

CURRÍCULO, EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Sonia Maria Vanzella Castellar¹
e-mail: smvc@usp.br

Apresentação

Pretendo, neste artigo, fazer uma breve análise das mudanças que ocorreram no currículo escolar, ou na concepção que norteia os parâmetros curriculares, em função das reformas educacionais que se implementaram a partir de 1996, bem como das perspectivas do ensino da geografia escolar.

As propostas curriculares elaboradas em vários governos da América Latina e Caribe tiveram como ponto de partida a Agenda Educacional para o século XXI, traçada pelo Banco Mundial desde meados da década de 1980.

As reformas educacionais foram implementadas em um contexto histórico e social específico, com o objetivo de buscar a construção de um modelo educacional homogêneo para os países de economia emergente, sem levar em consideração a singularidade de cada um deles e as suas realidades locais. Do ponto de vista do Banco Mundial, o objetivo era obter um referencial único para a educação desses países, o que aponta para uma questão de objetivo e método na forma de implementação.

Este é um ponto importante e não podemos tergiversar: a homogeneização deve ser compreendida como objetivo e não como método. Se há consenso de que é o Estado Nacional que elabora e implementa políticas públicas, estas deveriam ser referenciais para as propostas oriundas das instituições internacionais.

Já do ponto de vista do Estado, as reformas educacionais teriam como objetivo a homogeneização das ações, com o intuito de criar parâmetros mínimos para a educação (currículo, avaliação, formação docente, diretrizes para o ensino

¹ Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP – São Paulo – Brasil

superior), democratizando o acesso à discussão e aos mesmos conteúdos mínimos nas escolas, criando referenciais para a estruturação de um currículo.

Nesse sentido, considerar em uma proposta curricular a realidade local, passa a ser uma questão de método, ou seja, a partir dos objetivos colocados, é possível ampliá-los de diferentes maneiras, respeitando-se as características locais no que se refere, por exemplo, à cultura. Em relação a essas características, a responsabilidade é da comunidade escolar ou das Secretarias de Estado da Educação, encarregando-se da implementação desse currículo, sob tais diretrizes, ou seja, encarregando-se do método.

Ao pautar essas reformas, o Governo Federal também investiu em alterações curriculares, no sistema de avaliação, tendo como referência as competências e as habilidades apresentadas em uma matriz conceitual, além de atuar em formação docente continuada e alterações no ensino superior.

Durante os anos 90, foram muitas as mudanças que os educadores enfrentaram, a começar por uma revisão ou análise sobre a prática docente. Pensar a prática significa posicionar-se sobre a didática, mas, também sobre a política educacional, a gestão da escola, o currículo, o sistema de avaliação e a formação docente.

Todas essas mudanças provocaram uma profunda reflexão sobre o papel do currículo escolar e do processo de aprendizagem, na medida em que, de maneira organizada ou não, os docentes e os gestores foram obrigados a abordar questões importantes como: o papel dos professores e sua formação, e o significado de uma educação que considere a ética, a estética, a cultura e a convivência com o meio ambiente como pontos de partida para se repensar um sistema educacional de qualidade.

Mobilizar os educadores para essa discussão é um desafio, mas ao fazê-la, poderemos aprofundar as análises sobre um modelo de educação que enfoque a intenção social e socializadora, possibilitando a integração da cultura dos alunos à da escola, e a deles com a da comunidade. Ao integrar os alunos ao currículo escolar, evita-se que eles percam a dimensão de se sentirem sujeitos do seu processo de aprendizagem.

O governo, ao elaborar as propostas educacionais, deveria se preocupar com o processo de implementação, proporcionando debates para que essas propostas se tornem mais eficazes e sejam apropriadas pelos docentes que as viabilizarão na prática.

Pensar o sistema educacional de um país é mais do que redigir uma proposta e ter uma concepção progressista, é preciso organizá-la e estabelecer metas a curto, médio e longo prazo, com avaliações sistemáticas para que tal proposta faça parte de uma gestão de políticas públicas, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino público.

A implementação das propostas, no Brasil, gerou muitas discussões entre os professores: alguns criticaram e negaram a implementação dos novos currículos em função das novas concepções na área do conhecimento específico e da metodologia do ensino, das necessidades de se contextualizar essas propostas, pois eles teriam de rever a sua prática em sala de aula; outros destacaram em suas críticas a falta de discussão na elaboração e implementação dos parâmetros curriculares e avaliaram que o processo não foi democrático, portanto negaram qualquer tipo de ação e reconhecimento em função da intervenção do Estado; houve ainda aqueles que renunciaram a qualquer possibilidade de tomar decisões relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, por considerarem que as mudanças não resolveriam os problemas educacionais.

As justificativas são pouco relevantes em relação às mudanças que ocorreram na política educacional e, principalmente, no que se refere aos parâmetros curriculares, na medida em que muitas delas são superficiais e não levam em conta os aspectos políticos, econômicos e culturais que envolveram as reformas educacionais. Além disso, questiona-se o Estado por ter formulado políticas públicas, em âmbito nacional, o que sem dúvida é seu dever – podemos discordar do método, mas não do objeto: o Estado deve elaborar e propor políticas para a Educação.

A falta de compreensão do papel do currículo na formação do aluno acaba gerando muita confusão, tanto no campo da ciência quanto no da metodologia

do ensino, refletindo-se na ação docente e na maneira como os conteúdos são organizados.

Em várias escolas públicas ou privadas, acabam-se organizando pretensiosos currículos com listas de conteúdos considerados a partir da visão de cada membro da equipe, sem que as discussões anteriores e acadêmicas façam efetivamente parte da elaboração final desses currículos – o resultado é um envolvimento pífio por parte dos alunos nas aulas, reforçando a visão de que o currículo mais eficiente é o índice do livro didático.

No campo dos problemas das reformas educacionais, ainda é recorrente se ouvir que, além dos problemas curriculares, o crescente número de jovens e adolescentes que tiveram condições de ir à escola acabou interferindo na qualidade do ensino, fato que é, para muitos educadores, o principal problema da escola pública. O problema não é a democratização da escola da escola pública, mas sim a falta de clareza para discernir entre a população ter acesso à escola e ter acesso ao conhecimento. Pode ser uma diferença sutil, mas ela toca na questão de que o principal é dar à população o direito a uma escola de qualidade, e nesse sentido a escola precisa ser valorizada e ao mesmo tempo repensada, tanto no campo curricular quando no da sua gestão, para que tenhamos um ensino público de qualidade para toda a população.

As reformas educacionais e a educação geográfica

A análise que farei a partir desse momento estará centrada na concepção de currículo, articulando-a ao ensino de geografia. Assim, proponho ampliar os olhares em relação ao currículo, para não incorrerem em erros, como compreendê-lo apenas como um rol de conteúdos, mas sim pensá-lo em uma dimensão maior, incorporando as atitudes e a ética. Pensar em uma proposta que leve em consideração as inovações científicas das disciplinas, nos avanços da didática dos professores, tendo como referência a dimensão cultural, cognitiva e econômica, bem como as necessidades e situação da sociedade.

Desse modo, o desafio será pensar um desenho curricular mais próximo da realidade e, ao mesmo tempo, em como será a sua aplicação no cotidiano

escolar. Essas questões trarão novos desafios para os professores de geografia, que deverão considerar o currículo escolar e a didática da geografia. O desafio, portanto, é traçar um plano de ensino inovador, que terá como propósito tornar a geografia escolar mais significativa para as crianças e jovens das escolas. Para isso, teremos de enfrentar um debate epistemológico e pedagógico com o objetivo de repensarmos o currículo para a Geografia das Universidades e para a Geografia Escolar, para que haja uma contribuição de fato para a formação de professores da educação básica.

Ao relacionar currículo com a didática e aprendizagem, considera-se que há uma intencionalidade educativa na organização da prática docente, isso quer dizer que é importante que o profissional da educação tenha uma formação com base filosófica, epistemológica e pedagógica capaz de compreender o conhecimento geográfico e articulá-lo com as questões pedagógicas. Corroborar com essa idéia Lestegás (2000:47), quando afirma que:

“Dado que no es posible trasladar miméticamente la geografía universitaria a la enseñanza secundaria, se trata de efectuar una transformación del saber que permita retener los principios, la esencia de la geografía, acudiendo a la epistemología para realizar una opción fundamentada. Em um proyecto educativo de esta naturaleza, dos orientaciones aparecen como esenciales: aprender a pensar el espacio e adquirir el dominio del razonamiento geográfico.”

Ao refletir sobre a organização da prática docente, o professor legitima suas ações cotidianas em sala de aula, além de aprofundar suas análises em relação ao saber geográfico, repensando os conteúdos desenvolvidos para evitar, entre outros equívocos, a dicotomia entre a geografia acadêmica e a geografia escolar.

A Geografia: mudanças educacionais e epistemológicas

A geografia denominada crítica, a partir do início da década de 1980, surge como uma reação à pretensa neutralidade e objetividade da perspectiva quantitativa. Apoiada em um método dialético, tendo como premissa o materialismo histórico, considera que a organização e a produção do espaço são resultados de um processo histórico, no qual estão envolvidos diversos usos e classes sociais. Foi com base nesses referenciais que alguns geógrafos debateram a necessidade de se repensar o ensino da geografia escolar. No entanto, a Geografia Crítica incorreu em alguns equívocos, como, por exemplo, reforçar um discurso superficial no tratamento das categorias de análise e dos conceitos que estruturam o conhecimento geográfico, como região, território, lugar, entre outros. Além disso, ela negou a importância dos estudos sobre o meio físico ou meio natural, incorporando-o na compreensão da ocupação dos lugares e, ainda, desqualificou a cartografia como técnica e, também, como linguagem da geografia.

Os equívocos relatados não estão relacionados com as premissas ou com o método dialético, mas com a falta de compreensão de muitos geógrafos no que se refere à superficialidade das análises das categorias. Ao analisarmos a organização territorial, não se deve esquecer que há um meio natural envolvido e que a representação dessa organização se materializa quando cartografada, mesmo quando entendemos o ordenamento territorial como resultado de um desigual enfrentamento entre grupos antagônicos.

Esses equívocos contribuíram para que o discurso escolar geográfico existente desde o final do século XIX continue a ser reproduzido, de maneira informativa, memorística, superficial e, portanto, retórica. Essas características são encontradas na literatura específica de vários países, como, por exemplo, na obra de Tim Uwin, *O lugar da Geografia*, 2002. Por isso, a idéia recorrente que se faz sobre a geografia escolar é o julgamento de que ela tem uma menor aplicação prática tanto fora quanto dentro da escola.

É nessa perspectiva que a geografia escolar precisa ser renovada, mas essa renovação implica mudanças na postura, na linguagem e nas propostas didáticas dos professores.

O desejo maior é que a geografia presente nos currículos escolares tome a mesma relevância dada para as outras disciplinas. Para isso, é necessário superar o rótulo de matéria decorativa, herança deixada pela Geografia Tradicional e, qualificar os saberes geográficos dos docentes – qualificação que deve vir acompanhada de um diálogo entre a didática (pensar pedagógico) e a epistemologia (pensar geográfico).

Adotar essa concepção permite refletir sobre as contradições existentes na prática de sala de aula e sobre o porquê de em diferentes lugares o ensino da geografia ser descritivo e enfadonho. Qual a dificuldade em criar condições para que o aluno, ao ir para a escola, aprenda a ler, escrever, contar e, também, aprenda a ler o mundo? E como se faz a leitura de mundo na geografia que, ainda, mantém o rótulo de matéria decorativa, sendo uma disciplina que reforça a idéia, em sala de aula, de que a informação é mais importante que a formação geográfica? Qual é o significado de saber ler o mundo, utilizando a cartografia como linguagem? Saber ler é compreender uma informação do espaço vivido, ou seja, não é só ler, mas entender o contexto, não se atendo apenas à percepção das formas, e sim ao significado de cada uma delas. A leitura do lugar de vivência está relacionada com, entre outros conceitos, os que estruturam o conhecimento geográfico, como, por exemplo, a escala, a legenda, o alfabeto cartográfico, a direção, a orientação.

Ao perceber e ler os fenômenos em diferentes escalas, o aluno inicia um processo de aprendizagem relativo à leitura de mundo, ou seja, relativo à compreensão da realidade. Assim ele notará as diferenças e as semelhanças entre as realidades locais, a dinâmica da natureza, a maneira como o modelo produtivo se concretiza em nosso cotidiano.

Com esse raciocínio, o estudante articulará o estudo da dinâmica terrestre com o clima e as suas alterações, para entender, por exemplo, os motivos que levaram à existência das ondas gigantes “tsunamis” e entender a realidade das áreas afetadas; ou poderá ainda entender o aumento do número de furacões e

ciclones em várias partes do mundo, e poderá analisar melhor o que ocorreu nos Estados Unidos em relação ao famoso Katrina. A geografia estuda o meio e a sua ocupação, as transformações, como os fenômenos se articulam; por isso, quando lemos a notícia “Na Europa o calor é intenso: idosos e crianças estão morrendo desidratados”, a geografia nos dá os instrumentos para investigarmos com propriedade os motivos desse fenômeno: quantidade de habitantes na Terra, emissão de poluentes das indústrias e automóveis, quantidade de partículas de monóxido de carbono na atmosfera, políticas ambientais... – enfim, a geografia nos permite pesquisar e articular dados para que possamos explicar o que acontece no nosso dia-a-dia.

Vale ainda ampliar essa discussão para a possível relação entre o modelo de produção industrial e o agravamento do aquecimento global, revelando a questão do tempo social e geológico e suas consequências sócio-ambientais.

Os conteúdos que são abordados, tendo como referência os exemplos citados, possibilitam a construção do raciocínio geográfico. Ou seja, possibilitam compreender o espaço construído, a ordenação territorial, a espacialidade e/ou a territorialidade dos fenômenos, bem como a escala social de análise.

Articulado desse modo, o discurso da geografia escolar fará mais sentido, isto é, o diálogo entre a didática e o conhecimento geográfico começaria a acontecer efetivamente na sala de aula, o que seria a concretização da educação geográfica.

Ao propor esse diálogo, corroboramos com a crítica elaborada por Lacoste (1988), quando afirma que, de todas as disciplinas ensinadas na escola, a geografia é a única a parecer um saber sem aplicação prática fora do sistema de ensino. Por isso, se faz cada vez mais necessário investigar o saber-fazer em geografia, ou seja, a capacidade de aplicação dos saberes geográficos nos trabalhos de metodologia do ensino de geografia. Daí a nossa insistência em retomar algumas críticas elaboradas por Lacoste (1988) para explicar alguns fatos, como a que ele faz em relação aos resultados do ensino da geografia escolar ao

“impor a idéia de que o que vem da geografia não deriva de um raciocínio estratégico conduzido em função de jogo político. A paisagem! Isso se

contempla, isso se admira: a lição de geografia! Isso se aprende, mas não há nada para entender. Uma carta! Isso serve para quê? É uma imagem para agência de turismo ou o traçado do itinerário das próximas férias” (p. 35)

Essa idéia confirma por que, para o senso comum, na cultura presente entre aqueles que não são formados em geografia, há a idéia de que essa disciplina apenas ensina informações sem um raciocínio estratégico. Por isso saber pensar o espaço numa dimensão cultural, econômica, ambiental e social é um grande desafio da geografia, e da geografia escolar. Mais ainda: pensar os fenômenos geográficos em diferentes escalas, o que significa analisá-los conceitualmente, em função de diversas práticas e das representações sociais.

Nessa perspectiva, trabalha-se com uma matriz teórica que permite considerar na geografia escolar a leitura da paisagem e dos mapas não apenas como uma técnica, mas como metodologia do ensino para que o aluno compreenda o conhecimento geográfico.

Uma prática pedagógica mais inovadora permite ao aluno observar, descrever, comparar e analisar os fenômenos observados na realidade, desenvolvendo habilidades intelectuais mais complexas, como fazer correlações dos conceitos geográficos que estão implícitos na realidade. Para tanto, se faz necessário que o aluno aprenda a ler mapas, conheça os símbolos das legendas, consiga hierarquizar os fenômenos e perceber os detalhes em diferentes escalas, o que significa ser alfabetizado em geografia.

A aprendizagem será significativa quando a referência do conteúdo estiver presente no cotidiano da sala de aula, quando se considerar o conhecimento que a criança traz consigo, a partir da sua vivência. Essas referências contribuirão para a formação de conceitos geográficos que serão explorados, partindo da leitura de mapas, da elaboração de trajetos e mapas mentais e comparando-as com uma situação real e em diferentes escalas de análise.

No entanto essa discussão só se concretizará quando a formação do professor for repensada, e os cursos de geografia com ênfase para a licenciatura oferecerem uma consistência teórico-metodológica. Dessa maneira, o futuro professor terá compreensão conceitual, tanto na dimensão

epistemológica quanto na pedagógica, para que possa estabelecer de fato o diálogo entre a didática e o conhecimento geográfico, rompendo com uma prática tradicional.

Perspectivas para a Educação Geográfica

Pensar pedagogicamente os saberes geográficos numa perspectiva metodológica e significativa para os alunos implica desenvolver ações que reestruturem os conteúdos, inovem os procedimentos e estabeleçam com clareza os objetivos. Desse modo, considera-se que a prática educativa da construção de conceitos, atitudes e procedimentos, socialmente, no grupo familiar ou na escola, se faz considerando o conhecimento prévio do aluno, participando do processo de aprendizagem ao possibilitar conflitos cognitivos durante o trabalho dos alunos com o material escolar e mesmo fornecendo informações com o propósito de suscitar a reorganização das idéias prévias das crianças na direção do saber a ser ensinado.

Castorina (1995) corrobora com essa idéia ao afirmar que é necessário realizar indagações que mostrem efetivamente o desenvolvimento dos mecanismos universais de apropriação, no interior daquela interação com os saberes escolares, e o avanço na reconstrução psicogenética das idéias prévias que correspondem aos conteúdos curriculares em diferentes domínios.

Quando o professor define seus objetivos, organiza conteúdos, conceitos e conhece os seus alunos, fica mais fácil perceber e criar condições para que ocorra de fato uma aprendizagem significativa. Isso significa retomar o início deste artigo, no que dizia respeito ao currículo: nesse caso, estamos tratando do método, ou seja, da singularidade da realidade local que será incorporada ao conteúdo mínimo, estabelecido pelos parâmetros curriculares.

Nessa perspectiva, consideramos que a aula tem uma função relevante, pois é o momento no qual se pode organizar o conhecimento e o pensamento do aluno, a partir de atividade de aprendizagem. Contudo, nem todas as ações docentes garantem uma aprendizagem suficientemente construtivista para todos, mas não se deve esquecer que cada aluno tem seu processo interior que pode ser estimulado quando mediado pelo professor e por seus pares.

O construtivismo não é a explicação para tudo o que ocorre no mundo e na escola, mas é uma perspectiva epistemológica a partir da qual se tenta explicar o desenvolvimento humano, e nos ajuda compreender os processos de

aprendizagem, assim como as práticas sociais formais e informais que facilitam a aprendizagem[1] .

O mais difícil da prática docente é provocar a dialética entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento acadêmico, potencializando-se novos conhecimentos, em um processo cujos objetivos conjuguem conceitos, esquemas e experiências para garantir uma aprendizagem sólida e significativa, sem diminuir ou aligeirar conteúdos.

Por isso, pensar na perspectiva da Educação Geográfica é superar as aprendizagens repetitivas e arbitrarias, e passar a adotar outras práticas de ensino, investindo nas habilidades: análises, interpretações e aplicações em situações práticas; trabalhar a cartografia como metodologia para a construção do conhecimento geográfico, a partir da linguagem cartográfica; analisar os fenômenos em diferentes escalas; compreender a dimensão ambiental, política e sócio-econômica dos territórios, dando dessa forma um caráter diferenciado ao currículo escolar.

Ao assumir a teoria construtivista em todas as suas implicações, muda-se a concepção que se tem do papel da escola e da função do professor, pois ela exige que se modifiquem os preconceitos, por exemplo, com relação ao potencial dos alunos para conduzir e construir conhecimentos; com relação ao papel da aprendizagem cooperativa dos outros alunos; com relação ao papel do professor e o seu caráter de mediador.

A ação docente está, portanto, relacionada aos objetivos pedagógicos e educacionais que estabelecemos para desenvolvermos os conteúdos em sala de aula. Se tivermos uma prática que contribua para a evolução conceitual do aluno, atuaremos na perspectiva da construção do conhecimento, refletindo sobre a realidade vivida pelo aluno, respeitando a sua história de vida e contribuindo para que ele entenda o seu papel na sociedade: o de cidadão.

Por fim, definimos o ensino de geografia como um conjunto de saberes que não só ocupam os conceitos próprios, mas os contextos sociais nos quais se apóiam. Ensinar na perspectiva da construção dos saberes não é apenas dominar conteúdos, mas ter, ao mesmo tempo, um discurso conceitual

organizado com uma proposta adequada de atividades, buscando superar os obstáculos da aprendizagem.

Notas

[1] JUQUE, Afonso; ORTEGA, Rosario e CUBERO, Rosario. “Concepções construtivistas e prática escolar”. In: ARNAY, José (org.). Domínios do conhecimento, prática educativa e formação de professores. São Paulo: Ática, 1998, p.162.

Referências Bibliográficas:

BATLLORI, Roser. “La escala de análisis: un tema central en didáctica de la geografía”. In Las Escalas Geográficas. n. 32. Barcelona: Graó, Íber, 2002.

CASTORINA, José. Psicologia Genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988, p.45-57.

COLL, César; PALLACIOS, Jesús & MARCHESI, Álvaro. Psicologia da Educação: Desenvolvimento Psicológico e Educação, II. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979, p. 106.

JUQUE, Afonso; ORTEGA, Rosario e CUBERO, Rosario. “Concepções construtivistas e prática escolar”. In: ARNAY, José (org.), Domínios do conhecimento, prática educativa e formação de professores. São Paulo: Ática, 1998, p.162.

LACOSTE, Yves. A Geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra. São Paulo: Ática, 1998.

MAURI, Teresa; SOLÉ Isabel; CARMEN, Luis del & ZABALA, Antoni. El Curriculum en el Centro Educativo. Barcelona: ICE/Horsori, 1998.