gelo”, ou seja, foge-se à raiz dos problemas, evitando um olhar epistemológico, para concentrar-se em falsas soluções, ou seja, na mera externalidade dos problemas, culminando em sínteses vagas e difusas, na forma de cartilhas e generalidades imprudentes, ou em meras contextualizações sociais e culturais de algum problema pedagógico, ou, ainda, em debates de teor político, retórico, ideológico e doutrinário. Se quisermos buscar uma solução verdadeira para alguns problemas do ensino da Geografia é preciso aplicar esforços numa reforma do pensamento, que possa dotar o pensamento de ideias que permitam sua renovação na direção do pensamento complexo.

Antes de conhecer a Geografia, o aluno precisa aprender a conhecer a Geografia, e para aprender a conhecer a Geografia, seu professor necessita aprender a conhecer o conhecimento do conhecimento Geográfico. Em outras palavras, os professores carecem de uma base filosófica, em teoria do conhecimento/filosofia da ciência, que lhes permita desenvolver a autonomia intelectual necessária para seu autodidatismo e para o preparo de aulas mais provocativas para o aluno, mais didáticas e menos ancoradas no grande paradigma cartesiano do ocidente, que tudo simplifica, que tudo separa, que tudo fragmenta e isola. Enfim, não podemos nos contentar com o ensinar a aprender, mas devemos ir além, nos perguntando:

Quadro 1: indagações fundamentais para o ensino da geografia

O que é conhecer? O que é um conhecimento pertinente?
No que consiste o conhecimento geográfico?
Como conquistar autonomia intelectual?
Quais são as bases teóricas e conceituais da Geografia?
Quais os limites do conhecimento geográfico? Até onde ele pode nos levar? Como reconhecer e superar o erro e a ilusão na produção do conhecimento geográfico?
Por que a ciência é uma “faca de dois gumes”?
Qual a diferença entre opinião, crença e certeza?
Qual a importância de cada uma das formas de conhecimentos, o filosófico, o científico, o senso comum, o mítico, o artístico?
Em quais fontes posso confiar e quais critérios devo adotar para escolhê-las?
Como a Geografia se situa nas demais áreas e como essas áreas podem contribuir com um estudo geográfico interdisciplinar e transdisciplinar da realidade?
Como ensinar a compreensão humana, a condição humana, a identidade terrena e a antropológica planetária nos conteúdos da Geografia?

Fonte: Jardim de Carvalho JR [elaboração do autor].

Essas perguntas, que não se esgotam apenas nas que foram listadas, são as que nós professores devemos manter em mente vinte quatro horas por dia e o mais incrível dessa postura é que ela nos encaminha, positivamente, ao questionamento crítico, à argumentação embasada, à curiosidade, à valorização da incerteza. Trata-se de um bárbaro tetraedro cognitivo que nos faz crescer intelectualmente, como uma chama que impulsiona os balões mágicos da nossa curiosidade infantil perdida lá embaixo na paisagem distante e estéril de nossa trajetória escolar, e nos permite aventurar com mais intimidade pelos amplos céus do complexo saber geográfico, sempre eivado de forte caráter multidimensional e multidisciplinar.

Muitas pesquisas acerca dos problemas do ensino da Geografia atolam-se em debates meramente burocráticos, ideológicos, formais, discursivos e político-partidários, preocupando-se mais com a forma, e às vezes com a estrutura do problema; em geral, sob o chicote de uma pedagogia ultrapassada, autoritária e reacionária, como uma velha rainha que não ajuda a solucionar problemas de ordem epistemológica, metafísica, psíquica, existencial e ontológica, porque está sentada em seu trono de certezas imperiais. Essas pesquisas, escoradas em muletas bibliográficas³ de segunda e terceira mão, dependente do “fulano apud beltrano apud sicrano apud ad infinitum”, não promovem uma reflexão que busque na filosofia e na epistemologia as razões dos problemas do ensino da Geografia, para que a partir dessa reflexão embasada e criteriosa, possa encontrar maneiras de superar os grandes entraves didáticos ao ensino da Geografia.

Felizmente, há alguma probabilidade de que esta corrente pedagógica supramencionada esteja com seus dias contados diante dos recentes avanços da ciência da educação, da ciência em geral, e da teoria da complexidade. Sim, a Pedagogia é uma ciência, e das mais complexas, daí a necessidade de ser polinizada pelas ideias de Edgar Morin e pela grande sabedoria acumulada pela filosofia. A

³ Pesquisador que não lê os clássicos e que fica preso a obras meramente pedagógicas e geográficas, de qualidade duvidosa e repleta de vazios conceituais e alienações diversas. Precisamos nos libertar do argumento de autoridade, é chegada a hora de aprendermos que algumas supostas autoridades no assunto também se equivocam, e muitos deles pecam pela desonestidade científica, pela possessão noológica, pelo doutrinamento, pela cegueira paradigmática, pelo império do consenso, pelo parasitismo ideológico e pela extrema limitação filosófico-epistemológica. Paulo Coelho e livros de auto ajuda diversos vendem mais do que a soma das obras de Dostoievski, Machado de Assis, Fernando Pessoa, Camões, Proust, Hemingway e mais do que todas as obras de filosofia já escritas neste planeta. A revista “Caras” vende mais do que os diálogos de Platão. Augusto Cury é mais aplaudido do que Edgar Morin. Reflitamos.

multidimensionalidade da ciência da educação é um desafio apaixonante que requer amplo domínio dos fundamentos metafísicos de nossa existência, dos fundamentos filosóficos-rationais da ciência, dos fundamentos epistemológicos do processo de ensino-aprendizagem, dos fundamentos socioculturais de nossas ideias, dos fundamentos éticos de nossas práticas, dos fundamentos político-jurídicos de nossa profissão, dos fundamentos psicológicos/psicanalíticos de nossa psique/ego. Estão aí os complexos, incertos e instáveis ingredientes da apetitosa salada pedagógica cujos sabores cheios de nuances têm sido pouco provados.

Figura 1: O complexo octágono do processo educativo em geografia



Fonte: jardim de carvalho jr [elaboração do autor]

O processo educativo pode ser sintetizado por um octaedro conectando nossa dimensão existencial, científica, cognitiva, noosférica, ético-pragmática, jurispolítica e egocêntrico-psíquica, tudo isso perpassado pela dimensão *mater*, a mais nobre: a

dimensão artística, perfazendo assim oito dimensões de nossa profissão e da arte de educar. A arte de educar não pode prescindir de outras artes, as artes podem e devem imiscuir-se em todas essas dimensões humanas, transcendendo-as, amenizando suas durezas, seus rigores, suas barbáries, suas insensibilidades, suas injustiças, suas tragédias. Somos *homo ludens*, vivemos para o lúdico, para as artes, para o imaginário, para a fantasia, para o sonho, para o místico, para o cósmico, para o mistério. Por meio dessas realidades psíquicas suscitadas pelas artes, nos realizamos como humanos e como criaturas mágicas de um todo incompreensível e misterioso.

Além do domínio desses fundamentos em oito frentes de batalha, precisamos, como geógrafos, de um conhecimento disciplinar rico e variado que transcenda nossa própria disciplina. Geografia não basta para entender Geografia! Nossa formação acadêmica não dá mais conta de explicar a realidade pelas vias cartesianas hiperespecializadas, técnicas, burocráticas, inocentes, mutilantes, acríticas, posto que a vida mostra-se cada vez mais complexa, caótica, imprevisível, incerta. As fronteiras do conhecimento se alargam continuamente. Os ares dos corredores universitários andam estagnados. Calmaria, sem sequer uma brisa. Esterilidade saariana, insensibilidade maquiavélica. Sem fortes alísios não há dispersão dos poluentes mecânico-cartesianos! Sem as sementes da complexidade o deserto pedagógico-geográfico não florescerá. Sem as águas regadas pela dedicação apaixonada também não avançaremos. Fala-se muito em poluição atmosférica e hídrica, e pouco em poluição noosférica (esfera das ideias, da teorias, das emoções). Como conhecer a realidade com lentes opacas, tortas e riscadas, dadas pela escola e pela pretensa pseudociência?

Quadro 2: O complexo octaedro do processo educativo em geografia, seus fundamentos e áreas do conhecimento

DIMENSÃO	NATUREZA DOS FUNDAMENTOS	ÁREAS DO CONHECIMENTO
1. Existencial	Filosófica (Metafísica)	Filosofia (Metafísica)
2. Científica	- Filosófica (epistemológica-racional) - Metodológica - Geográfica	- Filosofia (Epistemologia ou filosofia da ciência - Lógica) - Metodologia Científica - Geografia (Epistemologia da geografia-História do pensamento geográfico)
3. Cognitiva	- Filosófica (Epistemológica) - Didática - Psicológica	- Filosofia (Epistemologia-teoria do conhecimento) - Didática - Psicologia
4. Noosférica	- Filosófica - Sociocultural - Psicológica/psicana lítica	- Filosofia - Antropologia/Sociologia - Psicologia/Psicanálise
5. Ético-pragmática	Filosófica-Ética-moral	Filosofia-ética
6. Jurispolítica	- Jurídica - Política	- Direito - Ciência Política
7. Egocêntrica-Psíquica	- Psicológica - Psicanalítica	- Psicologia - Psicanálise
8. Artística	- Filosófica (Metafísica) - Sociocultural - Psicológica - Psicanalítica	VIDA

Fonte: Jardim de Carvalho JR [Elaboração do autor].

Retomando o tema das pesquisas na área do ensino da Geografia, são raras as que valorizam a dimensão subjetiva do professor, que analisem sua retórica, seu discurso⁴, sua condição humana como indivíduo, sociedade e espécie, seu trinômio pulsão/afeto/razão, sua unidualidade como mestre e aprendiz, sua complexidade de vida, sua riqueza de histórias, sua criatividade, suas contradições inerentes à profissão, suas narrativas, suas aventuras de viagem, suas angústias, seus fantasmas, sua trajetória acadêmica etc.

Diante de todos esses questionamentos, urge pensar: como avançar no debate acerca dos problemas teórico-metodológicos-epistemológicos do ensino da Geografia? Essa é a inquietação posta a todos os que enfrentam o desafio de “ensinar a ensinar” a Geografia. Devemos avançar, passo a passo, mas por onde começar? A obra de Edgar Morin, principalmente “O método” em seis volumes, “Ciência com consciência”, “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, e “Introdução ao pensamento complexo” é uma possível e rica navegação, um começo renovador e desafiante, rumo ao início de uma reforma profunda do pensamento que possa superar as cegueiras do conhecimento, principalmente a cegueira do conhecimento científico, que tem sido considerado a forma de conhecimento mais verdadeira e confiável!

Para Morin, o paradigma da complexidade é urgente para uma devida reforma do pensamento, para se alcançar realmente um conhecimento do conhecimento, para enfim podermos construir um saber mais seguro e mais consciente das limitações sócio-bio-culturais do ser humano e das incertezas e imprecisões inerentes a toda empreitada humana em busca do conhecimento. Para o autor, o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade, que deve ser vista como tudo aquilo que foi “tecido junto”, ou seja, elementos inseparáveis e que constituem um todo, como o

⁴ Discurso muitas vezes tendencioso, mas atire o primeiro apagador quem nunca se sentiu doutrinando!

“econômico-sociológico-político-afetivo-mitológico-psicológico”, ou como a inseparabilidade da junção interdependente, interativa e inter-retroativa entre o objeto do conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si e tudo aquilo que perpassa as partes, transformando-as. Em suas palavras “... a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade.” (MORIN, 2004, p. 38).

Como pensadores do ensino, precisamos nos inserir no atual contexto de crescentes debates em torno do problema epistemológico da complexidade, ou o chamado “paradigma da complexidade”. Se a complexidade se constitui num problema epistemológico central para todas as áreas do saber, como afirma Morin e outros pensadores da complexidade, como poderia a Geografia se furtar em refleti-lo? Tendo em vista essa necessidade, é preciso trabalhar o seguinte questionamento: como a obra de Edgar Morin pode contribuir com o ensino de Geografia e com a superação de alguns problemas epistemológicos que permeiam as práticas docentes? Não se pretende meramente elencar um inventário de problemas seguidos de respostas⁵ e fórmulas mágicas solucionantes, conclusões fast-food ou meros palpites bem intencionados, mas sim buscar uma reflexão mais aprofundada e criteriosa, que buscará fazer uma ponte entre o pensamento de Morin e alguns problemas do ensino da Geografia.

Ainda que também haja a intenção de buscar respostas a certos problemas que parasitam as práticas pedagógicas, é ainda mais pertinente e desafiador lançar questionamentos, refletindo sobre tabus e cicatrizes do ensino da Geografia, pois dessa maneira, nosso trabalho em pesquisa-ensino pode oferecer ideias na forma de inquietações e indagações, a serem estudadas e aprofundadas por outros professores-pesquisadores. Se educar é,

⁵ Para Morin (2205), a complexidade não é uma palavra-solução, e sim uma palavra-problema.

sobretudo, estimular a curiosidade, ensinar a arte da indagação, e desenvolver a ética planetária e a compreensão humana, então acredito que a reflexão sobre as carências geográficas quanto ao paradigma da complexidade pode trazer uma contribuição renovadora que, somando-se às reflexões presentes e futuras em torno do problema da complexidade, pode nos ajudar a encaminharmos o ensino da geografia na direção apontada por Morin, e apresentada na obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, dentre outras.

Edgar Morin é pouco “popular” entre os educadores em geral, e no ensino da Geografia é um nome, ou desconhecido, ou que “se ouviu falar em algum lugar”. Acredito que as ideias que permeiam a obra dele, principalmente na coletânea intitulada “O Método” (seis volumes), pouco citada pelos educadores, e quase desconhecida pelos geógrafos, podem servir como um dos fundamentos de uma teoria do conhecimento para a pesquisa e o ensino de diversas disciplinas. A Geografia, pelo seu caráter multidimensional e poli disciplinar, é uma das ciências que mais tem a ganhar com a adoção do paradigma da complexidade.

Assim, o paradigma da complexidade ajusta-se de maneira especial à Geografia, cuja natureza é complexa, muito embora tenha sido abordada por lentes mutilantes, desfocadas e inocentes. Fala-se já bastante desse paradigma da complexidade, principalmente na Espanha e na França, mas pouco se entende e suas repercussões na prática docente são pífias, pois o universo da educação ainda engatinha nessas novas lentes da complexidade e seus tecnoburocratas totalitários e pragmáticos costumam oferecer forte resistência a novas ideias.

A teoria da complexidade certamente incomoda e desestabiliza, pois nos esvazia de nossos frágeis e ineficientes fundamentos, ancorados no grande paradigma cartesiano do ocidente que tem conduzido a ciência pelo caminho de uma hiperespecialização arrogante e limitada, que perde a visão do todo, incapaz de explicar o conjunto e de tratar a realidade pelo contexto, pelo global, pelo multidimensional, pela recursividade

dialética, incapaz de tratar o homem dentro de sua condição humana, a terra dentro de sua identidade terrena, a compreensão, a coragem, a honestidade e a esperança como pressupostos epistemológicos de todo o saber antro-po-ético.

Dessa cegueira primaz nascem vários equívocos que disseminam a barbárie e o sofrimento em escala planetária. Guerras etnorreligiosas, genocídios, armas químicas e biológicas, fantasmas atômicos, criminalidades que gangrenam as grandes cidades, terrorismo, emergências nazifascistas, patologias da mente, epidemias, desastres ambientais, consumismo, apatia política, economicismo desumanizador, banalização da violência, injustiça crônica e naturalizada, desvalorização da vida, estigmatização das minorias, relativismo ético, relativismo estético, mercadização da arte, esquadropatias, direitopatias, tecnoburocracia e tecnicismo da ciência, perdas humanas por desastres naturais, guerras ideológicas, racismo e etnocentrismo, tudo isso são males que vicejam num jardim de angústias que resiste à polinização pelos beija-flores da teoria da complexidade e aos saberes humanizados e éticos que dela podem resultar.

O conhecimento, que deveria ser o maior amigo do ser humano, é hoje seu cruel algoz, pois nossa mente tem sofrido grave mutilação em nossa “de-formação” escolar.

Convido a todos os educadores a refletirem sobre nossas limitações e a tomarem novos caminhos no labirinto instigante e provocador da teoria da complexidade. A cada passo, uma descoberta renovadora, a cada descoberta, uma tempestade de ideias, e a partir delas, novas atitudes em sala de aula, novos temas, novas abordagens, um salto didático que valorize a autocrítica, o questionamento, a argumentação embasada, as incertezas, a compreensão, a contradição, o subjetivo e o objetivo, a razão e a emoção, o êxtase e o mistério, a celebração da vida, a exuberância das singularidades, o encantamento do lúdico, a nobreza das artes. E por falar em arte, convém lembrar os Titãs: “A gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte”. O destino da humanidade nos impele insistentemente na direção dessas questões

delicadas, pois se trata de uma ampla luta contra a barbárie e o caos gerados pelas cegueiras individuais e coletivas. Sobre essas cegueiras, Morin⁶ afirma

Pois quanta cegueira, hoje, entre os tradicionalistas, os modernos, os pós-modernos! Quanta fragmentação do pensamento! Quanto desconhecimento do complexo planetário! Quanta inconsciência em toda parte dos problemas-chaves! [A geografia precisa primeiramente buscar conhecer quais são os problemas-chaves do seu ensino, isso ainda é uma incógnita, e por essa razão, nós, professores, temos contribuído muito aquém de nossas possibilidades e potencialidades!] Quanta barbárie nas relações humanas! [Em escolas e departamentos universitários marcados pela incompreensão, pelo ódio, pela competição desleal, pelo egocentrismo e pela vaidade inescrupulosa quase não há espaço para um ensino baseado no amor, no respeito e na dedicação sincera]. Quantas carências do espírito e da alma! Quantas incompreensões! (MORIN, 2005 -d, p.179)

A educação tem perdido o bonde da ética, do respeito e da fraternidade, e em pleno turbilhão da crise nos incita, no alvorecer do século que desponta, a rever nossas crenças mais arraigadas, a superar nossas limitações de praxe, a tomar consciência de nossas cegueiras e alienações.

A teoria da complexidade nos pede autocrítica, humildade e ética planetária!

Qualidades essas difíceis de conquistar em nossa tão curta existência. É essa ausência do paradigma da complexidade e o caos generalizado do ensino da Geografia que podem e devem nos motivar a trabalhar incansavelmente.

Ademais, penso que a ciência tem sido feita sob os auspícios de um rigor árido e pretensioso, e por isso convém trabalhar na interface ciência-arte-complexidade. Edgar Morin escreve com e

⁶ Texto entre chaves de minha autoria.

para a sensibilidade, basta lembrar sua obra “O X da questão: o sujeito à-flor-da-pele”, escrita quando doente no leito de um hospital. Pensar na sensibilidade e na ética com e para o outro, também vai ao encontro da humanização da Geografia e do ensino dessa disciplina, refletindo sobre alguns fundamentos epistemológicos da Arte de educar, e adaptando as ideias de Edgar Morin para o ensino da Geografia. Os desdobramentos teóricos e práticos, do estudo aplicado deste autor, para a Geografia e para seu ensino, apontam para uma grande revolução paradigmática que permitirá fecundas reflexões epistemológicas, cujo público-alvo é todo aquele que pensa e faz o ensino da Geografia, principalmente aqueles cujos pensamentos carregam inquietação e desassossego nas algibeiras de seu fazer geográfico. Não há varinha de condão, mas há mudanças despontando no horizonte febril da crise educacional pós-moderna.

Se por um lado a obra de Morin constitui um importante eixo teórico-epistemológico para a pesquisa em ensino da Geografia, a arte de um poeta como Fernando Pessoa complementa e poetiza o pensamento de Morin acerca da complexidade, posto que ambos compartilham algumas inquietações fundamentais. A Geografia não se resume a livros didáticos enfadonhos e vítimas de “transpobrecimento didático”, ela precisa nutrir sua veia complexa pela geopoética, pela arte em suas diversas manifestações: a música, a literatura, a dança, a arquitetura, a fotografia. Talvez seja nas obsessões que devemos procurar as similaridades entre dois gênios falsamente antagônicos (Morin cientista & Pessoa artista). Toda Arteciência tem por alma mater a obsessão. Toda obsessão nasce de uma inquietação, e esta, do espanto.⁷ Todo fazer pedagógico deveria se fundar num simples (seria simples?) ponto

⁷ Paulo Freire (2011) insiste na ideia de espanto como etapa do processo de pesquisa, como fundamento do saber.

de exclamação (!) ! Se o ato de educar tivesse uma equação, talvez esta pudesse ser simplificada nos seguintes termos: $! \rightarrow \infty!!!!$ ⁸

A geografia, na condição de arteciência, representa uma disciplina escolar de grande potencial educativo. No currículo da escola básica, a Geografia é uma das disciplinas que melhor pode fazer uso das expressões artísticas para seu ensino. A geografia, por dormir em rede esplêndida de trançado espacial, é fortemente visual, e o conceito de paisagem é compreensivelmente um de seus pilares teóricos. A arte é intuição, sensibilidade e interpretação. O artista, ao fazer arte, abre uma fenda na realidade, por meio da qual os alunos podem conhecer o espaço geográfico sob novas lentes.

A arte é o interminável labirinto das delícias geográficas.

Nele não encontramos nenhum minotauro, mas encontramos uma nova fachada, uma nova curva, uma nova melodia, um novo verso, uma nova fábula, uma nova cena, uma nova coreografia, uma nova aquarela, um novo traçado, um novo drama e um novo enquadramento imortalizado por um clique. As obras de arte da arquitetura, escultura, música, poesia, literatura, cinema, dança, pintura, desenho, teatro e fotografia, sem querer esgotar a infinidade de expressões artísticas, possuem um potencial didático imenso para o ensino da Geografia, pois ensinam pela emoção, pela sensibilidade e encontram amplo e fecundo lugar na subjetividade do espírito.

A arte pode nos ajudar a humanizar a sala de aula, espaço perpassado por relações desiguais e por autoritarismos diversos que nos afastam de uma premissa didática fundamental: liberdade de expressão ancorada na compreensão humana e na ética planetária. Sem ela, a aula perde sua função e efetividade.

Para David Hume (2009) e os empiristas britânicos, tudo é crença, todo conhecimento é crença baseada no hábito, e é por isso que nós educadores sabemos, por intuição e por experiência, prever o desfile sempre repetitivo de vícios e ciladas no ensino da

⁸ Cada espanto gera inúmeras dúvidas, cada dúvida gera mais espantos, e assim sucessivamente.

Geografia. Contudo, tenho uma crença no sentido mais inocente do termo, mais popular, e acredito que mudanças serão necessárias para que a Geografia sobreviva e que, sem óbito, simultaneamente renasça mais forte na escola do futuro. Essa transmutação pode e deve ser gradual. A educação é um processo lento, não-linear, de acúmulos que agem, interação, retroação, permeados pela cultura, pela arte, pelas emoções, pela filosofia, pelo saber não-acadêmico, pelo racional, pelo irracional.

Definitivamente: o problema epistemológico da complexidade ainda não aportou com âncora e vela nas terras alienadas de nossas mentalidades cartesianas.

Convém que nos tornemos navegadores da complexidade, para trazer contos e fábulas que estimulem nossa imaginação, levando-nos ao espanto, à inquietação, ao desassossego, e então ao conhecimento de uma Geografia que supere os clássicos e subestimados problemas do rótulo, do preconceito, da generalização, da classificação, da simplificação e da banalização.

Uma releitura de Edgar Morin, aplicando suas ideias ao estudo dos problemas didático-metodológicos do ensino, revelaria as possíveis contribuições teórico-epistemológicas de suas ideias para a formação do professor e para a pesquisa em Geografia, além de estimular uma poetização-complexificação-humanização de seu ensino, oxalá contribuindo futuramente com discussões didáticas e curriculares acerca do ensino da Geografia.

Gravíssimo: a reforma curricular da Geografia está com décadas de atraso, e em algumas universidades, as mudanças recentes causaram mais problemas ao invés de superá-los.

Em ocasião oportuna meus estudos sobre Edgar Morin, filosofia e epistemologia serão aplicados na análise curricular dos cursos de Geografia no Brasil e a partir daí, pode-se ascender um debate que anda bastante tímido, por haver poucas vozes discordantes do grande paradigma cartesiano redutor e simplificador que tem mutilado a Geografia, tanto no bacharelado como na licenciatura, distinção essa, aliás, bastante perigosa, posto que inferioriza e discrimina o licenciado, como se ele não fosse

digno de saber tanto quanto o bacharel. Isso não seria desprestigiar e subjugar o ensino, as licenciaturas? Pensamento de mentes positivistas, tecnoburocráticas, utilitaristas?

Um novo paradigma, fundador de um novo ensino de geografia, deve não apenas centrar-se na filosofia, em particular na teoria do conhecimento, na filosofia da ciência (epistemologia) e na teoria da complexidade de Morin, como também investir contra nossos vários demônios: dois patinhos na lagoa geográfica, os 22 problemas (pecados⁹ capitais) graves e persistentes na Arte de educar e no ensino da Geografia (Quadro 3).

Esses problemas, de natureza teórico-metodológica, epistemológica e semântico-conceitual e constituindo fortes entraves à metodologia de ensino da Geografia e ao processo de ensino-aprendizagem, nos desafiam e nos desassossegam cotidianamente em nossa práxis pedagógica, demandando uma reflexão docente e discente acerca de seus paradigmas subjacentes, como condição necessária ao aprimoramento da Arteciência¹⁰. de aprender-ensinar Geografia.

⁹ Antes que um leitor desatento ou pavio curto sinta-se mal ou irritado com o uso da palavra “pecado”, talvez por “pudor politicamente correto”, convém lembrá-lo de que se trata meramente de um “artifício retórico”, uma “licença poética”, uma provocação metafórica com fins didáticos. Ademais, o termo “pecado” é bastante pertinente, uma vez que estamos falando de 22 vícios em nossas práticas de sala de aula que deveriam ser reconhecidos, confessados, para nós e para o público, e superados num longo esforço de humildade e coragem. Não há pecado algum no uso da palavra pecado. O único pecado talvez seja condenar como pecado o uso da palavra pecado.

¹⁰ Termo usado para demonstrar a inseparabilidade dessas palavras tomadas como falsos contrários.

Quadro 3: os 22 pecados capitais do ensino da geografia

1. Classificação
2. Generalização
3. Confusão escalar
4. Estereotipação
5. Crítica ao rótulo
6. Preconceitos e discriminação
7. Falsas dualidades
8. Enciclopediofobia
9. Desconhecimento e fuga dos “clássicos”
10. Vácuo conceitual e terminológico
11. Ditadura contextual
12. Parasitismo ideológico e doutrinário (panfletagem dogmática)
13. Cegueiras paradigmáticas
14. Possessão noológica
15. Transposição didática versus “transpobrecimento didático”
16. Naturalização de conceitos e classificações
17. Ocultamento de divergências e Império do consenso (discurso tendencioso)
18. Julgamentos de valor e maniqueísmo redutor (faroeste geográfico)
19. Incompreensão da natureza da natureza
20. Incompreensão da humanidade da humanidade
21. Analfabetismo jurídico
22. Subestimação da arte (asepsia científica)

Fonte: Jardim de Carvalho JR [Elaboração do Autor].

Os fundamentos epistemológicos necessários à superação desses paradigmas limitadores aparecem na obra de Edgar Morin e em várias obras filosóficas, como as de Platão, Aristóteles, Hume, Bacon, Pascal, Heidegger, Hegel, Kant, Wittgeinstein, Khun, Feyerabend, Lakatos, Popper, Ortega e Gasset, Schopenhauer, Adorno, Horkheimer, Foucault, Heidegger, Capra, Prigogine etc. Tais fundamentos epistemológicos podem e devem contribuir com a formação docente universitária, porém, infelizmente, ainda não foram transpostos ao universo do ensino da Geografia e suas peculiares necessidades.

Dessa forma, acredito que é chegada a hora de refletirmos sobre a teoria e a prática docente em Geografia, enfocando alguns problemas teórico-epistemológicos-metodológicos de seu ensino, e buscando caminhos nos recônditos da grande mãe do conhecimento, a filosofia. Para isso, é preciso enfocar tanto a formação inicial como a formação continuada de professores, buscando contribuições teóricas ao ensino da Geografia, com propostas de práticas vindas de nossa experiência e das relações que podemos estabelecer entre a natureza da Geografia, as ideias de Morin e outros autores da filosofia, e a demanda dos novos tempos por um ensino complexo, mais humanizado e ético, mais aberto ao imprevisto e às incertezas, mais condizente com a inseparabilidade do unoduo “Arteciência” Ou seja, um ensino mais próximo da própria vida, baseado na coragem da mudança e na humildade de reconhecer os erros e abrir o espírito para um novo¹¹ paradigma da ciência e do ensino.

Edgar Morin: a fragilidade do conhecimento e a teoria da complexidade

*Para uma mente completa,
Estude a Arte da ciência,
Estude a ciência da Arte,
Aprenda a enxergar,
Perceba que tudo se conecta a tudo.*

Leonardo da Vinci

Edgar Morin (2011 a), na obra “Introdução ao pensamento complexo”, explica que a adoção de um pensamento complexo é premente, pois vivemos sob a égide de erros, cegueiras, ignorâncias e ciladas que têm em comum uma maneira mutiladora de organizar o conhecimento, sendo, portanto, incapaz de reconhecer e apreender a complexidade do real. “Pedimos

¹¹ Na verdade trata-se de um paradigma bastante antigo, porém quase desconhecido pela Geografia e pelo ensino.

legitimamente ao pensamento que dissipe as brumas e as trevas, que ponha ordem e clareza no real, que revele as leis que o governam. A palavra complexidade só pode exprimir nosso incômodo, nossa confusão, nossa incapacidade para definir de modo simples, para nomear de modo claro, para ordenar nossas ideias.” (*ibid.* p.5).

Mas a complexidade parece ter um inimigo histórico, que há séculos vem buscando extirpá-la em troca de revelar a ordem simples a que se submetem os fenômenos: o conhecimento científico. Para Morin, o paradigma simplificador das ciências esconde as realidades e os fenômenos. Agrava esse fato a falta de uma nobre herança científica, filosófica e epistemológica para a palavra “complexidade”, que está, contrariamente, maculada por forte carga semântica, trazendo em seu ventre incerteza, confusão e desordem.

Sua primeira definição não pode fornecer nenhuma elucidação: é complexo o que não se pode resumir numa palavra-chave, o que não pode ser reduzido a uma lei nem a uma ideia simples. Em outros termos, o complexo não se pode resumir à palavra complexidade, referir-se a uma lei da complexidade, reduzir-se à ideia de complexidade. Não seria possível justificar num prefácio a necessidade do pensamento complexo. Tal necessidade só pode se impor progressivamente ao longo de um percurso onde surgiriam primeiro os limites, as insuficiências e as carências do pensamento simplificador, depois as condições nas quais não se pode escamotear o desafio do complexo. (id)

Assim, com essa última frase, Morin mostra a necessidade de primeiro diagnosticar nossas mazelas intelectuais, ao investigar as carências que sofremos pela possessão simplificadora que, aliás, explica boa parte das misérias humanas em termos de relacionamento pessoal. Se tivéssemos a noção da complexidade que Morin e Fernando Pessoa exibem, dentre outros pensadores, talvez fôssemos mais sensíveis à singularidade do ser humano e

das coisas da natureza, e assim nos dedicáramos com mais cuidado à nossa vida e a de outros seres.

A velocidade do mundo “transmoderno” nos entontece, e uma vertigem de insensibilidade nos toma de assalto nesse chapéu mexicano que é a escola e a universidade, em cujas cômodas cadeiras curtimos nossa individualidade, girando com uma falsa sensação de liberdade, dada pela velocidade e pela sensação de pleno vôo, posto que atados a uma parafernália tecnológico-mecanicista, que simplifica nosso movimento repetitivo e previsível, numa só direção e sempre distante dos demais. Não há contato, não há troca, não há diálogo possível nessa brincadeira de cadeiras giratórias!

É chegada a hora de sabotar a engrenagem que move esse brinquedo egocêntrico. E o chão da complexidade é duro, vasto, misterioso, traiçoeiro e belo como a própria vida!

Morin, com sua proposta de adoção do pensamento complexo, não está necessariamente falando de um método, tampouco ambiciona controlar o real, pois isso seria cair na mesma armadilha do pensamento simplificador cuja meta é dominar a realidade. Ele se pergunta se há complexidades diferentes umas das outras e se elas podem ser unificadas num “complexo dos complexos”. Em suas palavras “trata-se de exercer um pensamento capaz de lidar com o real, de com ele dialogar e negociar.” (ibid. p.6)

Para entender a complexidade, precisamos partir de dois esclarecimentos que dissipam as nuvens da ilusão que nos sombreiam neste universo dominado pelo paradigma cartesiano simplificador, e assim, segundo Morin, não teremos nossas mentes desviadas por duas ilusões que ameaçam o pensamento complexo:

A primeira é acreditar que a complexidade conduz à eliminação da simplicidade. A complexidade surge, é verdade, lá onde o pensamento simplificador falha, mas ela integra em si tudo o que põe ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento. Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos

simplificadores de pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e finalmente ofuscantes de uma simplificação que se considera reflexo do que há de real na realidade.

A segunda ilusão é confundir complexidade e completude.

É verdade, a ambição do pensamento complexo é dar conta das articulações entre os campos disciplinares que são desmembrados pelo pensamento disjuntivo (um dos principais aspectos do pensamento simplificador); este isola o que separa, e oculta tudo o que religa, interage, interfere. Neste sentido, o pensamento complexo aspira ao conhecimento multidimensional. Mas ele sabe desde o começo que o conhecimento completo é impossível: um dos axiomas da complexidade é a impossibilidade, mesmo em teoria, de onisciência. Ele faz suas as palavras de Adorno: “a totalidade é a não verdade”. Ele implica o reconhecimento de um princípio de incompletude e de incerteza. Mas traz também em seu princípio o reconhecimento dos laços entre as entidades que nosso pensamento deve necessariamente distinguir, mas não isolar umas das outras. Pascal tinha colocado, com razão, que todas as coisas são “causadas e causantes, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas, e que todas se interligam por um laço natural e insensível que liga as mais afastadas e as mais diferentes.” (Ibid, p.6-7)¹²

No capítulo “A Inteligência Cega”, de “Introdução ao pensamento complexo”, Morin inicia dizendo que muito embora estejamos sob os auspícios de uma ciência empírica e lógica, cujas luzes fazem sombras aos mitos e trevas e revelam um grande corpo de conhecimentos sobre o mundo físico, biológico, sociológico, psicológico, vivemos o massacre do erro, da ignorância e da cegueira, que progridem concomitantemente aos nossos conhecimentos. Por essa razão, é urgente uma “tomada de consciência radical” a respeito de quatro premissas:

¹² Todos os grifos em citações são meus.

Quadro 4 - Quatro premissas para entender os problemas humanos

1. <i>A causa profunda do erro não está no erro de fato (falsa percepção) ou no erro lógico (incoerência), mas no modo de organização de nosso saber num sistema de ideias (teorias, ideologias);</i>
2. <i>Há uma nova ignorância ligada ao desenvolvimento da própria ciência;</i>
3. <i>Há uma nova cegueira ligada ao uso degradado da razão;</i>
4. <i>As ameaças mais graves em que incorre a humanidade estão ligadas ao progresso cego e incontrolado do conhecimento (armas termonucleares, manipulações de todo tipo, desregramento ecológico, etc.)</i>

Fonte: Morin (2011a)

Morin concebe a complexidade não como uma resposta, mas como desafio e como problema. O pensamento não-complexo típico do conhecimento científico até o alvorecer do século XX e que ainda hoje persiste, buscava a revelação das leis simples que regem os fenômenos aparentemente confusos, por quatro grandes meios, o princípio da ordem, o princípio da separação, o princípio da redução, e o princípio indutivo-dedutivo-identitário.

Quando Morin fala que esses quatro princípios não complexos têm sido combatidos, ele está se referindo ao meio científico, pois no meio escolar e na formação de docentes, esta “luta” contra o reducionismo está em seus primórdios ou nem começou, e o pensamento complexo ainda não foi inserido nos currículos como teoria emergente e prática urgente.

Além dessa obra introdutória ao pensamento complexo, há outras que trabalham o tema com mais profundidade. Minha visão das limitações do conhecimento e do ensino, e das armadilhas e dificuldades que nos espreitam no aprendensinar cotidiano da Geografia, encontra seu melhor embasamento na obra de Edgar Morin, intitulada *O Método*, composta de seis volumes, compondo um verdadeiro tratado amplo e profundo sobre a arte de conhecer. No volume quatro, chamado “As ideias” assim como nos demais volumes, Morin enfatiza a necessidade de um pensamento

complexo, porém realizando uma investigação que não parte do mundo questionado e apreendido por nossas ideias, mas de uma interrogação e de uma apreensão incidindo sobre as próprias ideias, a sua natureza, organização e condições de existência. Assim, acreditamos que toda investigação em torno do ensino ou que pretenda analisar o conhecimento produzido sobre determinado assunto, deve considerar, nas palavras de Morin, que “As ideias e, mais amplamente as coisas do espírito, nascem dos próprios espíritos, em condições socioculturais que determinam as suas características e as suas formas, como produtos e instrumentos do conhecimento.” (MORIN, 2002 c, p.131)

As ideias ou construções intelectuais, ao reagirem dialeticamente com outras ideias e espíritos humanos, geram consequências geralmente imprevisíveis para seus mentores. Em sala de aula, ao falarmos de Geografia, nos expomos de maneira peculiar, falando de diversos assuntos, fazendo ponte com diversas áreas e no arfã de sermos compreendidos e de sermos “didáticos e simpáticos”, fazemos um discurso perpassado por ideias que, ainda que ocasionalmente bem intencionadas, com alguma precisão e embasamento, ao reagirem com a noosfera dos alunos, pode gerar nestes a construção de generalizações grosseiras, distorções conceituais, leviandades diversas, estereótipos, inclusive alimentando com lenha a fogueira de pré-conceitos dos alunos¹³.

¹³ Contudo, um problema maior é o de haver muitos educadores que se desatentam de um mínimo rigor ético no trato de certos temas polêmicos de Geografia, com uso de deboches, piadas e gracejos que disseminam preconceitos e estimulam o pensamento intolerante, simplificador e rotulante, tudo isso sendo muitas vezes intencional. Já é perigoso ensinar a Geografia com muito zelo e responsabilidade, imagine então os riscos da empreitada quando é acompanhada de descuido. Leonardo Boff escreveu uma obra bastante instigante chamada “Saber Cuidar- Ética do humano, compaixão pela terra”, na qual fala do cuidado como o ethos do humano, como um modo de ser essencial e que a falta de cuidados é um estigma de nossos tempos, pois um difuso mal-estar da civilização aparece na forma de descaso, descuido e abandono, ou seja, é a falta de cuidado.

Sim, a responsabilidade é enorme diante de um grupo de seres humanos em conflituoso processo de formação. Essa talvez seja a verdadeira ideia de educação. Há uma série de cuidados que podem ser tomados para que nossa noosfera, ao reagir com as de outros, resulte num mínimo de efeitos pedagógico-colaterais indesejados. Sobre essa questão da interação das noosferas, diversos autores refletiram sobre o que veio a ser chamado “ecologia das ideias”, advogando que as ideias possuem uma existência própria dentro de um ecossistema cultural.

Em sua obra, Morin reconhece a pertinência de uma ciência das ideias (noologia), cuja noosfera está povoada de entidades “vivas”, “emergindo com sua vida própria a partir do conjunto das atividades antropossociais, reconhecendo, ao mesmo tempo, nessa própria emergência, o seu caráter irreduzível”.(ibid). Para o filósofo, “uma noologia considera as coisas do espírito como entidades objetivas. Mas isso não exclui de modo algum que se considerem igualmente essas “coisas” do ponto de vista dos espíritos/cérebros humanos que os produzem e do ponto de vista das condições culturais de sua produção.” (ibid). Essa constatação, bastante lúcida, é essencial ao estudo da história das ideias e ao ensino da Geografia, e por não termos dado a devida atenção a ela é que vem se consolidando uma série de vícios, descuidos e ideologias militante-doutrinárias no ensino da Geografia.

Sobre a questão do cuidado como mola-mestra do ensino, é pertinente indicar as ideias de Heidegger, que segundo Boff (1999), é o filósofo do cuidado por excelência, ao mostrar que realidades fundamentais como o desejar e o querer acham-se enraizados no cuidado essencial. A profissão professor pode ser resumida na palavra cuidado, basta lembrarmos a máxima de Kaercher (2004), ao enfatizar a “fé no aluno como pressuposto epistemológico”. Essa é a base, é a condição para que adotemos o desafio do pensamento complexo em sala de aula. Considerar os alunos incapazes, já é uma derrota inicial que compromete todos os atos futuros do professor.

Morin também é esclarecedor quando fala, em seu terceiro volume de “O Método”, “O Conhecimento do Conhecimento”, do problema da incerteza enquanto risco e possibilidade. O problema da incerteza foi exaustivamente exposto e permeia toda sua obra. O conhecimento aparece como incerteza, que é, dessa forma, seu fenômeno. À nossa razão, o conhecimento se apresenta sob a forma de incertezas, e quem nega a incerteza e ousadamente a pretende extirpar como se fosse a solução final, ou é porque não entende a natureza da pesquisa científica, ou é porque não reconhece a complexidade do ato educativo. Fugir das incertezas é deseducar e enganar. É autoengano e desonestidade científica.¹⁴

Na conclusão da obra anteriormente referida, Morin fala das incertezas, cegueiras e misérias do conhecimento. Sobre as incertezas, enfatiza o problema dos limites do conhecimento, “o problema das incertezas depende das condições fundamentais do conhecimento e pesa em todos os níveis e em todas as formas de conhecimento.” (Morin 2005 (c), p.246). Para ele, as fontes de incertezas seriam:

¹⁴ E por falar em desonestidade científica, uma análise arguta e corajosa sobre tal tema encontra-se na obra “A traição dos intelectuais”, de Julien Benda, que mesmo tendo sido escrito em 1927, é incrivelmente atual, o que mostra tratar-se de uma obra de caráter “profético”, pois na época foi considerada infundada. Benda afirma que o verdadeiro intelectual, o que não trai sua função, jamais se joga cegamente na defesa dos interesses práticos de uma coletividade ou dos seus próprios, não cai em modismos filosóficos, não enfraquece diante de paixões políticas, fossem elas de partido, classe ou nação, e luta, acima de tudo, pelo compromisso com valores superiores como a verdade, a razão e a justiça.

Quadro 5 – Incertezas do conhecimento

A. Incertezas inerentes à relação cognitiva (separação/comunicação/tradução)
B. Incertezas relativas ao meio
C. Incertezas ligadas à natureza cerebral do conhecimento
D. Incertezas relativas à hipercomplexidade da máquina cerebral humana
E. Incertezas decorrentes da natureza espiritual do conhecimento
F. Incertezas decorrentes das determinações culturais e sociocêntricas inerentes a qualquer conhecimento

Fonte: Morin (2005 c)

Em parágrafo de grande sabedoria, Morin alerta para a natureza contraditória da incerteza, “doença e cura” do conhecimento, fracasso e sucesso na busca do conhecimento:

O conhecimento comporta, no seu princípio mesmo, relações de incerteza e, no seu exercício, riscos de erro. Pode, certo, adquirir inúmeras certezas, mas não poderá jamais eliminar o problema da incerteza. Para fazê-lo, teria de abolir a separação entre o cognoscente e o conhecido, o que, pela abolição da sua própria organização, aboliria o próprio conhecimento. A incerteza é ao mesmo tempo risco e possibilidade para o conhecimento, mas só se torna possibilidade se esta o reconhece. A complexificação do conhecimento é justamente o que leva a esse conhecimento, permitindo melhor detectar as incertezas e corrigir os erros. Enquanto a ignorância da incerteza conduz ao erro, o conhecimento da incerteza conduz não somente à dúvida, mas também à estratégia. A incerteza não é apenas o câncer que rói o conhecimento, mas é também o seu fenômeno: leva-o a investigar, verificar, comunicar, refletir, inventar. A incerteza é ao mesmo tempo o horizonte, o câncer, o fermento, o motor do conhecimento. Trabalha e progride em oposição/colaboração com a incerteza. (MORIN, 2005(c), p. 247 -248)

A aplicação, em sala de aula, dessa consciência do problema da incerteza, pode trazer mudanças profundas nas estratégias de ensino, e pode ajudar a evitar alguns dos vinte e dois problemas do ensino de Geografia citados anteriormente, como por exemplo a generalização, a classificação, a simplificação, a estereotipação, a crítica ao rótulo, entre outros.

Considerando que a Geografia possui diversos temas ancorados nas ciências humanas, e que esses temas constituem um vasto lamaçal de armadilhas para seu ensino, convém trazer algumas ideias de Foucault quanto às condições de emergência e ao contexto epistemológico de nascimento das ciências humanas:

Certamente, não resta dúvida de que a emergência histórica de cada uma das ciências humanas tenha ocorrido por ocasião de um problema, de uma exigência, de um obstáculo de ordem teórica ou prática; por certo foram necessárias novas normas impostas pela sociedade industrial aos indivíduos para que, lentamente, no decurso do século XIX, a psicologia se constituísse como ciência; também foram necessárias, sem dúvida, as ameaças que, desde a Revolução, pesaram sobre os equilíbrios sociais e sobre aquele mesmo que instaurara a burguesia, para que aparecesse uma reflexão de tipo sociológico. Mas se essas referências podem bem explicar por que é que foi realmente em tal circunstância determinada e para responder a tal questão precisa que essas ciências se articularam, sua possibilidade intrínseca, o fato nu de que, pela primeira vez, desde que existem seres humanos e que vivem em sociedade, o homem, isolado ou em grupo, se tenha tornado objeto de ciência— isso não pode ser considerado nem tratado como um fenômeno de opinião: é um acontecimento na ordem do saber. (FOUCAULT, 2007, p.476 - 477)

Um momento da Geografia em que o homem claramente emerge como um objeto de estudo, pelo prisma das influências ambientais, é o da Antropogeografia positivista a que se refere o antropólogo norte-americano Franz Boas. No caso da Geografia, a

emergência histórica aludida por Foucault não pode ser dissociada dos estudos do “problema do ambiente”, ou seja, da questão das relações entre homem e natureza pelo prisma das influências ambientais. A exigência da qual fala Foucault é, na Geografia, a busca por um estudo mais científico do homem, baseado nas suas características enquanto favorecidas pelos “fatores geográficos”. Os obstáculos de ordem teórica são a complexidade da relação mútua homem-ambiente, cultura-natureza, e os de ordem prática são os de observar, analisar, mensurar e avaliar essa relação. Essa relação sociedade-natureza, ao constituir-se num dos pilares da Geografia acadêmica e escolar, demanda uma série de cuidados no ensino, pois o paradigma cartesiano fala forte nesse momento, e as tentativas de integrar sociedade e natureza geralmente falham, e isso induz os alunos aos vícios da classificação e simplificação, da disjunção que empobrece e isola.

Tem sido um tabu na Geografia reconhecer as forças naturais e suas influências sobre a sociedade, isso advém de um trauma com o chamado “determinismo geográfico”, que não passou de uma artimanha de retórica na voz de críticos (levianos) que falaram de autores como Ritter, Taylor, Ratzel, Huntington e Semple, injustamente rotulados e simplificados como “deterministas”. Criticaram o rótulo, e esqueceram a imensa riqueza teórica, epistemológica, conceitual e metodológica desses autores, pois não os leram (ou não os compreenderam).

Sobre os motivos da “precariedade” das ciências humanas, Foucault aponta sabiamente que:

O que explica a dificuldade das “ciências humanas”, sua precariedade, sua incerteza como ciência, sua perigosa familiaridade com a Filosofia, seu apoio mal definido sobre outros domínios de saber, seu caráter sempre secundário e derivado, como também sua pretensão ao universal, não é, como frequentemente se diz, a extrema densidade de seu objeto; não é o estatuto metafísico ou a indestrutível transcendência desse homem de que elas falam, mas, antes, a complexidade da configuração epistemológica em que se

acham colocadas, sua relação constante com as três dimensões que lhes confere seu espaço. (Foucault, 2007, p.481)

Essa matriz epistemológica complexa na qual se inserem as ciências humanas consiste em três dimensões que representam o domínio da episteme moderna: a primeira, das ciências Matemáticas e Físicas, “para as quais a ordem é sempre um encadeamento dedutivo e linear de proposições evidentes ou verificadas”; a segunda, das ciências como a Biologia, a Economia, e a Linguística, “que procedem ao estabelecimento de relações entre elementos descontínuos mas análogos, de sorte que elas pudessem estabelecer entre eles relações causais e constantes de estrutura”; e a terceira, da reflexão filosófica,

“com a dimensão da Linguística, da Biologia e da Economia, ela delinea um plano comum: lá podem aparecer, e efetivamente apareceram, as diversas Filosofias da vida, do homem alienado, das formas simbólicas; (...) mas lá também, apareceram, se se interrogar de um ponto de vista radicalmente filosófico, o fundamento dessas empiricidades, ontologias regionais, que tentam definir o que são, em seu ser próprio, a vida, o trabalho e a linguagem, enfim, a dimensão filosófica define com a das disciplinas Matemáticas um plano comum: o da formalização do pensamento.” (ibid, p.482)

Para Foucault, as ciências humanas são excluídas desse “triângulo epistemológico”, no sentido de não serem encontradas nem dentro nem à superfície deles, mas ao mesmo tempo elas são incluídas por ele, pois se acham inseridas no interstício desses saberes, como “perigosos intermediários no espaço do saber”, postura essa que lhe confere uma essência de instabilidade. A Geografia toda, principalmente em seus temas mais atrelados à Geografia Humana, padece dessa essencial instabilidade e incerteza, cuja força já era notada claramente por Geógrafos como

Ritter, Humboldt, Huntington, Ratzel e Semple¹⁵, que ao reconhecer as limitações da Geografia, audaciosamente lançaram-se em uma epopeia que buscava desafiar essas limitações. Embora não lograssem muito mais que um palmo na direção de uma ciência “respeitável” nos moldes das Ciências Naturais e da Matemática, conseguiram avançar nas incertezas que tanto ansiavam combater. Logo, é na incerteza, nos questionamentos e no reconhecimento de suas limitações que reside a importância desses autores para a Geografia e seu ensino.

Morin também fala de um conceito que considero bastante adequado para se ponderar os prós e contras dos debates e controvérsias nos *Jet-Streams* do conhecimento: a noção de calor cultural.

O calor é uma noção que invadiu o universo físico. Em toda a parte onde há calor, isto é, agitação de partículas ou átomo, o determinismo mecânico deve abrir espaço para um determinismo estatístico, e a estabilidade imutável deve ceder lugar a instabilidades, turbulências ou turbilhões. Assim como o calor se tornou uma noção fundamental no devir físico, é preciso dar-lhe um lugar de destaque no devir social e cultural, o que nos leva a considerar, onde há “calor cultural”, não há um determinismo rígido, mas condições instáveis e movediças. Do mesmo modo que o calor físico significa intensidade/multiplicidade na agitação e nos encontros entre partículas, o “calor cultural” pode significar intensidade/multiplicidade de trocas, confrontos, polêmicas entre opiniões, ideias, concepções. E, se o frio físico significa rigidez, imobilidade, invariância, vê-se então bem, que o abrandamento da rigidez e das invariâncias cognitivas só pode ser introduzido pelo “calor cultural”. (Morin, 2002 (c), p. 35)

¹⁵ Geógrafos subestimados no Brasil, e no caso de Huntington (pioneiro em estudos de climatologia geográfica) e Semple, jogados no mais injusto ostracismo nas últimas décadas, pois não são “franceses”, nem “marxistas”, tampouco foram aplaudidos pelas “grifes paradigmáticas” dos doutores populares de nossa academia.

Se onde há calor cultural não há determinismo e rigidez do conhecimento, e se esse calor permite intensas trocas, debates, confrontos, conceitos, dialéticas, quais os cuidados que devemos ter para não sermos reféns de certos problemas no ensino da Geografia? Morin discute também a ideia da dialógica-calor-efervescência cultural e a resume:

A dialógica cultural favorece o calor cultural que a favorece. A conjunção da pluralidade, do comércio, do conflito, do diálogo, do calor, constitui uma alta complexidade cultural. Em consequência, a plena utilização de uma enorme diversidade, em uma dialógica em que ideias antagônicas e concorrentes se tornam ao mesmo tempo complementares, [Isso tem sido raro nas ciências humanas, excessivamente fundada e ancorada na muleta das dualidades e dos antagonismos. Mas como será mostrado adiante, o grande paradigma do ocidente é o da separação cartesiana sujeito/objeto], a intensidade e a riqueza do próprio debate criam condições de autonomia para o espírito. Essa autonomia se desenvolve com o desenvolvimento da dialógica e desenvolve esse desenvolvimento. Assim, a dialógica é, simultaneamente, jogo e regra do jogo do desenvolvimento da autonomia do espírito. (ibid, p. 35-36)

Ao expandir essa ideia da dialógica e sua função de abrandar o rótulo favorecendo o dinamismo dialógico, Morin toca diretamente na questão do estereótipo e das críticas rasas e infecundas, afirmando que “É, antes de tudo, em nível de estereótipos que o exame crítico e a livre discussão exercem a sua ação corrosiva; (ou seja, sem se aprofundar) quando a dialógica se aprofunda, a corrosão atinge as doutrinas. Ao aprofundar-se e intensificar-se ainda mais, a problematização atinge o próprio núcleo das doutrinas e pode mesmo terminar por questionar o poder oculto e supremo dos paradigmas.” (id)

O abrandamento do estereótipo da crítica corrosiva (Morin chama esse estereótipo de *imprinting*) possibilita o que o autor

chama de “possibilidade de expressão de desvios”. No trecho a seguir ele explica a questão do desvio e do pensamento desviante, e menciona os espíritos desviantes confessos, ou que, dissimuladamente, a título de sobrevivência - existem no universo acadêmico:

Em qualquer sociedade, qualquer comunidade, qualquer grupo, qualquer família, existem diferenças muito grandes de um indivíduo para outro quanto à aceitação, integração, interiorização da Lei, da Autoridade, da Norma, da verdade estabelecidas. Por isso, há em qualquer lugar uma minoria de desviantes potenciais e, dentro dessa minoria, uma minoria pode marginalizar-se ou, eventualmente, rebelar-se. Da mesma forma, em nossas sociedades urbanas, constituem-se margens de anomia e subterrâneos de delinquência. Além, espíritos desviantes, por vezes confessos, na maior parte dos casos semidisfarçados, ou mesmo francamente dissimulados, existiram e existem no interior dos sacerdócios, das cortes principescas, das rodas mundanas, das academias. (ibid, p. 37)

Morin afirma que o desvio vira tendência por meio de uma microefervescência cultural de um “grupúsculo apaixonado” de cinco a quinze pessoas, num processo que se amplia até consolidar-se a tendência.

Falar em noosfera, ou esfera das ideias, também é lembrar a argumentação desonesta, pelo telefone-sem-fio-sem-critério-sem-honestidade, que transforma qualquer impropério em verdade aplaudida com entusiasmo. Na ecologia das ideias abundam loucuras e muitos perigos!

Quanto à questão do paradigma fundador da ciência moderna, Morin faz uma elucidativa análise e após formular o conceito de paradigma e listar suas características, evoca o “grande paradigma cartesiano do ocidente”, e acredito que é nesse grande paradigma que devemos buscar muitos dos males que assombram o ensino das ciências, em especial da Geografia. Morin assim define esse paradigma:

Vamos propor a seguinte definição: um paradigma contém, para todos os discursos que se realizam sob o seu domínio, os conceitos fundamentais ou as categorias mestras de inteligibilidade, ao mesmo tempo em que o tipo de relações lógicas de atração/repulsão (conjunção, disjunção, implicação ou outras) entre esses conceitos e categorias. Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem conforme os paradigmas neles inscritos culturalmente. Os sistemas de ideias são radicalmente organizados em virtude dos paradigmas. *Essa definição de paradigma caracteriza-se ao mesmo tempo por ser semântica, lógica e ideo-lógica.* Semanticamente, determina as operações lógicas centrais. Ideo logicamente, é o princípio primeiro de associação, eliminação, seleção, que determina as condições de organização das ideias. É em virtude desse triplo sentido generativo e organizacional que o paradigma orienta, governa, controla a organização dos raciocínios individuais e dos sistemas de ideias que lhe obedecem. (ibid– p. 261)

Sobre o grande paradigma do ocidente, explica que:

Já evoquei muitas vezes 'o grande paradigma do Ocidente' formulado por Descartes e imposto pelos desenvolvimentos da história europeia desde o século XVII. O paradigma cartesiano separa o sujeito e o objeto, cada um com a sua esfera própria, a filosófica e reflexiva, de um lado, a ciência e a pesquisa objetiva, de outro. Essa dissociação se prolonga, atravessando o universo de um lado a outro:

Quadro 6: – Grande paradigma cartesiano do ocidente

Sujeito	Objeto
Alma	Corpo
Espírito	Matéria
Qualidade	Quantidade
Finalidade	Causalidade
Sentimento	Razão
Liberdade	Determinismo
Existência	Essência

Fonte: Morin (2002 – c)

A seguir, Morin mostra a relação paradoxal homem-ciência, enfatizando o papel dominante do grande paradigma do ocidente:

Trata-se realmente de um paradigma: ele determina os conceitos soberanos e prescreve a relação lógica, a disjunção. A desobediência a essa disjunção só pode ser clandestina, marginal, desviante. Esse paradigma determina uma dupla visão de mundo, de fato uma duplicação do mesmo mundo; por um lado, um mundo de objetos submetidos a observações, experimentações, manipulações. Por outro lado, um mundo de sujeitos que colocam a si próprios problemas existenciais, de comunicação, de consciência, de destino. Como indicamos, a disjunção entre ciência e Filosofia realiza-se nos séculos XVIII e XIX; uma cultura científica se destacará da cultura das humanidades e obedecerá a regras completamente diferentes. Do ponto de vista cognitivo, a ciência faz do homem um objeto determinado cada vez menor em um universo cada vez maior. Mas, do ponto de vista prático, dá ao homem o poder e a potência que lhe permitem domesticar, esmagar, arrasar o seu próprio universo. A ciência, por um lado, elimina o sujeito; por outro lado, torna-se o seu braço secular. O humanismo é uma mitologia que tenta articular a ciência que nega o homem, com o homem que procura ser todo-poderoso. Assim, sob o efeito da ciência, o homem tende cosmicamente para o zero, mas, sob o efeito do humanismo, tende antropológicamente para o infinito. (Ibid, p. 270)

Morin fala de uma esquizofrenia típica de nossa cultura, gerada por esse paradigma cartesiano, e que nos faz buscar nas Artes, nas paixões, na Metafísica, o desejado e necessário complemento ao mundo burocrático, pragmático e árido:

Mais amplamente, o universo da religião, da mística, da poesia, da literatura, da ética, da Metafísica, da vida privada, da exaltação, do sentimento, do amor, da paixão, tornam-se o complemento *de facto*, o necessário contrapeso ao universo hiperobjetivo, pragmático, empírico, prosaico, técnico e burocrático. Os indivíduos passam cotidianamente de um a outro, através de numerosos saltos que lhes são

invisíveis, mas que os fazem literalmente mudar de universo. Um pesquisador científico é objetivista e cientista com o seu material de laboratório, sendo que todas as suas comunicações nos congressos e revistas obedecem aos critérios de cientificidade. Contudo, mesmo no seu laboratório, a sua subjetividade irrompe em excitações, simpatias, atrações, nas relações com os colegas, com os mestres, com os assistentes, com as mulheres que ali trabalham. Ele salta, constantemente, de um estado objetivista centrado no objeto para estados afetivos egocêntricos. Saltará para um estado familiarocêntrico ao voltar para casa e, depois, para um estado etno e sociocêntrico olhando as informações políticas. Ouvirá talvez música e será invadido pela subjetividade. (id)

Para Morin, essa disjunção esquizofrênica gera no indivíduo uma pulsão alma/corpo, espírito/matéria, e determinismo/liberdade, fazendo o indivíduo parecer contraditório, numa brincadeira de esconde-esconde entre sujeito e objeto, numa dupla vida, “existencial e moral” amparada na subjetividade, e “determinista e mecanicista”, amparada na objetividade. Nossa vida estaria constantemente afetada pelo grande paradigma cartesiano:

Ele, que sabe que tudo está determinado no universo, inclusive o ser humano, vive entre seres humanos que considera como sujeitos responsáveis por seus atos. Ele, que não pode crer na liberdade, repreenderá severamente o seu filho por ter feito uma má escolha. Em resumo, o tipo de cultura que se criou na e pela disjunção entre sujeito e objeto necessita de saltos de um estado a outro, saltos que, constantemente, cada um dá natural e inconscientemente. Assim, por serem disjuntos, o sujeito e o objeto brincam de esconde-esconde, ocultam-se reciprocamente, manipulam-se. Assim, a esquizofrenia particular à nossa cultura dá a cada um ao menos uma dupla vida. Por um lado, uma vida existencial e moral, com a presença e a intervenção da experiência interior, uma visão das coisas e dos acontecimentos segundo a subjetividade (qualidades, virtudes, vícios, responsabilidade), a adesão aos

valores, as impregnações e contaminações entre juízes de fato e juízos de valor, os juízos globais; por outro lado, uma vida de explicações deterministas e mecanicistas, de visões fragmentadas e disciplinares, de disjunção entre juízos de fato e juízos de valor. Assim, a própria vida cotidiana de cada um é determinada e afetada pelo grande paradigma...(MORIN, 2002, (c) p. 271-273)

Ao falar da Geografia, Fremont, no livro “A religião dos saberes”, composto de jornadas temáticas idealizadas e dirigidas por Morin, explica que a Geografia, diante do desafio de se deparar com uma ensurdecidora generalização dos ritmos planetários, uma crescente mundialização da cultura, tem na dificuldade de apreender essa nova realidade sua verdadeira crise, e não numa suposta querela entre escolas do pensamento: “Eis, portanto, a verdadeira crise da Geografia, que é muito menos uma querela entre diferentes escolas do que uma dificuldade maior para apreender uma nova realidade.” (Fremont in Morin, 2002, p. 202-203) “Ora, o objeto geográfico muda a ponto de furtar-se sob a mobilidade, sob a estandardização, a mundialização, para tornar-se mais um ‘sistema’ do que uma ‘combinação’, como na época de Vidal.”(id)

Em sintonia com as ideias de Morin em relação ao papel pedagógico da dúvida e da incerteza, Fremont afirma que:

Pessoalmente, parece-me que é preciso, então, ensinar a dúvida, mais do que a certeza. Nem a certeza de um passado de enumerações e de explicações sumárias, muitas vezes obsoletas; nem a certeza de uma mundialização tão generalizada que, diante dela, a própria Geografia teria se tornado arcaica. Num mundo complexo, a Geografia pode dar uma contribuição para o deciframento das combinações e dos sistemas, abrindo-se para novas exigências sem esquecer totalmente o passado. A Geografia na escola, em relação com a História, pode ser uma abertura para o conjunto das ciências humanas e sociais, conservando uma relação privilegiada com as ciências naturais. (Fremont in MORIN, 2002, p. 203)

Considerações finais: uma proposta ambiciosa, mas necessária

*“Para atingir o ponto que tu não conheces, tu
deves pegar o caminho que tu não conheces”*

San Juan de la Cruz

As pesquisas em ensino de Geografia que pretendam contribuir com a superação do grande paradigma simplificador podem basear-se na seguinte divisão tripartite: Na primeira etapa, parte-se da exposição e descrição de problemas reais cotidianos que vivenciamos em sala de aula. Em um segundo momento, busca-se os fundamentos/origens desses problemas, em Edgar Morin e outros autores da filosofia, fazendo ponte entre os problemas práticos do ensinar Geografia e as teorias que os iluminam. Na terceira fase, após conhecer com mais profundidade a ecologia desses problemas, pensam-se sugestões práticas que tentem superar esses problemas ou ao menos problematizá-los, de modo a levar o leitor a uma tomada de consciência desses problemas.

Sobre Edgar Morin, quatro obras formam os pilares do novo paradigma complexo para a geografia e para seu ensino: Introdução ao pensamento complexo, Os setes Saberes Necessários à educação do futuro, Ciência com consciência e, principalmente, O Método, obra em seis volumes, intitulados: 1. A Natureza da Natureza, 2. A Vida da Vida, 3. O conhecimento do conhecimento, 4. As ideias, 5. A Humanidade da Humanidade e 6. Ética. Esta última obra, “O método”, de porte monumental e de qualidade inquestionável pelo meio acadêmico, é muito fecunda em problematizações que podem enriquecer a Epistemologia do ensino da Geografia. É um tratado exaustivo, científico-poético e de grande honestidade, acerca da aventura humana na busca insaciável pelo conhecimento. Sobre esta obra, devemos nos guiar pela seguinte pergunta: de que forma a obra Moriniana pode

contribuir para um ensino de Geografia mais humano, complexo e crítico?

A importância dessa obra para a Geografia deve ser analisada sob três perspectivas:

Quadro 7: Contribuição metodológica da obra moriniana para a geografia

• Temática: dada a multidisciplinaridade da obra e da formação acadêmica do AUTOR, toca em todos os grandes temas da Geografia, bem como em áreas correlatas, como a biologia, a física, a química, a sociologia, a história, a cosmologia, a astronomia, a ética etc.
• Filosófica-Epistemológica: a existência do todo e da parte, a impossibilidade do conhecimento do todo, o mistério da natureza, a complexidade, o erro e ilusão, a cegueira paradigmática, a possessão noológica, a unidade de tudo, a ontologia, a patologia do saber, a crise de fundamentos, o multidimensional e o inseparável, a reflexividade permanente ciência-filosofia, biologia do conhecimento, a animalidade do conhecimento, a máquina hiper-complexa, a dialógica compreensão-explicação, o trio inteligência-pensamento-consciência, as condições do conhecimento, limites, incertezas, cegueiras e misérias do conhecimento etc.
• Filosófica-Psíquica: angústia da pós-modernidade, vazio existencial¹⁶, espírito e consciência, razão e loucura, as cavernas interiores, o eu contínuo e o ego descontínuo, a identidade humana, a trindade humana, o enraizamento cósmico, a tríade pulsão/afeto/razão etc.

Fonte: Jardim de Carvalho JR. [Elaboração do autor].

O estudo da obra de Edgar Morin e a opção pelo caminho filosófico foram motivados pela constatação, ao longo de minha carreira, de vinte e dois grandes problemas didáticos¹⁷ capitais do

¹⁶ Particularmente sedutor, em tempos de consumismo e de coisificação do homem, de banalização da vida, comportamentos niilistas, ansiedade do excesso, vícios diversos e desinteresse generalizado pelo cultivo da mente e por alguma forma de espiritualidade.

¹⁷ Não há a intenção de esgotar essa lista, que pode incorporar outros problemas ao longo da carreira. Basta lembrarmos que Morin enfatiza

ensino da Geografia, todos eles relacionados ao problema da simplificação, alienados filhos do grande paradigma simplificador a que alude Edgar Morin.

Esses 22 problemas, já citados anteriormente, formam um todo tão coerente e articulado na teoria e na prática, que seria até mesmo possível afirmar que aquele que reconhece pecar por um deles, deveria se autoanalisar com cautela e provavelmente constataria que é refém do pacote todo, com direito à fita e adesivo. Contudo, não basta se livrar de um para que os demais desapareçam por encanto. Ganha-se o pacote completo, perde-se a prestações.

A discussão desses vinte e dois problemas didáticos encontra embasamento teórico em Edgar Morin e demais autores da filosofia, em especial da filosofia da ciência (ou epistemologia) e da teoria do conhecimento, além de uma tese de doutorado na Universidade de São Paulo¹⁸ que trata, dentre outros temas, da precariedade das pesquisas teóricas em Geografia, da desonestidade científica, dos fundamentos da relação sociedade-natureza, de alguns mitos na história do pensamento Geográfico e de alguns problemas capitais na pesquisa em Geografia, temas estes que estão relacionados a esses vinte e dois problemas do ensino da Geografia. Esta tese lança uma proposta metodológica baseada na conjugação de sete métodos de pesquisa e de análise bibliográfica, e reconhece a existência de outros vinte e dois pecados capitais, porém referentes à arte da pesquisa teórica em

que o conhecimento é algo inacabado e que tudo está sujeito a mudança, reforma, complementação.

¹⁸ JARDIM DE CARVALHO JR, I. **Dos Mitos Acerca do Determinismo Ambiental/climático na História do Pensamento Geográfico e dos equívocos de sua crítica: reflexões metodológicas, teórico-epistemológicas, semântico-conceituais e filosóficas como prolegômenos ao estudo da relação sociedade-natureza pelo prisma da ideia das influências ambientais.** 2011. 677f. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Geografia e que precisam ser refletidos e superados com a adoção de amplo escrutínio filosófico e semântico-conceitual.

Esta tese coloca em debate graves vícios acadêmicos, como a discriminação e o rótulo de teorias, ideias e autores, assim como o nefasto hábito de realizar críticas infundadas e sem embasamento, no estilo panfletário, por meio de citações tendenciosas e descontextualizadas, atitude esta que tem influenciado inúmeras gerações, privando-as de conhecer algumas verdades da geografia e reconhecer a riqueza teórico-conceitual de diversos autores e obras, que têm sido relegados às traças das bibliotecas brasileiras. Esses hábitos muito arraigados no universo acadêmico se disseminam entre os professores egressos das universidades e estes têm perpetuado inúmeros equívocos científicos e grandes vazios conceituais e filosóficos, levando-os ao ambiente escolar.

A maior parte dos licenciados sai da universidade sem uma sólida formação na arte de questionar, de criticar com pertinência, de reconhecer as armadilhas do pensamento científico e suas limitações, de buscar na filosofia respostas para suas dificuldades, de buscar em obras essenciais, como a de Edgar Morin, a superação dos problemas da incerteza, da compreensão humana, da ética planetária, da identidade terrena, do erro e da ilusão, do conhecimento do conhecimento, da natureza da natureza, saberes estes essenciais para a educação do futuro.

Mais importante que ensinar conhecimentos é ensinar o que é conhecimento.

A maior parte das pessoas não consegue argumentar suas crenças, ou seja, sabem os conteúdos de maneira mecânica, irrefletida. São hábeis em repetir, mas não em refletir sobre o que aprendeu, em aplicar este conhecimento para conhecer mais, num processo dialético e dinâmico. Não podemos esquecer jamais da grande máxima do educador norte-americano Alcott, quando afirma que “O verdadeiro professor defende seus alunos de sua própria influência” (Alcott, 2001), isto é, podemos e devemos alertar nossos alunos para a incerteza do conhecimento, para a necessidade de eles não tomarem nenhum discurso como uma

verdade inquestionável. Devemos trabalhar com eles que as certezas são provisórias, e que a ciência não detém verdades absolutas e imutáveis, e que nós, como cidadãos dotados de autonomia intelectual, devemos duvidar, questionar, imaginar novos caminhos, e deixar nossa curiosidade fazer descobertas, e que também podemos contribuir com a ciência, com seu avanço, somando esforços na direção de uma sociedade mais harmônica.

A superação de velhos paradigmas simplificadores, que mutilam nossos pensamentos e nos afastam do conhecimento da realidade, deve partir de uma perspectiva geográfica interdisciplinar e transdisciplinar, partindo de problemas concretos e cotidianos do ensino da Geografia. Assim, será possível revelar/enfatizar a contribuição teórica de novos autores, como Edgar Morin, para a Epistemologia da Geografia e seu ensino, pois a renovação de nossas práticas está na plena dependência da ciência e consciência dos pressupostos epistemológicos da educação em geral e em especial do ensino da Geografia.

Devemos recordar que a Geografia é uma complexa teia de saberes, uma grande e orgulhosa filha em meio à imensa prole de Arteciências desgarradas da complexidade mater e una, e ainda refêem de um patriarcado cartesiano disjuntivo e bipolar.

Finalizando, é preciso uma retomada de consciência sobre nosso trabalho cotidiano em sala de aula, tanto no ensino básico, como no ensino superior, para que, partindo da Práxis pedagógica, possamos observar o processo de ensino-aprendizagem por novas lentes, ao acreditar na “inseparabilidade arteciência”, analisando os problemas teórico-metodológico-epistemológico-semântico-conceituais do ensino com base no Pensamento complexo versus pensamento simplificador, interpretando e dialogando com a filosofia e em particular com Edgar Morin, objetivando uma proposta de ensino baseada na Autonomia intelectual e na reflexão filosófica, e que possa lidar com mais discernimento com a Geografia do desassossego e da complexidade.

A Geografia escolar e acadêmica precisa urgentemente de uma aquarela complexa cujas cores sejam as da curiosidade ilimitada, autonomia intelectual, coragem e honestidade.

Referências bibliográficas

ALCOTT, A.B IN BARELLI, E. **Dicionário das citações**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BENDA, J. **A traição dos intelectuais**. São Paulo: Peixoto Neto, 2007.

BOFF, L. **Saber cuidar, ética do humano – compaixão pela terra**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 2011.

FOUCALT, M. **As Palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

JARDIM DE CARVALHO JR, I. **Dos Mitos Acerca do Determinismo Ambiental/climático na História do Pensamento Geográfico e dos equívocos de sua crítica: reflexões metodológicas, teórico-epistemológicas, semântico-conceituais e filosóficas como prolegômenos ao estudo da relação sociedade-natureza pelo prisma da ideia das influências ambientais**. 2011. 677f. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo.

HUME, D. **Investigação sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral**. São Paulo: UNESP, 2009.

KAERCHER, N.A. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**.

CARVALHO JR., I.J.de. Geografia e Filosofia: novos horizontes nas ...

Tese. Universidade de São Paulo. Programa de pós-graduação em Geografia Humana. São Paulo, 2004.

MORIN, E. (a) **A religação dos saberes. O desafio do século XXI.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. (b) **O problema epistemológico da complexidade.** Publicações Europa-América, 2002.

_____. (c) **O método 4, As Ideias: Habitat, Vida, Costumes, Organização.** Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. **X da questão: o sujeito à flor da pele.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2004.

_____. (a) **O Método 5, A Humanidade da Humanidade: a Identidade Humana.** Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. (b) **O Método 1, A Natureza da Natureza.** Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. (c) **O método 3, O conhecimento do Conhecimento.** Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. (d) **Terra-pátria.** Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **O Método 2. A Vida da Vida.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

_____. (a) **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

CARVALHO JR., I.J.de. Geografia e Filosofia: novos horizontes nas ...

_____. (b) **O Método 6. Ética**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

POPPER, K. **Conjectures and Refutations**. London: Routledge and Keagan Paul, 1963.

Recebido em julho de 2014

Aceito em abril de 2016