

TERRA
LIVRE

1999

AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DA EDUCAÇÃO

Geografia, Ensino e Responsabilidade Social

149

ASSOCIAÇÃO
DOS GEÓGRAFOS
BRASILEIROS



Terra Livre
ISSN 0102-8030

As Transformações no Mundo da Educação



Terra Livre

*Publicação semestral
da Associação dos Geógrafos Brasileiros*

**ANO 1999
NÚMERO 14**

Terra Livre	São Paulo	ISSN 0102-8030	p. 145	Jan-Jul/1999
-------------	-----------	----------------	--------	--------------

Terra Livre nº 14

TERRA LIVRE é uma publicação semestral da **AGB** - Associação dos Geógrafos Brasileiros. Os artigos expressam a opinião do (s) autor (es), não implicando, necessariamente, na concordância da Diretoria Executiva ou do Editor.

Qualquer correspondência pode ser enviada para:
AGB Nacional (a/c Coordenação de Publicação)
 Avenida Professor Lineu Prestes, 338 - Edifício Geografia e História
 Caixa Postal 64.525 - Cidade Universitária
 CEP 05497-970 - São Paulo -SP -Telefone (0 .. 11) 818 - 3758

Editor Responsável desta edição
 Sonia Maria Vanzella Castellar

Conselho Editorial

Aldo Paviano
 Ariovaldo Umbelino de Oliveira
 Armem Mamigonian
 Aziz Nacib Ab'Saber
 Beatriz Soares Pontes
 Carlos Walter P. Gonçalves
 Gil Sodero de Toledo
 Heinz Dieter Heidemann
 Horieste Gomes
 José Pereira de Queiroz Neto
 José Bozacchiello da Silva
 Lilian Coltrinari
 Manoel F.G. Seabra
 Manuel Correia de Andrade
 Maria Lúcia Estrada
 Marcia Spyer Resende
 Milton Santos
 Nelson Rego
 Pasquale Petrone
 Ruy Moreira
 Samuel do Carmo Lima
 Silvio Brey
 Tomako Iyda Paganelli

Diretoria Executiva Nacional 98/2000

Presidente - Carlos Walter Porto Gonçalves - AGB Niterói
 Vice-Presidente - William Rosa Alves - AGB Belo Horizonte
 Primeiro Secretário - Zeno Soares Crocetti - AGB Curitiba
 Segundo Secretário - Silvia Regina Mascarin - AGB Campinas
 Primeiro Tesoureiro - Júlio César Suzuki - AGB Curitiba
 Segundo Tesoureiro - Maria Madalena de Oliveira Silva - AGB Recife
 Coordenador de Publicação - Sérgio Manuel de Oliveira - AGB Belo Horizonte
 Representante CONFEA/CREA - Archimedes Peres Filho - AGB Campinas

Índice

Apresentação	06
A Ágora e o Agora	08 - 20
<i>Manuel Fernandes de Sousa Neto</i>	
Sobre uma Leitura Alegórica da Escola	21 - 28
<i>Manuel Martins de Santana Filho</i>	
A formação do Professor e a Relação Escola Básica-Universidade: um Projeto de Educação	29 - 40
<i>Marcos Antônio Campos Couto e Charlles da França Antunes</i>	
A Dimensão Pedagógica na Formação do Geógrafo	41 - 50
<i>Diamantino Pereira</i>	
A Formação de Professores e o Ensino de Geografia	51 - 59
<i>Sonia Maria Vanzella Castellar</i>	
A Geografia no Ensino Médio	60 - 99
<i>Helena Copetti Callai</i>	
Interdisciplinaridade: Aproximações e Fazeres	100 - 124
<i>Nídia Nacib Pontuschka</i>	
Propostas Curriculares de Geografia no Ensino: Algumas Referências de Análise	125 - 145
<i>Lana de Souza Cavalcanti</i>	

TERRA LIVRE é uma publicação semestral da AGB - Associação dos Geógrafos Brasileiros.

Este número 14 foi publicada em julho de 1999

Apresentação

As transformações no Mundo da Educação: Geografia, Ensino e Responsabilidade Social, esse tema foi proposto para o 4º Encontro Nacional de Ensino de Geografia e tem sido discutido em vários fóruns de educação promovidos pela Seções Locais e algumas Universidades. Refletir sobre as transformações na educação e a responsabilidade de quem ensina e de quem está encabeçando as mudanças, é hoje, fundamental. Analisar o processo de formação tanto dos alunos do ensino fundamental e médio quanto do ensino superior é prioritário. É esse o trabalho que a AGB está realizando, e que acabou resultando na proposta desse número da Revista Terra Livre, pois nela podemos trazer parte dessas reflexões realizadas durante o ano de 1998 e o primeiro semestre de 1999.

Nesse sentido, entendemos que essa revista pretende registrar alguns pensamentos sobre as mudanças e as conseqüências na política educacional brasileira, cada artigo tem sua particularidade, no entanto o que há em comum entre eles é a preocupação com os caminhos da educação no Brasil, destacando os currículos e a formação de professores e alunos.

Os artigos *A Ágora e o Agora; Propostas Curriculares de Geografia no Ensino: Algumas Referências de Análise; A Geografia no Ensino Médio* analisam as propostas curriculares.

Interdisciplinaridade: Aproximações e Fazeres e Sobre uma Leitura Alegórica da Escola estão analisando o papel da escola e da formação de professores e, os artigos *A formação do Professor e a Relação Escola Básica-Universidade: um Projeto de Educação; A Dimensão Pedagógica na Formação do Geógrafo; A Formação de Professores e o Ensino de Geografia*

Nos artigos apresentados foram lançadas concepções que, esperamos, possam contribuir para ampliar nossas reflexões acerca do ensino de geografia.

ARTIGOS

A ÁGORA E O ÁGORA

MANOEL FERNANDES DE SOUSA NETO¹

A escola, por mais antiga que nos pareça, por mais distante que tenha se inscrito em nossa memória coletiva, na realidade não é assim tão antiga quanto nos parece ser. Quando digo a escola, não me refiro a qualquer escola, mas àquela em que se reúnem algumas disciplinas ao invés de outras, para o exercício de uma certa finalidade pedagógica e para que se exercite aí uma certa política do conhecimento e um certo conhecimento da política. Poderia dizer, assim como que tentando estabelecer uma comparação, que aí nesse espaço formado por salas e pátios, banheiros e bebedouros, bibliotecas e muros, uma nova *pólis* se realiza a exemplo da velha e helênica cidade em que os gregos livres, em suas *ágoras*, se educavam *peripateticamente*.

A escola de que agora falo e essa em que nos educamos é outra. O seu surgimento, o seu *vir à luz*, data daquele período das idéias iluministas, portanto de uma certa iluminação histórica que é posterior à *longa noite do medievo* e que faz a ágora de aedos e filósofos, renascida e reformada, artística, científica e religiosamente, aparecer como um sistema nacional de educação.

A educação que os últimos decênios dos setecentos virá já não é mais, de modo algum, aquela que vira até então, mas outra. Esta, do século XVIII será menos cristã, baseará suas possibilidades na razão desencantada do mundo² e na experiência humana que transforma espaço e tempo por intermédio de máquinas e armas. A educação do fim dos oitocentos não verá mais, como dantes, Agostinhos proferindo sermões e Abelardos nas ruas, as bíblias serão escritas em outras línguas que não o clássico latim, a

¹ Universidade Federal do Ceará.

² “O programa do esclarecimento [iluminismo] era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber.” (Adorno & Horkheimer, 1985, p.19).

representação política será menos azul de sangue e aparecerão novos limites para o mundo então de todo cartografado³.

A escola de que agora gostaria de lhes falar é a imagem e semelhança dessa figura moderna chamada Estado Nacional. É por intermédio dessa escola, constituída como um sistema nacional articulado, que se reunirão aquelas disciplinas que até então estavam dispersas ou que eram lecionadas de forma avulsa. Abrindo aqui um parêntese, é importante dizer que até o surgimento da modernidade o uso da voz era nossa principal instrumenta para educação, porque a palavra escrita, esta que desde antes de Guttemberg se encontra impressa em superfícies diversas, sempre foi reservada à uma elite de pouquíssimos letrados e doutores da lei (Mesarani, 1995). Fechado o parêntese, então, a escrita nas línguas nacionais popularizou-se por intermédio dessa escola moderna, mas não só a escrita e a língua até então vulgar e inculta - como a nossa *flor do lácio inculta e bela*, mas também os números matemáticos do nosso desencantado e maquinal racionalismo, a história da nação então conformada, a Geografia que criava os ícones espaciais da nação, a religião nacional e seus postulados, a fé na ciência e na democracia burguesa posterior à *queda das bastilhas e das comunas*.

E o ensino, que era para muito poucos, pasmem, torna-se *universal e obrigatório*. O ensino torna-se um *direito* daquele até então inexistente cidadão e um *dever* do Estado. A escola, portanto, serviu naquela acepção de que fala o Hobsbawm de *Nações e Nacionalismos*, para criar franceses para a França, italianos para a Itália, alemães para Alemanha, brasileiros para o Brasil. O interessante dessa história é que outras disciplinas científicas mais antigas que a História e a Geografia, tais como sociologia e economia, ficaram do lado de fora da *Escola Estatal Nacional*⁴. E por isso, o Capel até brinca ao

³ “O pressuposto mais fundamental da Geografia moderna era o conhecimento efetivo de todo o planeta, isto é, que o ‘mundo conhecido’ atingisse a total extensão da Terra. [...] A possibilidade dessa consciência mundializadora foi, sem dúvida, o patamar fundamental da sistematização geográfica.” (Moraes, 1989, p.17).

⁴ “Las razones por las que la geografía siguió figurando en los programas, a pesar de la directa amenaza de otras ciencias que no consiguieron introducirse en la enseñanza básica (piénsese en la fisiografía o la ecología, y en las ciencias sociales como la economía o, más tarde, la sociología, ciencias todas de fuerte desarrollo y gran prestigio) constituyen en realidad una cuestión a resolver. Entre estas razones que explican el triunfo de la geografía sobre las disciplinas rivales se encuentra, sin duda, una de gran importancia: la función

querer saber porque aconteceu tal fenômeno, sabido que é pelo próprio Capel, e ele mesmo dirá, que a Geografia enquanto disciplina escolar tinha a função de criar uma identidade dos cidadãos para com o território da nação. Era papel portanto dessas duas disciplinas, História e Geografia, criarem por intermédio da escola aqueles que se identificariam entre si como a nação, em torno de tradições muitas delas inventadas⁵ ou do solo pátrio com seus muito símbolos sociais.

O certo é que a Geografia não foi admitida na escola por acaso e assim se passaram bem mais de dez anos, bem mais de dois séculos, em que por intermédio dos currículos formais e dos compêndios se disseminou essa disciplina que nasceu com esse Estado, um verdadeiro *ménage-a-trois* sob luzes estatais: *escola, currículo e material didático*. Porque foi característico dessa tradição da seleção de conteúdos controlar⁶ o que deveria se ensinar de qualquer disciplina na escola, posto que o importante na composição de livros e currículos não é só aquilo que repousa em suas páginas, mas o que fica de fora.

Outro fenômeno importante a observar é que de tão próximas que eram por suas finalidades educacionais modernas as disciplinas de Geografia e História, tal era a relação incestuosa de uma com a outra, estiveram tão juntinhas, que chegaram várias vezes a ser tratadas como uma disciplina só no currículo escolar. Fenômeno que aconteceu do lado de cá e de lá da Bacia do Prata, no Brasil como demonstram os estudos de Isler (1973) e Rocha (1996) ou na Argentina como já provou Palacios (1992). E é claro, que acontecendo *primeiro como tragédia e depois como farsa* como já dissera Marx, vez por outra vemos quererem jogar no mesmo alguidar a História e a Geografia,

asignada a la geografía en la conformación del sentimiento de nacionalidad.” (Capel, 1977, p.18).

⁵ “Por ‘tradição inventada’ entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado.” (Hobsbawm & Ranger, 1984, p.9).

⁶ “[...], acreditamos, pois, que os ‘caminhos e descaminhos’ percorridos pela geografia escolar brasileira bem demonstram como se dá o processo de seleção seletiva em nossas escolas. Ao longo da trajetória dessa disciplina, fica claro que oficialmente se legitimou uma geografia escolar dentre outras possíveis. Optou-se pelo ensino de um conhecimento geográfico ‘desinteressado’, distante da realidade, mnemônico, [...]” (Rocha, 1996, 34).

como ocorreu bem próximo de nós com a malfadada disciplina Estudos Sociais⁷.

Entretanto, há outras identidades histórico-geográficas. Não poucas vezes oscilaram em importância no currículo escolar, tendo às vezes menos ou mais horas na vida semanal dos cidadãos, seja ontem nos oitocentos ou no fim desse milênio, no Brasil dos militares ou na França de Haby. Vieram da escola secundária e dos Institutos Históricos e Geográficos para a academia e, como bem lembra Capel (1977), no caso da Geografia houve primeiro professores da disciplina no interior da escola e só depois é que houve geógrafos⁸. Estiveram na estrutura de ensino obrigatório do Estado Nação moderno com um papel comum: criar a nação, dar a ela uma identidade baseada no passado que se inscrevia em uma dada porção territorial.

A escola, onde sempre, de modo obrigatório, se viu um elenco de disciplinas seletivo e excludente, mudou. A escola, *vis à vis* com sua nomeada ontologia histórica não poderia permanecer a mesma quando o mundo cambiante descamba para outros rumos. A escola em que estiveram Geografia e História, asseguradas para um certo fim, já não existe mais. No caso em questão, não se trata de uma mudança conjuntural, mas de estrutura, ou seja, não se trata mais de uma oscilação como as que já vimos, de haver mais ou menos horas para essas disciplinas; trata-se então de seu possível fim.

A questão fulcral que aqui se propõe discutir é se as crianças gêmeas nascidas no mesmo berço estatal não soçobram junto com ele, se é que ele afundará por inteiro. É saber se elas, que nasceram das entranhas desse Estado ainda são necessárias àquilo que metamorfoseado está por vir. Se haverá enfim, após esta escola, aquela profissão de professor, nos cubículos retangulares das salas de aula, as disciplinas de Geografia e História. Se haverá ou não Histórias e Geografias outras no próximo milênio como disciplinas com as quais se deve educar as mulheres e homens.

⁷ Este fenômeno é atestado por Vesentini (1996) para o caso dos Estados Unidos e por Lacoste (1993) na França; nos dois casos o fenômeno ocorreu durante a década de 1970.

⁸ “[...] La geografía tuvo el privilegio de ser una de las ciencias favorecidas por la fuerte demanda de profesores que generó el movimiento de escolarización antes señalado. Para formar esos profesores la geografía se institucionalizó en la universidad. Y así nació la comunidad científica de los geógrafos, para enseñar geografía a los que habían de enseñar geografía.” (Capel, 1977, 20).

Alguns autores tentaram tratar dessas questões. Em texto datado de 1996, William Vesentini faz uma digressão bem interessante sobre as três revoluções industriais ocorridas do século XVIII aos dias atuais e das escolas que corresponderam, em meio a essas revoluções, aos estágios do capitalismo de lá para cá.

A análise considera que em um primeiro momento a escola serviu à conformação de uma idéia de nação, para que se estabelecesse o fortalecimento das burguesias nacionais em seus mercados de fronteiras bem definidas. Em um segundo momento, a escola foi tão fordista quanto a fábrica, naquele sentido de especializadora de funções e da produção em série e do consumo em massa. O terceiro momento seria este em que atualmente nos debatemos, o da terceira revolução industrial baseada nos avanços da microeletrônica, da biotecnologia e da variação do uso de novas energias.

A Geografia, ainda segundo Vesentini, teve um papel importantíssimo na conformação da idéia de nação, mas ficou *capenga* durante a segunda revolução industrial, haja vista que a disciplina manteve-se com o mesmo discurso do momento histórico anterior. Já agora, à época da revolução científico-técnica-hodierna, a Geografia, depois de ter sido recusada socialmente por sua anacrônica abordagem, de ter sido transformada em uma das partes dos estudos sociais, voltaria à cena porque, de acordo com Vesentini, há um retorno das ciências humanas à escola de tempo integral em que o fundamental é *aprender a aprender* e, também, porque nunca se precisou tanto da Geografia como agora para compreender e pensar a dinâmica treloucada desse mundo globalizado.

Resumindo. A escola nesse terceiro momento é fundamental, muito mais que antes, para quem deseja sobreviver à hecatombe da exclusão global e a Geografia é importantíssima para que se compreenda os múltiplos aspectos dessa realidade multifacetariamente complexa.

É claro que, para Vesentini, a realidade não garante que a Geografia permanecerá na Escola dos próximos mil anos, porque não há garantias para nada. Para estar na escola, essa disciplina precisaria ser diferente do que

sempre foi e teria de estar adaptada a esse momento de rápidas utopias e aceleração contemporânea.

O problema dessa análise feita por Vesentini está no modelo que esta toma por base: a lógica da mercadoria e os ditames da sociedade tão mais perversa quanto mais globalizada. Se concordamos que é fundamental preparar as pessoas para *aprender a aprender*, achamos que esta perspectiva não deve existir em função das demandas do mercado, posto que a Escola, o Estado e o Mercado estiveram desde a primeira revolução industrial consorciados.

Logo, não se trata de adaptar a ciência às mudanças do capital, mas por intermédio da ciência subverter a ordem mesma que a institui. Ainda que completamente no interior da ordem, plenamente contrária a ela.

Quiçá por isso, Yves Lacoste, no seu *Liquidar a Geografia... Liquidar a Idéia Nacional*, publicado originalmente no periódico francês *Hérodote*, n.4, em 1978, diga o seguinte:

[...], não se trata de transpor os temas da independência e da unidade nacionais tais como a burguesia os introduziu pelos aparelhos ideológicos: enquanto ela se esforçava, por todos os meios, para desclassificar a luta de classes em nome da unidade nacional, [...] De agora em diante, é preciso demonstrar que, para manter o poder e aumentar os lucros, a burguesia liquida o interesse nacional e alia-se às minorias estrangeiras privilegiadas. (Lacoste, ?, 67).

Paradoxalmente, o próprio Lacoste, em muito de sua produção intelectual é um dos principais demiurgos do Estado Nacional e da Geografia largamente utilizada *em primeiro lugar para fazer a guerra*. E agora, contra o dragão global, defenda, ou ao menos prefira, a indefesa nação e sua ainda provinciana burguesia.

A nosso ver não se trata nem de modelar a massa disciplinar para que ela caiba nessa roleta maluca do presente histórico hodierno, como também não se trata de conservar o que de bom havia naquilo que era ruim, cavaleiros críticos contra moinhos de vento, quadro que não resistiu às primeiras

ventanias a Leste de Berlim. Em outras palavras, não cabe à Geografia agora adaptada às novas circunstâncias, assim como o fez de modo chauvinista com o Estado Nacional, justificar a perversidade da globalização e convencer a todos de sua inevitabilidade histórica, social e econômica.

Por isso, a discussão aqui não deve ser feita à revelia de que projeto de sociedade nós queremos construir. O que implica em pensar a Geografia por fora do paradigma da escola, das diversas revoluções industriais correspondentes a elas e dos fetiches do mercado. O que implica em pensar não só as opções que a humanidade tomou no passado, mas aquelas que deixou de tomar, para que fosse este o nosso presente histórico⁹.

Então não se trata de defender burocraticamente a *donzela infeliz da ciência geográfica* de qualquer malvada vilania efetuada pelo estado ou pelo mercado. Não se trata também de brigar para que a corporação de geógrafos tenha garantido o seu, *pobre expressão*, “mercado de trabalho”, ou para que ainda seja possível negociar na *feira das inteligências mínimas* as afamadas *bíblis* didáticas. Não é nosso papel condicionar o pensamento geográfico às regras conjunturais e históricas da terceira revolução industrial, da globalização e do neoliberalismo das megafusões.

A legislação atual, vigente no Brasil, entretanto, pretende fazer valer os ditames da lógica da mercadoria nos fazendo voltar à época das aulas avulsas ou nos obrigando ainda mais do que antes a nos especializarmos *mal e porcamente*. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira estabelece uma precarização da formação dos professores, a exemplo do que acontece hoje em vários lugares do país com cursos de curtíssima duração que outorgam o título de licenciatura plena; separa o pensar do fazer, o ensino da pesquisa; torna indefinido que disciplinas estarão nos currículos e que carga horária terão, pondo tal decisão a critério dos Conselhos Escolares - Geografia por exemplo sequer é citada -; acaba com o que havia de autonomia administrativa e sugere uma ainda maior extração de *mais valia* quando

⁹ “Trata-se de um projeto orientado para combater a trivialização do sofrimento, por via da produção de imagens desestabilizadoras a partir do passado concebido não como fatalidade, mas como produto da iniciativa humana. Um passado indesculpável precisamente por ter sido produto de iniciativa humana que, tendo opções, podia ter evitado o sofrimento causado a grupos e à própria natureza.” (Souza Santos, 1996, p.17).

propõe que os conselhos das escolas devem apresentar *contrapartidas* para receberem verbas do Estado.

Em uma outra esteira, os Parâmetros Curriculares Nacionais, originários da Cataluña passam a ser implantados em vários países *cucarachas*, como Chile, Brasil e Argentina. Trabalhando em torno de ciclos e não mais de séries, reformulam as disciplinas a partir do estabelecimento de eixos temáticos e da proposta de temas transversais. Os formuladores dos PCN's, na área de Geografia como é sabido, na elaboração dos quatro ciclos equivalentes ao hoje Ensino Fundamental e Médio, passaram por cima das associações científicas e profissionais, desconheceram diversas outras propostas curriculares e vieram não se sabe de onde como especialistas já que têm pouquíssima ou quase nenhuma vivência na educação geográfica. O resultado foi um desastre epistemológico, porque se elegeu a fenomenologia como única vertente filosófica válida para a Geografia.

Enquanto isso, na outra ponta do mesmo processo, as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs, aparecem, também, de cima para baixo, com a proposta de fixar bases comuns nacionais para a formação dos diversos profissionais saídos dos bancos das Instituições de Ensino Superior.

A princípio, nos interessa articular LDB, PCNs e DCNs entre si como mudanças não só de legislação, mas de visão educacional, concepção teórica do conhecimento e qualidade dos trabalhadores egressos da escola. E o que deve nos interessar dessa análise articulada é exatamente aquilo que não aparece, quando, mudanças de legislação aparentemente desconexas, apontam efetivamente para finalidades comuns. Então, poder-se-ia identificar os nós de conexão que são mais proeminentes entre *as três irmãs da educação* [LDB, PCN, DCN] e a partir daí tentar compreender como essas malhas conformam uma rede.

Primeiro, poderíamos dizer que uma das conexões é a da flexibilização. Flexibilizam-se a formação profissional, os temários de sala de aula, a entrada no mercado de trabalho, a regulamentação da profissão, o acesso ao conhecimento, naquela lógica de *aprender a aprender* para melhor se vender de acordo com dons camaleônicos e preço de etiqueta.

O segundo nó é o do controle de qualidade. O controle de qualidade estabelece, lote a lote, geração a geração de mercadorias inteligentes, o que elas devem ser capazes de aprender e quando; em que áreas devem se *plugar* e como fazê-lo; a partir de que medida de avaliação da qualidade total. Este controle ocorre quando se avalia a cada *ilha de produção* - 1.º, 2.º e 3.º graus (ou, mais precisamente, Ensino Fundamental, Médio e Superior) - com testes nacionais de qualidade internacional ISO terceiro milênio, quais dos Blade Runners sobreviveram aos diversos provões e provinhas.

Um terceiro, talvez último dos nós que consigo ver, seja o da violência do método, por sua a-historicização desumanizante e estabelecimento de um modelo de educação facista, totalitarista, com cores de consenso. Por que digo isso? Porque na construção da LDB, dos PCNs e das DCNs, os especialistas de plantão foram os elaboradores de tudo. Como temo muito os especialistas, esses deuses de avental limpo e vida deformada, talvez exagere nos elogios a eles. O fato é que, para esses deuses de toga, saídos da *tonga da milonga do cabuletê*, as associações profissionais, as sociedades científicas e o restante do pobre gentio intelectual jamais elaborou um currículo, discutiu um projeto nacional de educação ou pensou em formação profissional. Então, os especialistas, a postos, simplesmente descobriram a América a exemplo de Colombo e puseram o ovo em pé pela primeira vez na história da humanidade. E o resto, toda elaboração histórica e social, uma série de projetos discutidos e construídos durante décadas de debates ficou de fora, coisa de índio que não se aproveita nem em nota de rodapé.

Não bastasse isso e há ainda a propaganda enganosa. Querem nos fazer acreditar que quem ficou de fora teve participação ativa. Que o processo foi *democrático, universal, cristão e obrigatório*, logo legítimo, real e inquestionável. E é claro que os educadores estão reclamando de barriga cheia, pois nunca ganharam *trezentas patacas mensais*, tiveram parabólicas e receberam gratuitamente livros coloridos selecionados por especialistas. E porque tudo isso é verdade incontestável? Ora, é simples, deu na televisão e contra o Jornal Nacional e a propaganda do governo não há argumentos.

E então, ficamos nós a nos debater em debates de curtíssimo alcance, enquanto a verdade já apareceu na novela das oito. Se essa sensação de impotência que às vezes se abate sobre nossa vontade consciente, que nos constrange, que nos faz pensar que tudo que dissermos será usados contra nós, não for produto de um projeto totalitarista, então o que é?

Outrossim, há muitos paradoxos entre a LDB, os PCNs e as DCNs. Por exemplo: para que elaborar parâmetros para a Geografia se a disciplina já está desobrigada de constar no currículo? Para que estabelecer uma base comum nacional se a idéia é desregulamentar as profissões? A escola, depois de passada a década da educação, não poderá mais ter professores leigos, então por que separar o ensino da pesquisa na formação docente?

Além dos paradoxos, angústias e conexões, é necessário ver como a rede inteira foi tecida. A legislação deve ser considerada como algo que estabelece as regras do jogo e que a subversão do jogo implica em bem conhecê-lo; o currículo como campo conflituoso onde se realiza uma importante luta política na forma, nas ações e nos ocultamentos; a sala de aula como local de disputa ideológica e transformação ou manutenção da realidade.

Então, o que poderia dizer para finalizar minha fala? Inicialmente que só é possível discutir os documentos a partir de sua construção histórica, logo que é importante estudar acuradamente os originais, porque, parafraseando Ítalo Calvino (1993), *é melhor ler os originais do que não lê-los*.

Por fim, é importante pensar a escola por intermédio da ciência com que lidamos e a ciência por intermédio dessa escola em que o mundo se realiza. Porque somos intelectuais e não podemos abrir mão disso, porque nossa experiência não pode afastar-se de uma permanente e profunda reflexão teórica. Sem isso, sem essa *práxis* não há como nos colocarmos contra a violência desse consenso que procura repetir o presente como se a história tivesse acabado e impor a lógica da mercadoria como a única forma de pensar o mundo.

Quando vim para cá, não sabia bem o que deveria esperar de vocês, nem o que esperariam de mim. E pensei com os meus botões: o que importa?!

Se, parafraseando Neil Smith, “*Deus não existe, Marx está morto e eu não estou lá me sentindo muito bem.*”? Mas há algo que deve nos importar profundamente: saber de que lado estamos e o que é possível fazermos juntos como intelectuais orgânicos.

Bibliografia

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 3.ed., São Paulo, Cortez, 1995.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século xx*. 3.ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

CAPEL, Horacio. *Geografia humana y ciencias sociales: una perspectiva histórica*. 2.ed., Barcelona, Montesinos, 1989.

_____. *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea*. 2.ed. Barcelona, Barcanova, 1983.

_____. *Institucionalización de la geografía y estrategias de la comunidad científica de los geógrafos*. Barcelona, Barcanova, 1977.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo, Moderna, 1981.

COLL, César. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo, Ática, 1996.

ESCOLAR, Marcelo. *Crítica do discurso geográfico*. São Paulo, Hucitec, 1996.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1989.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 5.ed. São Paulo, Loyla, 1992.

- HOBBSAWM, Eric J. Nações e nacionalismos: desde 1780. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.
- HOBBSAWM, Eric J; RANGER, Terence. A invenção das tradições. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.
- GIROUX, A Henry. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- ISLER, Bernardo. A geografia e os estudos sociais. Presidente Prudente, 1973. Tese (Doutoramento) - Universidade de São Paulo, mimeo.
- KURZ, Robert. O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. 2.ed. São Paulo, Paz e Terra, 1993.
- LACOSTE, Yves. A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas (SP), Papirus, 1988.
- _____. Liquidar a geografia... liquidar a Idéia nacional? *In*: VESENTINI, J. William (org.). Geografia e ensino: textos críticos. 2.ed. Campinas, Papirus, 1993. p.31-82.
- MESERANI, Samir. A escola e o livro. *In*: O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação. São Paulo, Cortez, 1995. p.25-58.
- MORAES, A. C. Robert. Notas sobre a identidade nacional e institucionalização da geografia no Brasil. Estudos Históricas, Rio de Janeiro, v.4, n.8, p.166-76, 1991.
- _____. A gênese da geografia moderna. São Paulo, Hucitec, 1989.
- MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.) Currículo, cultura e sociedade. 2.ed. São Paulo, Cortez, 1994.
- PALACIOS, Silvina L. Quintero. Geografia y educacion publica: en los orígenes del territorio y la nación (Argentina, 1863-1890). Buenos Aires, 1992. Tesis (Licenciatura en Geografía) - Universidade de Buenos Aires.
- ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica.

- SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. *In: SILVA, Luis Eron et al.* Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre, Sulina, 1996.
- SANTOS, Milton. Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo, Hucitec, 1994.
- SAVIANE, Demerval. A nova lei de educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas (SP), Autores Associados, 1997.
- TATHAM, George. A geografia no século dezenove. *Boletim Geográfico*, Rio de Janeiro, mai/jul, n.150. p.198-226, 1959.
- VESENTINI, J. William. “O novo papel da escola e do ensino de geografia na época da terceira revolução industrial”. *In: Geografia, Política e Cidadania*. Revista Terra Livre, São Paulo, n.11-2, p.209-24, 1996.
- VLACH, Vânia Rúbia Farias. A propósito do ensino de geografia: em questão o nacionalismo patriótico. São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo.

Documentos

- CURRICULUM Y DESCENTRALIZACIÓN: Seminario Internacional. Santiago do Chile, UNESCO/OREALC, 3-5 de noviembre, 1993. 95p.
- PROPOSTAS CURRICULARES OFICIAIS: Análise das propostas curriculares dos estados e de alguns municípios das capitais para o ensino fundamental. Projeto MEC/UNESCO/FCC. Subsídios à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, out/1996. mimeo. 144p.

SOBRE UMA LEITURA ALEGÓRICA DA ESCOLA

MANOEL MARTINS DE SANTANA FILHO*

Um escritor que não ensina outros escritores não ensina ninguém
(Benjamin)

Introdução

Este texto foi produzido com o objetivo de apresentar algumas reflexões a partir da leitura de alguns textos de Walter Benjamin (1987), enriquecida nas discussões coletivas durante os encontros chamados Benjamin e Foucault - poder e dominação na escola. Está apresentando, inicialmente, como foi apreendido o conceito de alegoria no sentido dado por Benjamin. Em seguida trata, infelizmente, da atualidade das discussões indicadas por ele. A partir daí, desenvolve-se a questão da escola, por meio de fragmentos (fictícios ou reais) sobre a escola. Por fim, resgata o tema num exercício de auto-argüição, que pode ser coletiva, sobre o papel do educador que visa a não contar, a não produzir e a não ser instrumento de uma história aurática da escola.

A Alegoria

A compreensão da alegoria deu-se a partir da analogia entre a arte aurática e a arte alegórica. A visão aurática está repleta de contemplação diante da presença do belo, do momento único congelado pelo artista. É detentora de um caráter raro, permanente e imutável, e por isso acessível a poucos. A alegoria se diferencia dessa visão por seu caráter mutável - uma composição de fragmentos que revela um todo imediato e composto. Seu conjunto de símbolos quer ter uma significação própria para o todo, onde o significado é apreendido imediatamente.

Os mesmos símbolos da arte aurática são tomados para construir um novo sentido, revelador, denunciador de uma história de dominação, e, por

* Professor do Ensino Público Fundamental e Médio no Rio de Janeiro (Fundação Osório e Itaboraí), mestrando na UERJ-RJ (Educação). Terra Livre, nº 14 - jul/1999.

isso mesmo, detentor em potencial da capacidade humana de construção de felicidade.

Aplicado à história, a visão aurática corresponde à versão do dominador, interessado em apresentar os fatos com sentido em si mesmo. Já a visão alegórica corresponde à versão do dominado, mesmo que não esteja sendo contada por um deles, mas por algum dominador desencantado, insatisfeito.

A Contemporaneidade Que Encanta No Texto Benjaminiano

Uma leitura, ainda que inicial, de alguns textos de Benjamin tem a capacidade de nos deixar encantados com a sensibilidade e clareza com que ele se posiciona contra as formas de opressão, em defesa da liberdade e da felicidade.

Impressiona também pela atualidade de suas colocações, e aí reside um motivo maior para nossas reflexões, sua incrível capacidade de observar e se envolver com os dramas e os desejos humanos para além de seu tempo. Justifico, portanto, que esse encanto benjaminiano não se refere somente ao conceito de alegoria, mas aos seus pensamentos que tomamos contato nas leituras mais recentes.

O Que Vemos De Alegórico Na Escola

O contato e a reflexão sobre a alegoria tiveram todo o tempo, um direcionamento para a escola, para o processo de educar nela realizado. Essa foi uma condição quase inevitável para o círculo de discussão: educadores de espíritos inquietos, num debate fecundo sobre a condição humana do ponto de vista da cultura e do poder. Implica, no entanto, que essa dificuldade de distanciamento em relação aos nossos objetos de pesquisa, bem como do nosso cotidiano, durante a leitura e debate das questões, constituiu-se também em um obstáculo. Corremos o risco de lermos Benjamin procurando argumentos para as situações que vivenciamos. Contudo, não se pode negar, infelizmente, a atualidade da luta proposta por Benjamin contra a dominação e as suas formas de poder.

Ocorre que propor uma leitura alegórica da escola, numa apropriação da visão alegórica de Benjamin em relação à arte e à cultura, parece-me uma

pretensão um tanto demasiada para esse espaço, mas ensaiamos esse propósito mesmo assim, assumindo desde já os limites, meus e desse espaço. Esperamos que os fragmentos-pensamentos expostos traduzam um pouco de nossas idéias, ainda inquietas e angustiadas.

Aprovamos a escola e a história que dela se conta? Arrisco a dizer que responder positivamente, de forma descritiva, corresponde a assumir uma visão aurática. Superá-la significa trilhar um pensamento onde se possam revelar fragmentos, sinais de dominação desde a gênese institucional da escola de massa, até as relações mais cotidianas entre os elementos envolvidos com as ações no interior da escola.

A professorinha

Houve tempo em que o orgulho da família era ter uma filha formada professora. Era quase um rito de passagem. Sua marca: a meiguice no trato com todos, gostar de crianças, a caligrafia perfeita e redondinha. Uma dedicação quase franciscana aos deveres e aos cadernos de seus alunos. Mas não se engane ao pensar que não havia ordem nas aulas. A disciplina imperava muitas vezes fiscalizada pela palmatória, pelo castigo no banquinho... As flores recebidas das mãos dos alunos e os versos que ouvia desmanchavam-lhe o coração.

A Foto

No álbum encontra-se uma foto amarelada. O cenário: a mesa da biblioteca da escola, o mapa do Brasil em segundo plano, a bandeira do Brasil sobre a mesa. Cabelo cortado, uniforme impecável. Caneta em punho. O ar sério ou sorridente retrata uma criança que vem descobrindo o mundo da leitura. Talvez já domine o abecedário, para orgulho dos familiares. Quem sabe a leitura possa livrar-lhe do trabalho braçal e desqualificado.

“Hei De Vencer Estudando”

Esta frase marcava a tampa de um singelo estojo de madeira para guardar lápis coloridos ou não. Presente de uma madrinha para o afilhado que chegava à segunda série do primário. Ao lado da frase, o símbolo do Sobre

Uma Literatura Alegórica Da Escola domínio das letras: um livro/caderno abertos, uma pena e alguns rabiscos.

Aquela criança não tinha as dimensões do que significava aprender, tampouco sabia os vários sentidos da palavra vencer, dado que o verbo denota uma luta inevitável. Alimentou, no entanto, a crença de que o lugar da leitura e dos livros trazia para ele um mundo estranho à sua casa, tornava-o admirado, sonhando com as histórias que lia. Mundo estranho, cheio de histórias de vencidos que não falam palavras que dizem horrores de guerras distantes, trabalhos que agriem a terra. Agora lhe povoa a mente a lembrança dos muitos amiguinhos que não acreditaram como ele: ficaram.

Uma Flor Vermelha De Cabo Verde

Essa história não é nova. Foi contada por uma Professora de Didática em um curso de licenciatura - que não citou autor ou fonte.

Um menino adorava desenhar. Primeiro, rabiscava o chão e nele fazia as palavras e os sonhos de seu mundo infantil. Depois, vieram alguns lápis de presente e papel. Seus desenhos ficaram coloridos também na aparência. Seu mundo colorido ganhava formas e cores segundo as suas fantasias; criava todo tipo de desenho capaz de representar o mundo de suas experiências. O menino cresceu e precisou ir à escola: era uma escola grande, com portas altas, paredes grossas e uma professora sorridente na entrada.

Um dia, a professora disse que todos deveriam pegar lápis colorido e papel, pois a tarefa daquele dia era desenhar. O menino achou ótimo e começou a desenhar. Foi interrompido pela professora. Era preciso esperar, pois todos deveriam desenhar uma flor. Tudo bem que fosse uma flor, seu mundo possuía flores de todos os tipos, cores e formas. E assim ele desenhava. Nova bronca! A flor deveria ser vermelha, de cabo verde e uma folha. Contrariado, ele desenhava uma flor vermelha de cabo verde. Novas e muitas atividades de desenho foram realizadas naquela escola.

Quando a família precisou mudar de cidade o menino foi matriculado em uma nova escola. Logo no primeiro, dia a nova professora disse que todos começariam desenhando alguma coisa. Como o menino não começava a desenhar, a professor foi perguntar-lhe se havia algum problema.

Ele disse que estava esperando o sinal e ela respondeu-lhe que não era necessário. Ele perguntou como saberia o que desenhar e ela lhe respondeu que era para desenhar o que tivesse vontade. Posso desenhar uma flor? Perguntou ele. Claro que sim, respondeu a professora. O menino ficou muito feliz e fez um belo desenho. Era uma flor vermelha, de cabo verde.

Lágrimas

À noite, que não começa por causa do horário de verão, é de festa e homenagens. Os meninos e meninas, alguns nem tanto pueris, vestem-se especialmente para o evento. É a formatura da 8ª série. Os sorrisos e algumas declarações de amizade são trocados. Os familiares acompanham orgulhosos. Alguns chegam sozinhos e nem todos carregam o ar de quem se incomoda com isso. Em meio aos discursos, chegam às lágrimas, alguns aplausos para o amigo orador, o professor paraninfo, o apelo sentimental da música e a placa para homenagear o professor que se aposenta. Alguém diz que agora eles iniciam nova jornada - ninguém falou que nem todos seguiriam. A certeza de que seguirão separados enche novamente os olhos.

Nenhum deles declara tristeza por aquelas lágrimas. Não é a lembrança da fila para a matrícula, o dinheiro curto para o livro ou a passagem, a prova surpresa que arrasou as palavras nem sempre carinhosa dos colegas ou dos professores, nem a lembrança de um passeio perdido por causa da recuperação, ou coisas do tipo, que faz transbordar o coração de emoção. Ali, o que se troca e o que se celebra é o carinho encontrado, um apoio recebido num momento difícil, os amigos que se conquistou e que a vida obrigará a distanciar para cada um seguir o seu caminho. Talvez não se cruzem jamais.

Naquele instante os professores não atinam, mas no ano seguinte esse momento se repetirá outros corações, outros meninos e meninas lhes dirão da saudade, esquecendo broncas e provas. O calendário já será outro.

O Ministro Fala

O quinto dedo refere-se à educação. Não uma educação qualquer de uma escola qualquer, mas uma escola para o mundo da globalização. O mundo está moderno, exige idéias e técnicas novas. Tudo é veloz e alunos e

professores precisam acompanhar o ritmo do mundo. Parabólicas, livros, teleaulas e educação sexual são sinais do compromisso com essa modernização. O treinamento *in job* garante a necessária *reciclagem dos professores*. Os provões comprovam a eficiência dos métodos e diz quem merece ou não alcançar os recursos para a educação. Laboratórios de informática e a televisão encantam os eleitores na propaganda eleitoral. A tecnologia de informação chega para trazer mais qualidade e possibilidade à educação. A escolaridade dos trabalhadores são um diferencial importante para a capacidade dos países atraírem investimentos e para isso a escola está ficando melhor.

A Escola, Nossos Fragmentos, Leituras

A ousadia, a angústia e a procura nem sempre do que é novo, mas do que liberta precisa estar presente em nossas ações e reflexões sobre a escola. Diante de inúmeros fragmentos cotidianos de tantos de nós, as pequenas histórias citadas aqui são apenas pontos. Pequenos sedimentos, ora arrastados, ora preservados - mas quem somos para dizer do alcance e da importância de cada um? Importa, no entanto, nos perguntarmos o que fizemos e o que vamos fazer quando estas e outras se repetirem se reeditarem em cada canto. Diante delas, iluminadas pelo pensamento de Benjamin, menos respostas encontro e mais me entrego a uma auto-argüição infundável, por vezes solitária, outras vezes não, ora angustiada e nunca sem esperança. Esse autoquestionamento é que nos parece fundamental compartilhar, e quem sabe, ao proferi-lo, encontramos pares e trilhas.

Auto-Argüição E A Escola Para O Prazer E Liberdade

Gostaria de indicar o aprendizado a respeito das inquietações de Benjamin com um pouco do espanto que suas idéias provocaram em relação à capacidade humana de destruir a liberdade, de produzir subordinação. E com esse espanto ousar algumas perguntas que acreditamos, ao serem respondidas, ou até mesmo na procura de suas respostas, possam trazer alguma possibilidade de produzir uma história que não seja apenas dos dominados, mas que possua a magia de uma humanidade feliz.

Para isso, começo com uma pergunta marcante nos encontros de discussão dos textos de Benjamin: quais as passadas que o homem/que nós temos dado na direção de estar produzindo maior felicidade? Qual ou quais têm sido as nossas responsabilidades para realizar isto? Queremos ser produtores, repetidores, formadores de leitores ou de produtores eloqüentes?

Há indícios de parte das respostas. Benjamim, no entanto, deixa que escolhamos as nossas ações no sentido de combater a luta contra a barbárie que nunca terminou, visto que a história tem sido sempre a dos vencedores. Nesse sentido é que há um apelo para que prevaleça a inteligência. Não uma inteligência comprometida com o progresso determinante do capital, onde no lugar privilegiado do progresso não cabe o humano, mas a técnica, a quantidade - um progresso medido pela sua qualidade total mercadológica.

Estamos dessa forma convocados a sermos mais produtores e menos leitores, a sermos desconfiados da otimização do aparelho produtivo, comumente abastecido por aqueles que não se perguntam que felicidade sua contribuição vai produzir.

Ao impulso comprometido de nos tornamos produtores, a epígrafe desse trabalho parece trazer um recado contundente para a condição do educador. Em especial, educadores que insistem em possibilitar a cada educando ser um produtor de sentido para história humana, e não formar intermediários da história dos dominados. Não emudeça o clamor dos derrotados. Fique claro que esse clamor, apesar da possível melancolia, precisa ser potencializado para resgatar a sua luta. Essa educação estará em parte nas atitudes de confiança, solidariedade, de astúcia e firmeza em defesa da liberdade e do prazer de aprender e ensinar.

Para arriscar uma breve conclusão, apelo para a palestra da Prof^a. Sônia Kramer, proferida na ANPED, em setembro de 1998, na qual, questionando a todos sobre o componente ético que norteia nossa ação no trabalho de educar os jovens, insiste de forma decisiva no necessário compromisso de produzirmos uma educação contra a barbárie. Aproveito, então, a mesma citação do seu texto:

Quando vejo ao meu redor que os jovens estão perdendo os antigos valores populares e absorvendo os novos modelos impostos pelo capitalismo, correndo assim o risco de uma forma de desumanização, de uma forma de afasia atroz, de uma brutal ausência de capacidade crítica, de uma facciosa passividade, me lembro de que estas eram exatamente as características típicas da SS; e assim vejo se estender sobre nossas cidades a sombra horrenda da suástica. (Pasolini, 1990, p.115).

Diz ela:

“Explicito assim meu ponto de vista de que não corremos o risco de chegar à barbárie porque há muito vivemos na barbárie. (...) Os sinais dessa barbárie hodierna são muitos. Desde o índio incendiado de Brasília, aos crimes ecológicos de espaços distantes. Um educador comprometido com a felicidade humana, materialista histórico, pós-moderno ou de qualquer rótulo, não pode esquecer jamais desses fatos. Não podem ignorar-lhe o clamor de justiça dos mortos, alguns vivos. Do lugar comum de cada um, há a possibilidade de encontrando o diferente, o múltiplo, somar para suportar a responsabilidade que este século de progresso nos lega.”

Referências

- BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas I. Magia e técnica, arte e política. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- KOTHE, Flávio René. Para ler Benjamin. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1976.
- KRAMMER, Sonia. Linguagem, cultura e alteridade: para ser possível a educação depois de Auschwitz, é preciso educar contra a barbárie. [Apresentação feita na Sessão Especial “Linguagem, Cultura e Alteridade”, na 21 Reunião Anual da ANPED, Caxambu, set. 1998] Janeiro de 1999, verão quente, governo novo, trabalho virtual na Ford do Brasil/SP.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A RELAÇÃO ESCOLA BÁSICA-UNIVERSIDADE: UM PROJETO DE EDUCAÇÃO¹⁰

MARCOS ANTÔNIO CAMPOS COUTO*
CHARLES DA FRANÇA ANTUNES**

I. Introdução

Ensino e pesquisa: dois lados de uma mesma moeda (a interpretação do mundo) que, entretanto, acabam por se distanciar, ocupando lugares e pessoas diferentes. A universidade (e seus profissionais) aparece no imaginário dos trabalhadores em educação como o lugar e o sujeito privilegiado na difícil tarefa de pesquisar. Às escolas do ensino fundamental e médio é atribuída a tarefa, sobretudo, do ensino, da reprodução do conhecimento.¹¹

Entretanto, no próprio interior da universidade, o problema da relação ensino-pesquisa não está ausente, pois também no seu interior há lugares e pessoas que realizam a pesquisa e há lugares e pessoas que reproduzem os resultados das pesquisas. Por outro lado, no interior das escolas do ensino fundamental e médio, inveterados profissionais, ultrapassando as dificuldades de sua forma de organização, têm conseguido realizar suas propostas de pesquisa e de ação.

Podemos considerar que esta divisão de tarefas obedece às regras mais gerais da divisão do trabalho capitalista. A inserção das pessoas na divisão de trabalho, além de definir uma boa parcela do alcance e dos limites de sua atuação, hierarquiza a humanidade numa estrutura social que reproduz o poder e a hegemonia da burguesia sobre o conjunto complexo do tecido social.

Por isso que esta relação entre os centros de pesquisa, as universidades, as escolas, os alunos da escola básica e do ensino superior

¹⁰ O presente texto foi redigido como base para um projeto de extensão do Departamento de Geografia da FFP/UERJ nas escolas públicas do município de São Gonçalo/RJ.

* Prof. Assistente do Departamento de Geografia da UERJ/FFP.

** Prof. Contratado do Departamento de Geografia da UERJ/FFP e Prof. Convidado do Curso de Pós-Graduação em “Teoria e Prática de Conteúdos de Geografia” do Depto. de Geografia-UFF.

reproduzem a hierarquia social, política e intelectual arregimentada pela divisão de trabalho: a uns cabe a iniciativa da produção do conhecimento (universidades e centros de pesquisa); a outros (professores universitários e das escolas do ensino fundamental e médio) cabe a reprodução do conhecimento; e ainda a terceiros (os alunos, a população, etc.) cabe a assimilação dos conhecimentos produzidos e reproduzidos pelas figuras sociais anteriores. No ápice desta hierarquia social está a burguesia e seu Estado como os sujeitos iluminados que encarnam a tarefa de dirigir a história.

Contrariar essa lógica é estabelecer uma ponte entre aquela ordem social, hierarquizada e autoritária, e uma nova, democrática e socialmente justa. Para isso, é necessário construir experiências de trabalho que explorem as contradições presentes neste esquema social e intelectual de produção de conhecimento e afirmar um novo projeto (de educação, de sociedade, de homem etc.). Entretanto, é necessário dimensionar o nosso alcance pois, apesar da necessidade e da possibilidade de seu início nesta ordem, sua plena realização e consolidação exigirão uma nova ordem social, uma nova relação dos homens entre si e destes com a natureza.

É a partir destas questões que queremos debater a formação do professor. Neste caminho, delineamos três eixos que servirão de base para as nossas análises: O Projeto de Educação, A Relação Escola-Universidade e a Formação Docente e A Pesquisa nas Escolas do Ensino Fundamental e Médio.

II. O Projeto de Educação

Todas as formas de organização social necessitam criar os mecanismos de produção/reprodução dos seus conhecimentos, concepções, valores, crenças, comportamentos às gerações que vão se construindo e se formando. Esse é o significado da educação, em sentido amplo (*latu sensu*). E é claro que cada uma das formas de organização social que a história da humanidade produziu, instituiu as suas formas específicas de fazer esta reprodução da cultura; vale dizer: cada sociedade instituiu/institui o seu espaço educativo.

¹¹ Entretanto, é necessário considerar que não há um limite preciso entre produção e reprodução de conhecimento. Reproduzir o conhecimento para um novo grupo de pessoas também é um processo de construção de novos conhecimentos para estas pessoas.

Por isso, todas as formas e lugares (a casa, o trabalho, a Arte, a escola, a universidade etc.) de reprodução da cultura estão impregnados pelas necessidades humanas, que se estabelecem na forma como os homens se relacionam entre si e com a totalidade natureza. Ou seja: a educação é orientada por projetos sociais.

Numa sociedade em que os homens se produzem e reproduzem enquanto classe social, os projetos sociais e educacionais serão produtos (mas também produtores) do confronto que institui essas classes. Isto é: numa sociedade classista, os projetos educacionais são projetos de classe.

Para as classes dominantes da sociedade capitalista, isto é, as classes sociais que detêm os meios de produção e distribuição de mercadorias, a educação, ou mais especificamente, a educação escolar, objetiva atender suas necessidades econômicas, políticas e ideológicas. Essas necessidades foram muito bem sintetizadas por Nicholas Davies na Tese 1 do I Congresso de Educação e Unificação do SEPE-RJ (Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação):

Precisamos ter claro que a escola não é neutra politicamente, nem foi criada para desenvolver as potencialidades humanas. Ao contrário, numa sociedade de classes, capitalista, como a brasileira, ela existe essencialmente (mas não apenas) para atender às várias necessidades econômicas, políticas e ideológicas das classes dominantes.

Economicamente, os empresários necessitam de trabalhadores com diferentes graus de escolarização (operários que saibam contar, ler e escrever, técnicos, engenheiros, pesquisadores, administradores etc.).

Politicamente, a escola serviu durante décadas como condição para a definição do cidadão: só podia votar ou ser eleito quem era alfabetizado, o que justificou a exclusão política de amplas parcelas de trabalhadores. Esta característica política, por sua vez, apresenta também uma dimensão ideológica (no sentido de ocultar o real), ao atribuir à instrução escolar a origem do poder político, falseando a realidade, pois o poder político tem origem na economia, nas relações

das classes sociais com os meios de produção e distribuição (fábricas, bancos, comércio, fazendas, etc.), não na instrução. Sabemos, por exemplo, que os donos dos meios de comunicação, mesmo que não exerçam cargo político nenhum, têm mais poder real (e não formal) do que os políticos e governantes em geral.

Ideologicamente, a escola serviu e serve à burguesia quando procura inculcar ou enfatizar, nos alunos, valores, atitudes, comportamentos que conformam/consolidam uma visão do mundo favorável à classe dominante: o individualismo, o misticismo, uma percepção de mundo e conhecimento fragmentada etc. (p.4).

A análise de muitos aspectos da estrutura escolar nos convence de que a escola tem servido a estes interesses: a avaliação classificatória, que hierarquiza os alunos; a disciplina imposta e centrada numa exacerbada obediência à autoridade do professor, coordenador, diretor; uma grande desarticulação entre as áreas de conhecimento; uma metodologia de trabalho que privilegia a aquisição do produto do conhecimento e não a construção do conhecimento etc.

Entretanto, a escola não é apenas produto dos projetos sociais; é também produtora/instituinte desses processos e projetos que estão em disputa no interior da sociedade, apesar de sua limitada autonomia. Isto é: a escola é instituída/instituinte da estrutura social.

A escola tem servido, sobretudo, às classes dominantes, mas também é atravessada pelos interesses das classes trabalhadoras, pelo simples fato de que os conflitos e contradições existentes nesse confronto entre as classes, estão presentes no interior da escola. Isto é: a escola é um espaço de confronto entre os objetivos das classes.

Em função dessas questões, é necessário responder: que projeto de educação e de escola nos permite explorar estas contradições, nos permitindo, conseqüentemente, colocar a educação a serviço da maioria da população, das classes trabalhadoras?

Esta problemática deve ser objeto de nossas pesquisas.

Como ponto de partida, podemos considerar que esses projetos devem estar ajuizados pelas propostas globais que aglutinam e organizam a luta dos trabalhadores, dos movimentos populares, por uma sociedade mais justa e democrática; o que, desde já, nos mostra a necessidade de uma articulação permanente entre a escola e os movimentos sociais.

Defendemos, nesta direção, que a escola seja uma “trincheira” de organização da população, e é no âmbito global de seu fortalecimento político (dos movimentos sociais) que devemos orientar os aspectos da estrutura escolar: os objetivos, as metodologias, os instrumentos didáticos, a avaliação, a qualificação dos profissionais da educação, a gestão da escola etc.

III. A Relação Escola Básica-Universidade e a Formação Docente

O tema da formação docente envolve, por um lado, diferentes níveis e lugares geográficos, expressos na forma como os professores estão sendo formados nas universidades, no exercício do magistério, nos locais de trabalho, nos Seminários, Encontros e/ou Congressos etc.

Por outro lado, a formação dos profissionais da educação não é objeto de preocupação apenas das Universidades e escolas, mas também das entidades representativas dos profissionais da educação, organizações estudantis, Associações Científicas, Ministério e Secretarias de Educação. Por meio de suas ações e/ou dos seus documentos e proposições políticas visualizamos as concepções para sua formação.

Consideramos que uma articulação sistemática, não só de propostas, de planejamento, mas também de ação, entre estes diferentes agentes provoque a necessária aglutinação de forças para o enfrentamento dos problemas relativos à melhoria da qualidade da educação no Brasil, que tem como pressuposto um maior e melhor investimento em educação pública e na melhoria da formação dos seus profissionais. Privilegiaremos, neste texto, a análise da relação escola-universidade, sem perder de vista este horizonte de aglutinações mais amplas.

A relação entre as universidades e as escolas têm sido analisada e avaliada de forma, sobretudo, negativa, isto é, como uma relação de baixa qualidade e pouca integração.

Por um lado, a pouca integração tem se constituído num descompasso entre a realidade de formação e a realidade onde irão atuar os profissionais da educação:

Outra forma de falta de integração surge entre os cursos de licenciatura e a realidade onde os licenciandos irão atuar. Em outras palavras, não há integração entre os sistemas que forma os docentes e os que os absorvem. (Candau, 1987, p.56).

A auto-crítica tem que começar por admitir que há um afastamento real da escola de 1.º e 2.º graus da escola que forma os seus profissionais no 3.º grau, [...]. (Sposito, 1993).

[...] Assim, apesar da semelhança de papéis na formação social dos indivíduos, universidade e ensino de 1.º e 2.º graus não estão tendo um intercâmbio sistemático de planejamento global. [...] (Oliveira & Pontuschka, 1989).

No caso da geografia, há também a constatação de que não apenas as graduações, mas também os programas de pós-graduação (do Estado do Rio de Janeiro), pouco (ou quase nada) têm desenvolvido pesquisas sobre o ensino:

Em síntese, o que esse breve levantamento permite constatar é que embora existam problemas e questões relativos ao ensino e à aprendizagem dos conceitos geográficos nas escolas de primeiro e segundo graus, a nível de pós-graduação o que se constata é a pouca reflexão sistemática sobre o ensino de Geografia nos vários níveis.¹² (Paganelli, 1993).

Por outro lado, nas análises e avaliações críticas de algumas experiências de integração escola-universidade, o que se conclui é que elas

¹² O universo do levantamento abrange três faculdades de Educação: PUC/RJ, UFRJ e UFF, além do ISEAE - Instituto de Estudos Avançados em Educação - e do Departamento de Geografia da UFRJ. Em cada uma das faculdades de Educação, existe apenas uma dissertação ligada ao ensino de Geografia: uma na PUC/RJ (entre 200), uma na UFRJ (entre 494), uma no

acabam por privilegiar o ritmo e as concepções das universidades em detrimento dos ritmos e necessidades das escolas:

Entretanto, é necessário especificar claramente as características dessa relação. Tomar a escola pública de 1.º e 2.º graus como "objeto de estudo" deve significar tornar os seus professores (das escolas públicas) sujeitos do processo, juntamente com os graduandos e geógrafos universitários. Isto significa que esta relação não poderá se basear, nem privilegiar os cursos de férias, de reciclagem que acontecem de forma esporádica, ou mesmo as pesquisas desenvolvidas por alunos dos cursos de mestrado. Sendo um processo permanente, esta relação deve se basear no processo permanente de discussão dos problemas cotidianos vividos pelos professores e, conseqüentemente, no estudo de seu trabalho e das teorias que a fundamentam. (Associação..., 1995).

Portanto, a forma como a universidade tem se relacionado com as redes de escolas do ensino fundamental e médio não tem contribuído, com toda a sua potencialidade, para a superação de muitos dos seus impasses, o que também impede a incorporação, nos conteúdos e reflexões dos cursos de graduação, os problemas cotidianos da vida escolar.

Por isso que, no reverso destas avaliações críticas, está implícito ou explicitado uma defesa comum: a melhoria da qualidade da educação está vinculada, entre outras necessidades, à necessária construção de uma articulação permanente e profícua entre esses dois níveis de ensino.

Contudo, e as críticas também sinalizaram, é necessário delinear as características e as formas operacionais desta vinculação permanente.

Alguns elementos nesta direção podem ser, antecipadamente, considerados.

A realidade sobre a qual devem se mobilizar os cursos de licenciatura deverá incluir, entre outros elementos, os problemas das escolas públicas do ensino fundamental e médio. Ou seja, a relação ensino e pesquisa, nos cursos

ISAE (entre 200) e nenhuma no Departamento de Geografia da UFRJ. O referido levantamento foi feito a partir dos anos setenta.

de licenciatura, deve privilegiar a relação teoria e prática, no âmbito de uma relação entre a teoria e o método que permitam uma melhor compreensão da realidade. O que inclui, no caso da formação dos professores, no estudo dos problemas enfrentados em sua prática cotidiana de trabalho: os textos didáticos, as metodologias, a seleção dos conteúdos, a avaliação, as condições de trabalho etc. Estes passos nos orientarão nas respostas para as seguintes questões: Como traduzir, em termos geográficos, os objetivos gerais da educação escolar? Quais os objetivos do ensino de geografia nas escolas do ensino fundamental e médio? Que conteúdos materializam estes objetivos? Quais metodologias são coerentes àqueles objetivos e ao processo de ensino-aprendizagem da comunidade escolar? Que concepção e prática de avaliação precisaremos? Que instrumentos pedagógicos precisamos dispor e construir? Quem são e como pensam os alunos com os quais trabalhamos?

Este caminho indica a mobilização da estrutura material da universidade (espaço físico, bibliotecas, bolsas de estudo etc.) para a investigação teórica das condições concretas de funcionamento das escolas públicas do ensino fundamental e médio, assumindo, nessa perspectiva, um duplo sentido: o de contribuir para a superação dos problemas e impasses da prática dos professores e, por outro lado, que os resultados da pesquisa sejam incorporados aos conteúdos das disciplinas do curso de graduação. A perspectiva é de criar uma relação de mútua reciprocidade permanente entre as escolas e as universidades.

Esta tarefa também deve ser realizada pelos profissionais das escolas do ensino fundamental e médio. É necessário que esses professores sejam também sujeitos do processo, e não apenas objeto das pesquisas acadêmicas.

IV. A Pesquisa nas Escolas do Ensino Fundamental e Médio

Ao mesmo tempo que desenvolve a sua prática pedagógica, o professor necessita avançar no sentido de compreender como esse aluno aprende. Entendo que a pesquisa na escola de 1.º e 2.º Graus está muito ligada a essa questão. Como ensinar e como aprender? (Buitoni, 1993).

[...] o tipo de investigação que o professor pode iniciar em sala de aula não é uma pesquisa acadêmica, é uma pesquisa-ação, uma pesquisa que orienta a ação do professor a fim de trabalhar o raciocínio geográfico dos alunos a partir de suas reais condições de vida. (Paganelli, 1993).

A tradição educacional brasileira (salvo as exceções de sempre) não tem creditado às escolas do ensino fundamental e médio e, por conseguinte, aos seus profissionais, a tarefa de pesquisar, de realização de projetos de pesquisa. Caberia, então, desde já, uma questão: qual seria o caráter da pesquisa nas escolas do ensino fundamental e médio? O que é necessário para o professor da escola básica ser também um pesquisador? Como um investigador da realidade?

É necessário definir os fundamentos teóricos e práticos do caráter da pesquisa nas escolas do ensino fundamental e médio (como sugerem os depoimentos acima) e, conseqüentemente, delinear os traços fundamentais da organização escolar.

O caráter da pesquisa na escola básica se vincula ao seu papel e aos seus objetivos enquanto espaço educativo. A definição mais ampla e mais detalhada possível destes objetivos constituem as bases sobre as quais se orientará a organização da estrutura escolar afim de colocá-los em prática, isto é, de objetivá-los.

Consideramos que a escola deva ser um espaço de investigação da realidade e da construção dos instrumentos necessários ao seu entendimento. O pressuposto é de que o conhecimento é um processo de construção coletiva, resultado não apenas da razão, mas da emoção e da afetividade, em que educador e educando se relacionam como sujeitos do processo de interpretação da realidade.

Por isso que a realidade (objetiva e subjetiva), entendida como objeto de estudo, é a mediadora da relação educador-educando. Ambos, partindo dos seus conhecimentos, preconceitos, idiosincrasias, visões do mundo, buscam, por meio da observação, percepção, registro, reflexão, conceituação, síntese, o entendimento realidade que está sempre em processo de transformação.

Nesse caminho, também se coloca a questão da relação entre a teoria e a prática, isto é, do confronto permanente entre a realidade e a consciência, entre o mundo e a percepção do mundo, entre o agir e o pensar, entre a ação e a reflexão, enfim, do movimento da práxis humana.

Por outro lado, a realidade, o seu movimento, é síntese de muitas determinações, ou seja, é síntese de suas várias características, resultado dos seus vários movimentos: cultural, geográfico, econômico, político, natural, histórico, químico, físico, biológico etc. Por isso que a realidade como objeto de estudo é fundamental para um trabalho coletivo da escola, pois permite estabelecer um processo de troca sistemática e de integração das diferentes disciplinas que sobre ela mobilizam os seus instrumentos de investigação. Dessa forma, estreitamos a relação entre a realidade e seu movimento e os conteúdos das diferentes disciplinas que compõe o currículo ou, dito de forma acadêmica, estreitamos a relação entre o ensino e a pesquisa.

Significa tudo isso que devemos incorporar em nossa prática os princípios básicos da construção do conhecimento assim como dos seus instrumentos metodológicos: a observação, o registro, a reflexão, a síntese, a avaliação, o planejamento etc. No caso da geografia, devemos “fazer com que as pessoas possam entender um território e conhecer os instrumentos intelectuais [conceitos, categorias] indispensáveis para prescrever, analisar, interpretar e propor mudanças a um território.” (Santos, 1993).

Por fim, consideramos que a concepção de currículo deve ultrapassar os limites da pura seleção de conteúdos. O currículo deve ser encarado como um instrumento de organização da escola que se compromete com a investigação da realidade e que, portanto, extrapola os limites da grade curricular.

V. Conclusão

Apostamos na potencialidade, ainda pouco explorada, da relação entre os profissionais da educação dos diferentes níveis de ensino, como base de sua formação inicial e continuada, tanto para os professores da escola básica quanto para os professores do ensino superior. Talvez, este texto seja menos uma reflexão e mais um roteiro de questões para construirmos esta relação.

Bibliografia

ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS - SEÇÃO NITERÓI. Subsídios para construção de um posicionamento da AGB frente à questão da formação do Geógrafo-Professor. Niterói, 1995. texto datilografado.

BUITONI, Marísia S. As pesquisas no ensino da geografia e experiências pedagógicas na escola. Revista Orientação, Departamento de Geografia da FFLCH da USP, n.10, p.53-4, São Paulo, 1993. [Palestra proferida na Mesa Redonda no Encontro de Professores de Geografia do Estado de São Paulo em 1990.]

CANDAU, Vera M.F. (coord.). Novos rumos da licenciatura. Brasília, INEP; Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica, 1987.

DAVIES, Nicholas. Reforma ou revolução? Caderno de Teses, p.4, 1992. [Tese 1, apresentada no Congresso de Educação e Unificação do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro, 1]

LINHARES, Célia F.S. Projeto de pesquisa: a automação universitária e a formação docente para os trabalhadores. Niterói, UFF, 1989.

OLIVEIRA, Christian D.M.; PONTUSCHKA, Nídia N. Repensando e refazendo uma prática de estágio no ensino de geografia. In: VESENTINI, J.W. (org.). Geografia e ensino: textos críticos. Campinas (SP), Papirus, 1989.

PAGANELLI, Tomoko Y. As pesquisas no ensino da geografia e experiências pedagógicas na escola. Revista Orientação, Departamento de Geografia da FFLCH da USP, n.10, p.51-2, São Paulo, 1993. [Palestra proferida na Mesa Redonda no Encontro de Professores de Geografia do Estado de São Paulo em 1990.]

REVISTA ORIENTAÇÃO. Departamento de Geografia da FFLCH da USP, n.10, São Paulo, 1993.

SANTOS, Milton. As pesquisas no ensino da geografia e experiências pedagógicas na escola. Revista Orientação, Departamento de Geografia da FFLCH da USP, n.10, p.43-4, São Paulo, 1993. [Palestra proferida na Mesa Redonda no Encontro de Professores de Geografia do Estado de São Paulo em 1990.]

SPOSITO, Maria E. B. As pesquisas no ensino da geografia e experiências pedagógicas na escola e A pesquisa no ensino da geografia e experiências pedagógicas. Revista Orientação, Departamento de Geografia da FFLCH da USP, n.10, p.39-41, São Paulo, 1993. [Palestras proferidas na Mesa Redonda no Encontro de Professores de Geografia do Estado de São Paulo em 1990.]

VESENTINI, J.W. (org.). Geografia e ensino: textos críticos. Campinas (SP), Papyrus, 1989.

A DIMENSÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DO GEÓGRAFO *

DIAMANTINO PEREIRA

Teoria e Prática nos Cursos de Graduação em Geografia

A tradição dos cursos de graduação tem sido a de se passar informações devidamente compartimentadas segundo a divisão acadêmica das especialidades e ramos da geografia. Como causa e consequência disso, tínhamos a antiga definição dos currículos mínimos obrigando a existência de disciplinas como Geografia Humana, Geografia Física, Geografia Regional do Brasil etc. Derivado disso, o procedimento de elaboração de currículos geralmente procede a subdivisões sucessivas.

Como resultado desse processo, temos, grande parte das vezes, um currículo em que a totalidade raramente está presente e que é acessada através do manto cinzento da divisão das disciplinas acadêmicas.

Mais que isso: como a Geografia possui uma tradição de disciplina escolar, parece que ela é planejada especialmente para impedir a ação, ou seja, também, em grande parte das vezes, o conhecimento geográfico é apenas contemplativo, fugindo de qualquer possibilidade de intervenção direta na realidade estudada.

Isso se materializa na forma de um conhecimento que é sobretudo constituído por uma carga de informações que atende pelo nome de conteúdo. Como sempre se considera que o tempo é curto, a tendência é que raramente se opera esse conhecimento, ficando o estudo resumido a abordagens e elaborações de cunho teórico. Isso se manifesta em relação às disciplinas que deveriam levar o aluno à construção do discurso e à intervenção na realidade.

* Artigo publicado na **Revista AlfaGEO**, do Curso de Especialização em Ensino de Geografia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n.1, v.1, S. Paulo, mai. 1999.

Quando falamos da formação para a docência, a coisa se complica ainda mais, na medida em que grande parte das discussões é encaminhada para as chamadas “disciplinas pedagógicas”, particularmente as de “prática de ensino”. Porém, é evidente que essa segregação da discussão específica não tem levado a bons resultados porque, tanto no caso da formação do professor, quanto do técnico, os estudantes são deixados na mão quando mais precisam: na hora da aplicação de seus conhecimentos na prática.

Muitos poderão afirmar que os cursos de graduação não têm como finalidade a especialização do aluno, tendo apenas o papel de fornecer conhecimentos básicos na carreira escolhida. Partilho dessa concepção, pois a especialização é coisa para se conseguir em regimes de cursos pós-graduados. Ocorre que, então, é necessário definir o que se considera como básico: tradicionalmente, como já afirmamos, o básico é constituído de noções e conhecimentos teóricos. Acredito que o básico deva também ser constituído por disciplinas que, além de proporcionar informações, construam o discurso e os caminhos de operação dos conhecimentos.

Mais que isso, é preciso caminhar na perspectiva da construção de currículos que partam da necessidade de intervenção na realidade. Assim, teríamos a problemática e a arquitetura como uma forma de intervenção sobre ela.

Mas, para terminar a discussão desta primeira parte, ainda devemos comentar a respeito do que se considera como uma coisa geográfica ou, em outras palavras, como, nas escolas, são desenvolvidos a maior parte dos estudos denominados de geográficos.

Começemos pelas partes da divisão do discurso geográfico que já citamos anteriormente. Nas escolas, temos estudos de Geografia da população, da indústria, do comércio, do clima, da Biogeografia etc. O que se ensina sob esses rótulos? Em que medida existe mesmo uma Geografia? Na medida em que, grande parte das vezes, professores e alunos esquecem a primeira palavra, a “Geografia”, e só ficam com a segunda, com o qualificativo. Assim, Geografia da população se transforma em “Estudos sobre a população”, Geografia da Indústria em “Estudos sobre a indústria” etc.

Parece que estamos confundindo a parte com o todo. Quero dizer que a população ou a indústria são temas que podem ser abordados geograficamente mas não só. É possível fazer uma história, uma economia, uma psicologia e muito mais abordagens a partir desses temas. E, quando decidiram abandonar o antigo porto seguro da abordagem positivista, que considerava a Geografia definida pela liturgia “Geografia Física/Humana/Econômica”, os geógrafos, muitas vezes, perderam o rumo e ficaram contando história, desenvolvendo economia e a construção do discurso geográfico foi sendo deixada no abandono.

Afirmar que se está confundindo a parte com o todo porque considero que, para praticarmos a interdisciplinaridade, cada uma das disciplinas precisa saber exatamente o seu papel, a sua função, o que vai observar, o que vai relevar e como vai fazer tudo isso. Quando não nos atemos a nenhuma desses detalhes entramos no caminho da confusão, onde, ao invés da interdisciplinaridade temos uma sucessão de trombadas e vazios.

Portanto, a necessidade da construção e fortalecimento do discurso geográfico é uma necessidade, não apenas do desempenho da Geografia de forma isolada mas também e principalmente do que ela deve afirmar na relação com as demais disciplinas.

Tudo isso se reveste da maior importância, na medida em que o Geógrafo, no exercício de sua função (técnica ou docente), relaciona-se quase obrigatoriamente com outros profissionais e com outras disciplinas. As orientações a partir da nova LDB no sentido de dotar de maior flexibilidade o próprio processo de formação, sugerindo que uma parte do currículo seja de opções livres por parte do aluno, amplificam esse processo.

É necessário que busquemos a identidade da Geografia como critério para que não nos tornemos invisíveis. Essa identidade não será conseguida com afirmações genéricas de que o nosso papel seria o de “explicar as múltiplas interações entre a sociedade e a natureza”. Mas esse é o papel de toda e qualquer ciência. Não adianta afirmar que devemos compreender a “*realidade espacial, natural e humana*” (BRASIL/MEC-SESU, 1999) de forma integrada, quando a própria formulação já é fragmentada, admitindo que

coisas “naturais e humanas” não são espaciais, mas deveriam apenas estar relacionadas.

Mas concepções de Geografia não são, ou não deveriam ser definidas por lei. Apesar disso, quem tiver o trabalho de ler as diretrizes curriculares do MEC vai perceber que ali existe uma concepção muito particular, somada ao agravante de ter aparecido ali sem o mínimo de debate com a coletividade geográfica. Tudo isso somado ao desprazer de propor 4 níveis de habilitação (bacharelado, aplicada-profissional, docência e pesquisa), quando claramente a diferenciação de funções não permite dividi-las nem em duas e além disso, apesar de afirmar que a formações devem ser sólida em qualquer delas, propõe como carga horária referencial 2 000 horas distribuídas em 3 anos, coisa por experiência insuficiente, principalmente quando estruturamos um curso que não se baste apenas nas elaborações teóricas, mas busque unir a fundamentação teórica com o desenvolvimento da prática profissional em seus diversos níveis.

Os Conceitos no Ensino de Geografia

Em artigo anterior (Pereira, 1996), já afirmamos que o ensino, particularmente o de Geografia, estava extremamente preso à lógica dos conteúdos e que o professor é, na maioria das vezes, apenas um viciado em passar conteúdos e informações. Considero que o processo de ensino-aprendizagem não se resume a isso, mas envolve muito mais, ou seja, exatamente aquilo que chamamos de formação, que significa exatamente dotar o aluno de instrumental para poder se posicionar em relação à informação/conteúdo.

Essa concepção de ensino tem implicações importantes no que diz respeito à prática do professor. Não basta definir um determinado conteúdo e sair por aí “dando aula”. Para começar pelo básico, poderíamos partir de uma simples recomendação que ouvimos em muitos lugares, mas que também se encontra em Paulo Freire (1998, p.28):

Ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para

fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente.

Isso é o essencial, mas quando falamos de Paulo Freire, é necessário não esquecer que o modo de executar o processo de ensino-aprendizagem deve ser conectivo com o aluno, na medida em que “*o ato de estudar implica sempre o de ler, mesmo que neste não se esgote. De ler o mundo, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita.* [grifos nossos]”. (Paulo Freire, 1998, p.29).

Pode-se ler o mundo sem ler a palavra, mas assim que lemos a palavra, temos acesso a uma realidade mais complexa porque feita de conceitos, abstrações e símbolos. Com esse arsenal podemos fazer uma nova leitura do mundo e também da antiga leitura que nós mesmos tínhamos feito.

Quando colocamos a reflexão geográfica nesse enredo, isso implica que a leitura do mundo pela via da leitura da palavra, será feita com base nas palavras que enchem a realidade de Geografia. Isso significa que essa leitura será feita a partir da espacialidade dos fenômenos, que são naturais e sociais ao mesmo tempo.

Quando chegamos nesse nível de reflexão, não estamos mais falando apenas de informações/conteúdos, mas da Geografia e do seu papel dentro do processo de ensino-aprendizagem. Nesse processo, esse papel deve ser o de alfabetizar os alunos na leitura da espacialidade dos fenômenos.

Alfabetização, para a geografia, somente pode significar que existe a possibilidade do espaço geográfico ser lido e, portanto entendido. Pode transformar-se, portanto, a partir disso, em instrumento concreto do conhecimento. Mais que isso, o espaço geográfico pode transformar-se em uma janela a mais para possibilitar o desvendamento da realidade pelo aluno. (Pereira, 1996, p.53).

Os objetivos da Geografia e sua definição

Quais são os objetivos ao nível da construção de conceitos geográficos, para que os alunos gradativamente possam ir sendo equipados com instrumental para poderem, eles mesmos, ler o espaço geográfico e sua paisagem? Como isso não é definido, acaba não fazendo parte das estratégias e fica relegado apenas ao bom senso que o professor vai desenvolvendo ao longo de sua prática docente. No campo do ensino, porém, não considero que as coisas possam ficar restritas apenas a sensações. (Pereira, 1996, p.49).

Aqui estamos falando da estruturação de uma dinâmica que implica no estabelecimento da reflexão por parte do professor, que é, nas palavras de Paulo Freire, o próprio processo de formação do professor *"que se funda na análise crítica de sua prática"* (p.28).

A leitura do mundo pela via da leitura da palavra deve ser qualificada pelo papel da geografia no processo de alfabetização. É neste ponto que a Pedagogia e a Geografia precisam caminhar de mãos dadas. Isso não é uma coisa tão fácil, na medida em que a reflexão sobre essa problemática sempre aparece separada.

Não deveria ser dessa forma, pois quando estamos falando de ensino estamos nos referindo ao ensino de alguma coisa. O que é mais simples de encontrar são trabalhos refletindo sobre o "ensino" ou sobre "alguma coisa", que no nosso caso é a Geografia. Talvez seja por isso que nos planejamentos, quando se necessita estabelecer objetivos, a Geografia somente é contemplada quando se refere aos conteúdos.

Mas os conteúdos (palavra mágica) contém o quê? Somente informações? Pelo que desenvolvemos até agora, é fácil concluir que não. Então, o que falta? A definição de duas coisas básicas e fundamentais que são os Conceitos e as habilidades que o professor pretende desenvolver. Seria desnecessário dizer que isso deve estar parametrado pela adequação da

abstração dos objetivos em relação às características dos alunos com quem o professor está desenvolvendo suas atividades.

Porém, falar que o professor deve estabelecer como objetivos os conceitos com os quais irá trabalhar, indica um caminho a ser trilhado pelo professor, mas ainda não concretiza o caminho. Nesse sentido, relaciono abaixo um conjunto de núcleos conceituais e conceitos básicos da Geografia, que poderia servir de orientação quando o professor for planejar sua atividade. Essa lista foi elaborada originariamente por Horácio Capel e Luís Urteaga (1986), na qual eu introduzi uma série de alterações e atualizações, possivelmente descontextualizando a obra em relação ao projeto de que fazia parte. Pareceu-me, entretanto, que a estratégia seria correta e que a lista contribuiria para orientar o trabalho do professor.

Um dos critérios mais importantes para a elaboração dessa síntese é o fato dos próprios autores terem se preocupado em *"recolher o que pensamos ser um consenso do conjunto da ciência geográfica, integrando as diversas tradições que contribuíram para configurá-la"* (op. cit.) Como resultado, temos um conjunto amplo de núcleos conceituais e conceitos básicos que pode e deve ser rearticulado de acordo com a necessidade e concepção dos professores, uma coisa completamente diferente do sectarismo militante que ronda outras elaborações que objetivam fixar normas sobre o ensino de Geografia, particularmente o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) relativos à Geografia.

Núcleos Conceituais	Conceitos Básicos
1	Meio ambiente; biosfera; geossistema; ecossistema; clima, zona terrestre, adaptação ao meio; determinação e determinismo.
2	Ação antrópica; domesticação; sedentarização; nomadismo; migração; população urbana; população rural; cultivos; erosão; regimes demográficos; tradição demográfica possibilismo.
3	Recursos naturais; recursos não renováveis; avaliação de recursos; substituições de recursos; energia; matérias-primas; conservação; detecção.
4	Degradação do meio; resíduos; industrialização; contaminação; eutrofização; ambiental; proteção; desenvolvimento sustentável.

5	Lugar; paisagem; paisagem cultural; paisagem natural; geomorfologia; síntese Morfologia urbana.
6	Percepção; meio percebido; imagem espacial; mapa mental, comportamento espacial; informação; decisão; espaço vivido.
7	Atitudes em relação ao meio; cultura; valores; imagem visual; imagem simbólica; consciência territorial.
8	Localização; coordenadas geográficas; projeção cartográfica; padrões de distribuição espacial; localização absoluta; localização relativa.
9	Formas da atividade econômica; usos do solo; localização industrial; espaço urbano; interação econômica; planejamento; amostragem espacial.
10	Distância; acessibilidade; centralidade; espaço absoluto; espaço relativo; localização ótima; economias de aglomeração; representação cartográfica.
11	Urbanização; hierarquia urbana; área de influência, aglomeração; área metropolitana; megalópolis; sistema urbano; divisão social e espacial do trabalho; organização/territorialidade interna da cidade.
12	Meios de transporte; rotas, conectividade; fluxos; malha viária; custo de transporte.
13	Diversidade espacial; área; gradiente espacial; descontinuidade; país; região; Estado; município; região cultural; organização espacial.
14	Região; região homogênea; região funcional; sistema regional; classificação regional; regionalização; escala; mapa temático; cartograma.
15	Fronteira; fronteiras econômicas, políticas, culturais e religiosas; jurisdição espacial; estado; nação; organização administrativa; soberania territorial; zona econômica; organizações econômicas multinacionais; blocos político-militares; colonialismo; neocolonialismo; geopolítica.
16	Relações sociais de produção; modo de produção, formação social; formação espacial; capital; propriedade; trabalho; divisão do trabalho (social e territorial); distribuição de renda; bem-estar social; estratégias espaciais, mundialização.
17	Diferença e desigualdade social; movimentos sociais, marginalização social; pobreza; fome; potencial de desenvolvimento econômico; desenvolvimento; subdesenvolvimento; dependência; hegemonia; segregação espacial.

Com esse conjunto de conceitos, já temos uma pista para formular nossos planejamentos. Porém, aqui é preciso ainda tomar atenção para o fato de que os próprios conceitos da Geografia possuem graus de abstração bastante diferenciados e, nesse sentido, a sua utilização dentro do processo de ensino-aprendizagem não pode ser feita indiferenciadamente em qualquer uma das séries do ensino básico e médio.

Vejamos, por exemplo, o conceito de espaço. As várias concepções de Geografia consideram esse como um dos seus elementos centrais, naturalmente dando a ele as mais diversas conceituações. Trazer essa discussão ao nível do processo de ensino-aprendizagem, implica em pensar a pedagogia do processo, pois o conceito é de um grau enorme de abstração. Nesse sentido, chegar a esse conceito pode ser um objetivo a ser atingido, após estabelecermos objetivos parciais que possuem maior concretude em relação ao dia-a-dia do educando, tal como o conceito de lugar e paisagem.

Dessa forma, estaremos construindo as condições para que, no momento adequado, esse conceito com maior grau de abstração possa ser colocado e entendido pelos alunos e não apenas decorado.

O processo deve ser o mesmo em relação a todas as sugestões que foram listadas na tabela e que tem como único propósito o de servir como rol de sugestões para que o professor possa atacar com eficiência a verdadeira praga que é a de conceber o ensino como sendo apenas uma questão de passar informações.

Com essa elaboração, acredito estar trazendo a discussão a respeito da questão pedagógica para dentro da Geografia, ou seja, refletir o ensino de Geografia não é apenas uma reflexão epistemológica, mas o pensamento sobre a relação entre Geografia e Pedagogia, ao mesmo tempo e inseparavelmente.

Bibliografia

BRASIL. MEC-SESU. Diretrizes curriculares: ensino universitário. Brasília, MEC, 1999.

CAPEL, Horácio; URTEGA, Luís. La geografia en un currículo de ciencias sociales. Geocrítica, Barcelona, 1986.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Olho & Água, 1998.

PEREIRA, Diamantino. Geografia Escolar: uma questão de identidade. Cadernos CEDES n.39, Ensino de Geografia. Campinas (SP), Papirus, 1996.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE GEOGRAFIA

SONIA MARIA VANZELLA CASTELLAR¹³

Durante as últimas décadas, a concepção de educação passa por várias tendências e o pensar pedagógico amplia-se rumo à integração da relação ensino/aprendizagem. As teorias fundamentadas no construtivismo e no sócioconstrutivismo começam a ter um valor significativo na Educação. Cabe ressaltar que algumas dessas discussões e teorias já estavam sendo elaboradas há pelo menos 60 anos, como os estudos de Piaget, de Vygotsky e a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, e atualmente repensadas pelos pós-piagetianos. Contudo, ao se tratar da aprendizagem escolar, devemos falar de professor e alunos; a relação entre quem ensina e o que ensina.

A prática educativa remete, freqüentemente, ao processo ensino-aprendizagem, que se reporta, sobretudo, à ação didática. A esse respeito, questionamos: Será que os professores dominam a prática e o conhecimento especializado com relação à educação e ao ensino? Em termos gerais, a resposta é não.

O conceito de educação e de qualidade na educação tem concepções diferentes segundo os vários grupos sociais e os valores dominantes nas distintas áreas do sistema educativo. Porém, a discussão que faremos relata algumas situações relativas ao ensino-aprendizagem, do ponto de vista estrutural, que envolve o sistema educacional como um todo, porque não se limita a constatar simplesmente que o ensino não vai bem e a encontrar culpados. É estrutural porque a desprofissionalização do professor passa, ainda hoje, pela negligência das instituições governamentais, tendo como conseqüência o descaso com a formação desse profissional que é precária, resultado da baixa qualidade do sistema educacional.

¹³ Prof^a. Dr^a. da Faculdade de Educação da Universidade São Paulo.

Durante muito tempo, e até hoje, o professor foi o encarregado de transmitir o conhecimento, e o aluno, de recebê-lo. Mas, atualmente, a tendência é a modificação da relação entre o professor e o conhecimento e entre este e a aprendizagem.

Vivemos um momento de repensar a educação à luz de uma rica discussão, em que se procura entender o processo de construção do conhecimento, que acaba por interferir em um outro tipo de relação, ou seja, a relação entre professor e aluno.

Diante desse quadro, os professores não reproduzem o conhecimento que são chamados a reproduzir e nem determinam ou assumem sua prática pedagógica. A competência do professor esbarra em sua formação inicial e no currículo organizados pelas faculdades. Contudo, concordamos com Sacristán (1991, p.74), quando afirma que

[...] a competência docente não é tanto técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.

O professor deve, portanto, atuar no sentido de se apropriar de sua experiência, do conhecimento que tem para investir em sua emancipação e em seu desenvolvimento profissional, atuando efetivamente no desenvolvimento curricular e deixando de ser mero consumidor.

O professor e seu grupo devem repensar o papel que desempenham e questionar esse “mal-estar docente”¹⁴ que se desencadeou no professorado, em

¹⁴ O termo “mal-estar docente” é utilizado pelo Prof. José Esteves, da Universidade de Málaga, na Espanha, que explica: “A expressão ‘mal-estar docente’ emprega-se para descrever os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada.” (Esteves, 1991, p.98).

função da falta de apoio, as críticas que o tornam único responsável pelos problemas teórico-metodológicos.

Alguns teóricos da educação afirmam, como Esteves (1991) que é preciso atuar simultaneamente em várias frentes quanto se trata do sistema educacional: formação inicial, formação continuada, material de apoio, relação “responsabilidades-horário e trabalho-salário” (p.98). Atuando nessas frentes, poderemos garantir uma melhoria na qualidade do ensino, pois à medida que o professor tiver condições de trabalho, será possível cobrar-lhe o aperfeiçoamento na relação ensino-aprendizagem.

Tendo esse processo como referencial, qual deveria ser o papel do professor? A tarefa docente consiste em organizar, programar e dar seqüência aos conteúdos, de forma que o aluno possa realizar uma aprendizagem significativa, encaixando novos conhecimentos em sua estrutura cognitiva prévia e evitando, portanto, uma aprendizagem baseada apenas na memorização (Madruga, 1996, p.70). Os componentes que interferem na aprendizagem são de ordem cognitiva e afetiva e a atuação do professor deve estar voltada para esses aspectos que vão determinar a qualidade do ensino. Muitas das dificuldades que os professores enfrentam está em saber o que é ler, estudar e redigir; são atividades que devem ser por eles dominadas, para que possam ser realizadas com sucesso em sala de aula.

A decisão do conteúdo a ser trabalhado é do professor e esta decisão deve estar apoiada em uma análise do conhecimento já elaborado que se deseja ensinar. Os conteúdos escolares devem ser trabalhados articulados com o desenvolvimento das habilidades operatórias e dos conceitos, na perspectiva de fazer com que o aluno passe de um estado de menor conhecimento para um estado de maior conhecimento. Nesse sentido, Coll & Rochera (1996, p.336) afirmam que

A estrutura interna de uma disciplina está formada por conceitos, definições, procedimentos e teorias, que servem para torná-la manipulável pelos especialistas. Entretanto, essa estrutura não é

necessariamente a mais adequada para facilitar a aprendizagem de um aluno que se inicia no conhecimento da disciplina.

Essa afirmação corrobora a necessidade de o professor ter uma formação que lhe permita autonomia e reflexão para definir o que será dado e como ocorrerá o processo de aprendizagem do aluno. Isso porque os conteúdos escolhidos é que determinarão os núcleos conceituais e os procedimentos. O conhecimento disciplinar deve ser dinâmico para poder gerar novos conhecimentos.

Nesse sentido, Pérez Gómez, citado por Lerner¹⁵ (1995, p.93), ressalta:

[...] Nem na realidade nem na mente existem conteúdos sem estrutura, nem estruturas vazias de conteúdos. Como afirma Piaget, as estruturas são construídas mediante a estruturação do real. Portanto, para ser significativa e provocar desenvolvimento, a aprendizagem requer que se trabalhe com conteúdos relevantes [...]”

Ressaltamos que a estrutura cognitiva é inerente ao processo de aprendizagem; contudo, o conteúdo é que dará condições para que o aluno, junto com o professor e seus colegas, construa seu conhecimento. Como fazer com que o professor decida os conteúdos, perceba os conceitos que devem ser articulados nos conteúdos, saiba lidar com a faixa etária, atue no sentido de efetuar uma aprendizagem significativa, se encontramos, hoje em dia, principalmente nas escolas da rede pública, professores que não são formados nas disciplinas em que lecionam.

O processo ensino-aprendizagem já começa debilitado, pois, se o professor não tem clareza sobre seu papel, em uma concepção em que a construção de conceitos e a aprendizagem significativa são determinantes, como fazê-lo romper

¹⁵ Lerner cita que Pérez Gómez afirma que o ensino está centrado nas capacidades mentais e não só na transmissão de conteúdos, e supõe que se deve passar da teoria de Piaget para de Vygostky. A obra citada é *El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucion de la cultura*

com a prática tradicional? São poucos os investimentos institucionais em formação de professor, a qual deveria ser continuada.

Entendemos que o professor deveria ter, em sua formação inicial, um grau de discussão teórica que lhe permitisse avaliar a sua formação em função do processo de aprendizagem do aluno.

No que se refere especificamente à geografia, notamos que a formação dos professores deixa muito a desejar, e que, muitas vezes, em se tratando de professores mais antigos da rede escolar, a visão que eles têm está relacionada à geografia que eles estudaram há muitos anos atrás, ou seja, ainda descritiva e fragmentada. Por outro lado, os que entraram na rede mais recentemente sofrem o efeito de, muitas vezes, terem tido uma formação inicial, a graduação, precária. A formação desses professores está estruturada em cursos de licenciatura curta com complementação em Geografia ou em História. Repensar, portanto, a grade curricular desses cursos, buscando melhorar a qualidade da formação e um real aprofundamento em áreas específicas se faz necessário, mas não da maneira como o governo está fazendo e nem tentando retomar o curso de Estudos Sociais, com o nome de Ciências Humanas.

Quando isso acontece, pode-se afirmar que existe um profundo desconhecimento por parte do professor ao trabalhar com as crianças objetivando construir, junto com eles, o conhecimento geográfico, reduzindo-o à descrição da realidade sem sentido, por exemplo. O que confirma que estamos corretos quando afirmamos que existe um distanciamento entre o que se ensina e o que o aluno é capaz de aprender. Não há dúvidas de que a formação do professor do Ensino Fundamental, tanto das séries iniciais quanto das de 5.^a à 8.^a, é falha.

Se não há professores especialistas em geografia, como os alunos, por exemplo, do curso pedagogia, ao se formarem, irão ensinar geografia, criando condições para construírem, junto com o aluno, o conhecimento, se eles

próprios deveriam estar, também, no processo de construção de alguns conceitos e conteúdos? Seria o caso de rever, paralelamente, a postura que o professor tem diante de seu próprio conhecimento. Como propor desafios aos alunos, se ele próprio está inseguro diante da possibilidade de ser questionado por eles e não saber lidar com essas situações?

Desenvolver um trabalho em sala de aula pressupõe que o professor tenha uma postura de mediador, de atuar propondo problemas para que o aluno, a partir do seu conhecimento prévio, possa, no grupo, criar situações-problema e desafios, transformando o conhecimento de senso comum em conhecimento científico. Uma atuação que não leve em conta essas questões está fadada a criar no aluno a desmotivação, porque não permite que ele aprenda. Porém, essas questões estão relacionadas com postura - a postura do professor diante do seu conhecimento e o do aluno - e essa postura tem a ver com a apropriação que se faz da concepção de Educação e de Geografia.

Além do problema do conteúdo específico, entendemos que a formação do professor do Ensino Fundamental não leva em conta a ação psicopedagógica que o capacite a compreender sua prática, a aprendizagem dos alunos e as contradições vivenciadas por ele no dia-a-dia.

A formação do professor deve estar articulada com o núcleo de seu trabalho profissional, ou seja “*em torno das atividades de planejamento e ensino prático, e deve procurar datá-los de marcos adequados para realizá-las.*” (Mauri & Solé, 1996, p.413).

Segundo, ainda, essas mesmas autoras,

[...] a ninguém escapa o fato de que, em cada situação concreta, são necessários alguns procedimentos destinados a contextualizar os princípios prescritivos, pelo que não se pode ignorar a importância que adquire a atividade de planejamento das intervenções como passo intermediário entre os princípios puramente teóricos e a prática educativa.” (p.411).

Daí, a importância de saber selecionar os conteúdos, de planejar as ações que serão aplicadas em sala de aula, fundamentais para que o aluno desenvolva as operações mentais e construa os conceitos. O planejamento da aula deve considerar a concepção de aprendizagem que fundamenta a prática do professor.

Nesse sentido, a psicologia da educação tem hoje um número significativo de opções teóricas que podem ser tomadas como referenciais no processo de ensino e aprendizagem. Esse processo se dá quando o professor articula os conceitos que serão desenvolvidos, com as habilidades operatórias (ensinar a pensar), levando em consideração o desenvolvimento cognitivo do aluno.

O que nos chama atenção, considerando a nossa prática, é que, muitas vezes, o professor não tem esses conceitos estruturados para si mesmo, não conseguindo muitas vezes saber como desenvolver aquelas habilidades e, muito embora esteja desenvolvendo conteúdos, não sabe porque desenvolvê-los de forma mais significativas. Para tanto, deve-se considerar que as atividades práticas aplicadas em sala de aula necessitam ser repensadas como procedimentos que contribuem para o desenvolvimento conceitual e não apenas fixação de conteúdo.

Para o professor organizar seu trabalho, é preciso compreender o que é prioritário ensinar em geografia, quais são os conceitos e conteúdos que devem ser priorizados por série, respeitando o desenvolvimento cognitivo, o que significa dar condições para que a criança possa fazer a sua leitura de mundo, que poderá ser feita a partir do conhecimento geográfico relacionado com a sua realidade.

No entanto, a intervenção docente só estará estruturada e acontecerá quando a formação inicial der condições para que os futuros professores façam opções e tenham clareza sobre os conteúdos a serem ensinados. A autonomia do professor em sala de aula está ligada à sua formação, portanto, à qualidade do curso de geografia e de licenciatura. Quando o professor ou futuro professor tem uma concepção clara de educação, ele sabe o que é ser mediador da aprendizagem, se autorizando na escolha e organização do conteúdo.

Se a formação do professor é tão importante para melhorar o ensino, estamos de frente a um problema que requer uma solução prática e efetiva. Contudo, dar formação não significa mudar a prática. Em uma sociedade democrática, onde se confrontam múltiplos interesses e estratégias, a mudança do sistema educativo terá, necessariamente, um longo percurso.

Toda essa discussão seria muito mais interessante se todas as crianças estivessem na escola, se não houvesse repetência e nem evasão escolar. Se a escola fosse realmente democrática e autônoma. Se houvesse seriedade nas propostas das diretrizes curriculares. Se o governo estivesse realmente interessado com a qualidade do ensino.

Bibliografia

COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (orgs.). v.2. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

COLL, César; ROCHERA, María J. Estruturação e organização do ensino: as seqüências da aprendizagem. *In*: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (orgs.). Psicologia da educação. v.2. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

ESTEVES, José. *In*: NOVOA, ANTÓNIO (org.). Profissão professor. Coleção Ciências da Educação. Porto, Porto Editora, 1991.

GIROUX, Henry A. Placeres inquietantes. Madri, Padós Educador, 1996.

LERNER, Delia. O ensino e o aprendizado escolar: argumentos contra a falsa oposição. *In*: CASTORINA, José A.; FERREIRO, Emilia; LERNER, Délia; OLIVEIRA, Marta Kohl de. Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo, Ática, São Paulo, 1995. p.85-139.

MADRUGA, Juan A. Garcia. A aprendizagem pela descoberta frente à aprendizagem pela recepção: a teoria da aprendizagem verbal significativa. *In*: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (orgs.). Psicologia da educação. v.2. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

MAURI, Maria Tereza; SOLÉ, Isabel. A formação psicológica do professor: um instrumento para a análise e planejamento do ensino. *In*: COLL, César; PALACIOS,

Jesús; MARCHESI, Alvaro (orgs.). *Psicologia da educação*. v.2. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Nova Enciclopédia. Temas de Educação 1. Lisboa, Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. Coleção Ciências da Educação. Porto, Porto Editora, 1991.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. Coleção Ciências da Educação. Porto, Porto Editora, 1991. p.61-92.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

SILVA, Adelina L.; SÁ, Isabel de. *Saber estudar e estudar para saber*. Coleção Ciências da Educação. Porto, Porto Editora, 1993.

A GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO

HELENA COPETTI CALLAI¹⁶

Refletir sobre o ensino de Geografia tem sido um motivo muito significativo para se pensar a Geografia. Afinal, produzir conhecimento geográfico, teorizar sobre ele, para muitos de nós, tem a finalidade do aprendizado, pois que, envolvidos com o Ensino Básico ou no nível universitário - pela formação de professores, esta tem sido uma questão muito presente e necessária.

A respeito do ensino médio há que se considerar, para início de conversa, as modificações na estrutura do ensino escolar decorrentes da LDB. Pela legislação oficial,

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (LDB - Seção IV - DO ENSINO MÉDIO - Art. 35).

¹⁶ Dr^a. em Geografia, Prof^a. no Departamento de Ciências Sociais e no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências/Mestrado da UNIJUÍ, IJUÍ-RS.

Fazer a transição para a vida profissional pela entrada no mercado de trabalho ou escolha de curso universitário tem sido, na prática, a função deste nível de ensino. A reflexão, neste momento de tantas mudanças, é significativa no sentido de vislumbrar alternativas possíveis para tornar a escola ligada com a vida, resguardando sempre o seu papel.

Este artigo trata de fazer uma reflexão sobre o ensino de Geografia, e está organizado em duas partes. Inicialmente, caracterizar, a partir de investigação feita com alunos do Ensino Médio, qual o papel real no momento (e possível) do ensino de Geografia na formação do jovem. Para tanto, é interessante verificar como os professores de Geografia vêem os alunos deste nível e o seu envolvimento com esta matéria. E também como os alunos percebem a Geografia e o seu ensino.

A partir destas constatações (feitas com base em uma pesquisa realizada com estudantes do ensino médio e com os seus professores de Geografia), que não são surpresa para ninguém, desenvolvo uma reflexão de como poderia ser o ensino de Geografia para a formação do cidadão. Quer dizer, fazer do conteúdo de Geografia algo conseqüente para a vida, para a formação do jovem.

A Representação que os Alunos Têm da Geografia

Na área das humanidades, embora não exclusivamente, é recorrente a preocupação com a instrumentalização do aluno para a formação do cidadão. A Geografia, por meio do conteúdo com que trabalha é, dentro das humanidades, uma disciplina que tem todas as condições para colocar ao aluno as ferramentas para tal.

No entanto, o aluno tem sido considerado o principal responsável pelo fracasso escolar neste nível de ensino. Conforme dados da pesquisa, os professores de Geografia do Ensino Médio se referem aos alunos com as características a seguir: capacidade de raciocínio fraca; a capacidade de expressão escrita e oral tem se tornado pior com o tempo; nível de

conhecimento pobre, insatisfatório; não têm base, pois esquecem tudo o que já estudaram.

Ao fazerem referência especificamente à Geografia, as características mais marcantes são que o aluno não se interessa pelos assuntos porque não têm nada a ver com a sua vida; os que trabalham e estudam não acham importante ter informações que os façam mais cultos; e os que só estudam não vêem sentido em saber coisas que não lhe estão interessando; gostam de curiosidades e a participação em aula se restringe a responder às perguntas feitas (por isto gostam dos questionários); não estudam, porque Geografia é fácil (pois o que vale é ter uma opinião - *achologia*); têm uma visão tradicional baseada na Geografia Física. Em geral, preferem o tradicionalmente feito pela Geografia que é descritiva e os questionários, que a tornam mais fácil para estudar (decorar).

Os professores dizem ainda, dos alunos que, além da bibliografia ser escassa nas escolas, os alunos não têm acesso a ela; que falta hábito de leitura e tempo para estudar, o que ocasiona um desinteresse total. Segundo os professores, a maioria dos alunos têm muita dificuldade em se localizar tanto concretamente quanto nas representações que fazem dos espaços, e portanto “odeiam mapas”. Mas, contraditoriamente, se conseguem trabalhar com mapas, gostam, se situam bem e têm grande interesse.

Se estas são as imagens que os professores de Geografia fazem de seus alunos do ensino médio, é interessante verificar quais as representações que estes alunos têm da Geografia que lhes é “ensinada”, e que eles devem “aprender”.

Considerando o Ensino Médio a fase da Educação Básica em que o estudante adquire uma cultura geral, tratando de todas as áreas, é o momento em que se realiza a sistematização dos conhecimentos, num leque que pretende abrir perspectivas na busca de sua profissionalização. O conteúdo das ciências trabalhado nas diversas disciplinas dá ao aluno uma visão geral do mundo e da vida.

Muito embora a fragmentação posta na interpretação, a partir das diversas ciências, espera-se que o aluno tenha uma visão da dinâmica geral. Para além disto, acredita-se que seja possível ao aluno construir um conhecimento que considere o saber empírico adquirido na sua própria vivência, contraposto ao conhecimento científico que a humanidade acumulou, gerando o seu aprendizado.

É este, então, um momento da escolaridade em que o aluno pode adquirir uma cultura geral, uma visão do mundo e de suas formas de interpretação, que supere o senso comum e lhe sirva de ferramenta para seguir adiante na sua formação profissional. Nesta perspectiva, é também uma passagem para a universidade e uma preparação, o que os alunos em geral, têm considerado o mais importante do Ensino Médio.

Se os conteúdos trabalhados neste nível o são numa perspectiva de erudição, de formação humanista para construir os instrumentos que o levem a compreender o mundo e agir nele, não se pode desconsiderar que existe um profundo conteúdo social no que é ensinado. E, em última análise, é a formação da consciência social do aluno, isto é, de sua cidadania.

Em que medida o aluno se apercebe disto é muito discutível, tanto da perspectiva dele próprio, quanto da perspectiva da escola e dos professores, pelo que se observa corriqueiramente, e nos dados a que se chegou com a pesquisa acima referida.

Em nível individual o aluno pode perceber-se como alguém que contesta, que ousa contra as regras estabelecidas. E também pode perceber o lugar, reconhecer nele o que existe e o papel de cada um. Mas, em termos sociais de construção do espaço e da sociedade da qual faz parte, fica mais difícil.

O aluno dificilmente consegue se reconhecer como ser histórico, não consegue se identificar como sujeito, na maioria das vezes, embora questione o mundo, a vida, a escola, e o que deve (ou não) aprender. O significado das diversas matérias se restringem, então, à preparação para o vestibular. Não

conseguem perceber o caráter social da aprendizagem e nem a historicidade que ela traz em si.

Ao reconhecer-se como cidadão que precisa de um conhecimento amplo e diversificado para poder tomar decisões, para agir na sociedade (o que no mais das vezes se reduz a passar no vestibular ou arrumar um emprego), invariavelmente o aluno passa a reclamar das aulas que tem.

Prova disto é o que se pode reconhecer empiricamente a partir das aulas de Geografia. Perguntados sobre Geografia, alunos de Ensino Médio passam a idéia de uma matéria para decorar, para estudar para a prova, muito chata, cansativa e repetitiva. E acentuam que a “Geografia Física, por ser mais objetiva, mais observável, é mais científica e mais interessante que a Geografia Humana, que é muito mais de opiniões, sem objetividade e de imposições de idéias”.

A idéia predominante entre os alunos é de que a Geografia é basicamente a Geografia Física estudando o espaço planetário, o universo e a via láctea, e os aspectos físicos dos lugares do mundo (vegetação, clima, relevo); a seguir, consideram a Geografia Regional expressa por itens de Geografia Física em diversos países e continentes; e só no terceiro momento o Brasil é considerado como um conteúdo de Geografia.

Paralelamente, passam a idéia de que os mapas são conteúdos de Geografia, o que demonstra quão fragmentada está a proposta de ensino de Geografia, pois um mapa deve ser considerado um recurso para o estudo, enquanto ele está sendo visto como conteúdo em si. Apenas num quarto lugar aparecem questões relativas à Geografia Humana.

Ao serem solicitados (na pesquisa referida) a “citar” cinco palavras que lhe vem à cabeça quando se fala de Geografia, individualmente a palavra MAPA é a que mais aparece. Geografia, para muitos, tem sido, portanto, sinônimo de mapa.

Um mapa é sempre interessante, causa curiosidade e, no entanto, nas aulas de Geografia, ao invés de motivar, estressa os alunos. Isto se explica pela dificuldade que os alunos e muito freqüentemente os professores também têm de trabalhar com os mapas. Por não haver um treino de habilidades adequadas ao processo de entendimento do que seja o espaço concreto e as formas de representação, bem como o desencadeamento da construção do conceito de espaço, ocorrem situações de dificuldade de entender o que seja um mapa.

A imagem do mapa é mágica, e ele passa a ser visto como uma figura apenas e não como uma síntese de processos representados. E no caso de Geografia, falta a capacidade de entender o mapa como um instrumento dos mais interessantes para desenvolver a aprendizagem. Não é o momento agora, neste texto, mas merece que se dê atenção ao papel da Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, onde podem e devem ser trabalhadas as bases para esta compreensão.

As palavras citadas pelos alunos expressam, de um modo geral, a grande fragmentação que é o ensino e, particularmente, a dificuldade de se ter claro o que seja Geografia e o que lhe cabe no ensino escolar.

Aparecem palavras que significam itens tratados, como Geografia Física e Humana; outras que significam regiões, áreas, porções do território, ao lado de palavras que querem significar localização, seja de lugares tanto quanto de exercícios de localização individual num espaço. E, no mesmo nível, aparecem idéias de que Geografia seja conhecimentos, acontecimentos, atualidades, curiosidades. E, mais ainda, que Geografia seja gráficos, números, textos, questões, provas e acentuadamente “decoreba”, “matação” e “chatice”.

A estes últimos, acrescentam ainda a idéia de inutilidade, pois que, para curiosidades e atualidades, têm outros meios de comunicação que são mais eficientes na transmissão.

Se agrupadas estas palavras (que no total foram mais de 700 termos citados), percebe-se acentuada ênfase nos termos que remetem à Geografia Física: relevo, clima, vegetação, oceano, águas, rios, solos, natureza, além de

outros. É importante observar que relevo e clima são os que mais aparecem e, se juntarmos águas e rios significando hidrografia, isto é, na idéia dos alunos o essencial da Geografia, e é também o conteúdo mais trabalhado, de acordo com análises dos planos de ensino e entrevistas com os professores (que são as outras partes que integram esta pesquisa referida).

Outro agrupamento possível refere-se à Geografia Regional, porém com base nas noções de Geografia Física, em que aparecem as palavras mundo, país, divisões, regiões, estados e Brasil. É o espaço dividido, as fronteiras, os lugares, mas num sentido natural e não político. Os termos espaço, território e lugares, indicam a mesma tendência.

Como já foi expresso anteriormente, outra idéia que na cabeça dos alunos dá conta do que seja Geografia, é a Cartografia, com as palavras mapa e outras que dão o sentido de localização e orientação. Isto é até certo ponto contraditório, pois tanto professores de 5.^a à 8.^a série, quanto professores do Ensino Médio reclamam que as séries anteriores às suas não dão conta de criar as habilidades necessárias ao desenvolvimento do conceito de espaço, resultando a falta de condições de se localizarem e conseqüentemente de conseguirem trabalhar com os mapas.

A seguir, aparecem as questões de Geografia Humana, expressas basicamente por palavras como população, sociedade, economia, política, cidade e agricultura, e apenas uma vez foi falado em “transformações pelo homem”.

Num quinto grupo pode-se juntar as palavras que poderiam ser agrupadas com o primeiro, que se referem às questões de Geografia Física, e aquilo que muitos alunos tanto quanto professores (pois são itens que aparecem nos planos de ensino) entendem que é a Geografia. É universo, planeta, céu, satélites, galáxia, sistema solar, ventos, atmosfera.

Resumindo: ao citarem as palavras que lhe vêm à cabeça quando se fala de Geografia, os alunos estão demonstrando a representação que fazem desta matéria no Ensino Médio. Muito embora os professores demonstrem preocupações com uma Geografia mais crítica, politicamente mais conseqüente na busca de

formar o cidadão, parece que se está muito longe ainda de, na prática, alcançar os resultados. Pode-se deduzir a partir disto que a prática de sala de aula é conservadora e os conteúdos fragmentados, o que não permite a clareza do que seja o objeto da Geografia.

Das várias questões abordadas pelos alunos após citarem as cinco palavras solicitadas, numa visão geral pode-se fazer o seguinte panorama do que seja a Geografia do Ensino Médio a partir da representação que eles fazem:

- A Geografia tem um caráter extremamente fragmentado e naturalista;
- A noção de espaço é de território, mas mais acentuadamente de espaço planetário, Via Láctea, atmosfera;
- O espaço é sempre fragmentado, são partes de lugares, aspectos descontextualizados e desconectados do conjunto;
- A noção de espaço com uma perspectiva mais humana, mais de construção do espaço para o homem, e de globalidade é muito rara;
- A idéia de fronteiras e limites expressa os lugares recortados (é a antiga noção de região como espaço único e absoluto);
- O regional é basicamente recorte a partir de concepções geológico-geomorfológico: os continentes;
- O Brasil não é muito significativo para estudar, o mundo é mais presente;
- O mundo é caracterizado ora como universo, planeta, ora como países e continentes;
- A Geografia Humana é muito pouco presente e aparece por meio de itens também fragmentando a realidade;
- A Cartografia se confunde com o conteúdo de Geografia, por meio das questões de localização, orientação, coordenadas, pontos cardeais e até atlas;

- A Geografia é para se decorar e o mapa significa o exercício de memorização;
- As técnicas de aula utilizadas são confundidas com a matéria e o seu conteúdo;
- A avaliação por meio de questões, provas e textos são confundidos com o conteúdo;
- A Geografia tem como conteúdo itens desconectados entre si, que não permitem uma visão do todo;
- A Geografia é vista como acontecimentos, atualidades e conhecimentos gerais;
- As aulas de Geografia não caracterizam o que seja o objeto da disciplina e da ciência.

Convidados a dizer o que acham do conteúdo de Geografia no Ensino Médio, os alunos demonstram mais claramente a forma como percebem o conteúdo da disciplina. E se dividem entre os que os que acham que é um conteúdo inútil, sem sentido e os que o encaram como tão importante como o conteúdo de qualquer outra disciplina do Ensino Médio. Tanto um quanto o outro grupo remete à metodologia de aula muitos problemas que ocorrem no ensino de Geografia.

O interessante é que para os alunos entrevistados, de uma maneira geral, o conteúdo de Geografia do Ensino Médio é para estudar de novo o que foi estudado no Ensino Fundamental. Isto deixa claro que não há entre os professores de Geografia nem no interior da própria escola, muitas vezes, uma clareza de seqüência e seleção de conteúdos.

Enquanto no Ensino Fundamental a definição do que ensinar se estabelece por Geografia do Brasil, dos Continentes e da América, no Ensino Médio ficam entre Geografia Geral e Geografia do Brasil. Não há uma definição do que caberia em cada série. Muitas vezes ela é feita pelo que traz o livro didático. Esta seleção/delimitação do que deve ser abordado deveria obedecer a critérios

claros, decorrentes dos objetivos que se têm com o aprendizagem desta matéria no ensino básico. Não é o caso de se ter uma determinação de conteúdos a serem ministrados por série. Pelo contrário, acredito que esta seleção de conteúdo deve ser feita pela escola, pelos professores, de acordo com a realidade em que estão. No entanto, é fundamental que se tenha critérios claros a partir do que seja o fundamental e básico da Geografia, e para tanto precisa-se ter a clareza que permita saber o que é uma análise geográfica.

Esta realidade, que é a absoluta falta de seleção/delimitação e organização/seqüência dos conteúdos nos dois níveis de ensino, leva os alunos do Ensino Médio a fazerem afirmações que demonstram a falta de compreensão do que seja o estudo e, até, com críticas bastante severas. Vejamos algumas observações que fazem:

- *Pelo que aprendemos no colégio parece ser uma matéria que abrange assuntos “manjados”, ou seja, se não é “decorar” dados são assuntos bestas que temos que pensar.*
- *O conteúdo é muito extenso a nível de Ensino Médio, uma vez que não é possível ser findado neste curso. Muitos aspectos supérfluos e complexos (acho difícil a DECOREBA dos principais rios, elevações, etc. do mundo, para não dizer de TODOS).*
- *Bom, pena que até agora eu passei por várias séries e o conteúdo é sempre o mesmo;*
- *O conteúdo que até agora trabalhei tem sido o mesmo desde o primeiro ano. Ele é mal trabalhado. Desde o Ensino Fundamental ele é mal dado, mal cobrado e muito pouco aprofundado.*
- *Devido a sua grande amplitude é um conteúdo complexo que deveria ser mais reduzido em sala de aula.*
- *Amplo, o que é bom, porém poderia ser mais aprofundado para não tornar-se muito vazio.*

É interessante observar que os alunos estão querendo mais clareza do que é tratado em aulas de Geografia, e mais que isto esperavam um conteúdo que fosse mais significativo, não tão superficial, mas mais de acordo com a realidade que está sendo vivida. Um aluno diz que:

- *Depende da maneira com que ele é colocado fica interessante estudá-lo, porem algumas vezes parece que a Geografia é só livros e não realidade.*

Além de ficar estudando coisas que estão distantes fisicamente, são coisas que parecem mais abstratas do que reais. É o problema tradicional da Geografia, que trabalha com dados que ficam na abstração e com espaços que parecem não ser territórios, com gente e acontecimentos que afetam a sociedade particularizada deles e muitas vezes o conjunto da sociedade global. Conforme os alunos, o conteúdo de Geografia é:

- *Um tanto ligado mais na parte de localização, relevo, etc. Mas da economia, das condições de vida do país em que se vive e outras coisas mais que envolvem a população, isto quando é estudado é de uma forma muito superficial.*
- *Eu acho um conteúdo muito importante pois como iremos viver em um mundo tão grande como este se não o conhecermos?*
- *Acho importante para entendermos e conhecermos um pouco mais o nosso espaço geográfico ou seja, meio em que vivemos.*

Essa necessidade que os alunos expressam de precisar conhecer o mundo em que vivem, para alguns fica na informação geral do mundo, nos conhecimentos gerais, mas para outros chega mais próximo, na importância de conhecer e compreender o que está próximo de si, como:

- *O conteúdo é bom, mas poderia envolver mais os aspectos regionais, como a rua onde moro, a casa onde vivo.*
- *Acho muito interessante pois através do conteúdo tomamos conhecimento sobre o nosso espaço geográfico e o espaço social em que vivemos.*
- *Muito importante pois se não existisse como saberíamos nos localizar, como saberíamos sobre nosso mundo, sobre nosso universo.*
- *Deve ser bem explorado, e não ficar limitado simplesmente em atlas e mapas, deixando o aluno entediado sempre com o mesmo assunto.*
- *Maçante, cheio demais de coisas fúteis e muito pouco se faz para que nós (alunos) entendamos e tenhamos interesse pelo estudo de nosso mundo.*
- *Sinceramente não gosto. Embora tenha de admitir que o estudo da Geografia é fundamental para compreendermos o desenvolvimento da história humana.*

Esse último depoimento vai além dos outros que querem um conteúdo mais chegado ao seu mundo, que esperam, com a Geografia conhecer a realidade em que vivem. Mas vai além, porque parece perceber o que é que a Geografia estuda, e pelo seu posicionamento político considera a importância e o significado do seu estudo, ao dizer que:

- *Se estuda Geografia para melhor entendermos o espaço em que vivemos, e já que acredito no SOCIALISMO (estudado em Geografia), ela serve para entendermos o porque da miséria dos povos do terceiro mundo.*

Porém, se para esse aluno que parece estar reclamando do conteúdo de Geografia (uma das cinco palavras que ele cita é MATAÇÃO), embora perceba a importância que tem, exatamente pela dimensão política e social, há outros que reclamam exatamente desta perspectiva que o conteúdo tem. Assim se expressam:

- *Não gosto, primeiramente, pois muitas idéias são impostas (argumentos). Ao invés de termos idéias próprias sobre tais assuntos nos são dados argumentos de certo autor, no qual muitas vezes não aceitamos, mas devemos muitas vezes até decorar, para as avaliações.*
- *É apenas um contexto de posições sociais, geográficas em relação aos países, sendo assim uma coisa que fica flutuando em nossa mentalidade.*

Estes alunos, tanto quanto o anterior, demonstram posicionamento até certo ponto claro diante das questões do mundo, e fazem a sua crítica, no que podem até ser referenciados por outras posições diferentes mas com a mesma origem.

- *O conteúdo é em partes cansativo, mas em algumas proveitoso, como discutir questões políticas em sala de aula, há troca de idéias e uma visão menos unilateral do assunto.*
- *Na minha opinião certos conteúdos deveriam ser revistos, porque já estão muito desatualizados e estudar Geografia no Ensino Médio é para nos atualizar.*

Há também aqueles que vêem o estudo da Geografia como o de qualquer outra disciplina, apenas como uma exigência de aula e como tal não têm nada a dizer. Somente que:

- *Poderemos ter uma melhor idéia depois do vestibular.*

- *Por enquanto não acho nada, mas vou começar a achar depois do vestibular. Acho de certa forma muito fraco. Precisaríamos associar informática a Geografia para acabar com a monotonia.*

Mas há alunos que são mais críticos ainda ao afirmarem que a inutilidade do conteúdo, aliado à metodologia para desenvolvê-lo, fazem com que seja uma disciplina completamente sem sentido:

- *Muitas coisas não gosto, como relevos, estudos do solo, agricultura e produção dos países do mundo, acho que nunca vou ocupar isso para nada, e se ocupar, o conteúdo do Ensino Médio nada servirá, ele é dado muito por cima.*

E acrescenta que, se quiser chegar a algum lugar, dar um sentido a este conteúdo, deve se ampliar a carga horária e repensar o conteúdo, aprofundando-o, não tratando de forma superficial tantas coisas.

Em resumo: o conteúdo de Geografia, por meio de representação feita pelos alunos, deveria ser mais ligado com a vida, mais aprofundado e explorado para não ser tão superficial, menos ideológico e menos autoritário no sentido de se adotar/aderir à idéia do autor do livro didático ou do professor; deveria ser mais de análise crítica e de compreensão da realidade em que vivemos, conforme diz um aluno: *Todo o conteúdo deveria ser tratado de forma crítica, analisando todo o contexto mundial*; não deveria ser repetição de séries anteriores, deveria ser melhor delimitado e organizado e, especialmente as aulas, deveriam ser mais envolventes, mais atrativas.

Mesmo que parcelados/recortados os conteúdos sobre um espaço também fragmentado, os alunos passam a idéia de uma Geografia mais física que humana (e esta muito ideologizada) e cobram a falta de consistência nas explicações sociais, assim como a exigência de decorar detalhes físicos dos diversos lugares.

Queira ou não e, mesmo querendo ensinar uma “Geografia Crítica”, dificilmente o professor consegue se distanciar da Geografia Física, trabalhada tradicionalmente, diga-se de passagem, do trato parcelado de itens que referem a ela.

O peso da descrição física na Geografia escolar foi também importante. Esta importância quantitativa não é absolutamente proporcional ao lugar qualitativo que os fatores físicos têm no raciocínio (ou arremedo de raciocínio) do curso de Geografia.” (Brabant, 1989, p.17).

Além disso, esta importância ligada à função da Geografia como auxiliar da História por permitir a descrição dos lugares em que os acontecimentos se passam, fazendo inventários, e nas raízes militares que conduz o raciocínio estratégico a partir dos dados topográficos, faz dela também, na escola, uma disciplina essencialmente descritiva do quadro natural (Brabant, 1989). O esquema de estudo da Geografia, baseada na caracterização dos lugares em seus dados naturais para depois situar o homem neste espaço e ver o que ele transforma, é ainda hoje tentador. Isto se deve ao fato de que são informações observáveis e possíveis de serem descritas, o que dá à Geografia uma segurança de estar trabalhando com algo concreto.

O que se põe em contraposição à Geografia Humana, tal como é ensinada nas escolas, é reduzida, muitas vezes, a um discurso de denúncia, sem conseguir dar conta das raízes dos problemas apresentados. Problemas aliás que, na maioria das vezes, são pinçados do discurso militante e, ao qual, a Geografia, conforme é ensinada, não consegue dar sustentação. Cai-se, então, na reclamação dos alunos de que têm que decorar a opinião do autor do livro ou do professor, sem conseguir constatar, pensar realmente no problema. *“Ensino com função ideológica, sua eficácia se vê contestada por discursos mais modernos.”* (Brabant, 1989, p.22).

O conteúdo de Geografia escolar, atualmente, tem sido o de descrever alguns lugares e alguns problemas, sem conseguir dar conta de pensar o espaço. Pensar o espaço supõe dar ao aluno condições de construir um instrumental que seja capaz de permitir-lhe buscar e organizar informações para refletir em cima delas. Não apenas para entender determinado conteúdo, mas para usá-lo como possibilidade de construir a sua cidadania.

Em geral, os professores e alunos não pensam sobre como é ensinar, apenas repetem indefinidamente o que é ensinar. É a educação tradicionalmente realizada. E muitos dos professores que hoje atuam foram educados e formados num período da história brasileira em que se devia cumprir ordens e seguir o que era ensinado sem questionar nada. Inventar, criar alternativas era subversivo. A escola não preparou estes professores atuais (no Ensino Médio estão atuando os professores mais antigos) para que pudessem participar do processo de produção do conhecimento, e hoje eles reproduzem aquela situação. A própria mudança que tanto professores como alunos querem é difícil demais para o professor operacionalizar.

E é exatamente isto que os alunos entrevistados reclamam, muitas vezes sem clareza e sem fundamentação teórica que embase as suas reações. No entanto, alguns alunos organizam as suas críticas ao conteúdo num referencial mais amplo, dando conta exatamente de problemas que muitos de seus professores não estão conseguindo perceber.

Após responder sobre o conteúdo de Geografia, os alunos foram questionados sobre o sentido que percebem do estudo de Geografia no Ensino Médio e se tem a ver com a vida os conteúdos que estudam.

Ao responder para que estudar Geografia no Ensino Médio, as opiniões variam muito, desde aqueles que não sabem e nem estão interessados até aqueles que consideram que o uso da informação, do conhecimento é fundamental para ser atuante no mundo, passando pelas questões de localização e, como não poderia deixar de ser, pela preparação para o vestibular:

- *Pra começar eu acho que como a Química e a Matemática, a Geografia é muito importante e deveria ter no colégio, a mesma quantidade de aulas por semana dessas e outras matérias.*
- *Nas aulas o professor deveria dar o conteúdo com maior ênfase, uma vez que o conteúdo de Geografia é muito extenso e tem de ser dado todo.*
- *O objetivo principal, sem o jovem perceber que a Geografia é importante para sua vida, é o vestibular, sem dúvida.*
- *Para ter consciência do que se passa no mundo (mas isto não é muito explorado) é explorado mais para o vestibular.*
- *Precisamos de uma base sobre qualquer e todos assuntos, para enfrentar as situações da vida.*
- *Precisamos de Geografia tanto quanto da Química, para sabermos a origem de problemas e saber coisa da terra.*
- *Para passar no vestibular e entender melhor as relações humanas na sociedade e ainda entender os fenômenos naturais que ocorrem todos os dias e nem nos damos conta.*
- *Aumentar um pouco o número de aulas durante a semana, pois é uma das matérias que está sendo importante no vestibular (se não sabe Geografia não passa).*
- *Para conhecer melhor nossa sociedade, economia, localização, visando um objetivo maior que é o vestibular.*
- *Para nos localizarmos melhor, nos adaptarmos a conhecer a economia, o relevo dos outros países e fazer vestibular.*

A questão da prática é outra insistência dos alunos. O sentido e o interesse nesta idade se volta àquilo que é prático, palpável, que não é apenas imaginação ou teoria como dizem:

- *As aulas de Geografia são praticamente teóricas. Necessitaria de aulas práticas para entendermos melhor a situação da sociedade.*

A teoria que eles referem é basicamente a aula expositiva, o discurso do professor que se torna monótono, cansativo e repetitivo. A aula tradicional era aquela em que o professor ditava e explicava o ponto e depois dava questionário para responder. Como hoje não se faz mais isto, ficou apenas a exposição do professor que fica perdido no ar, pois não tem o registro e o que sabe são superficialidades. A metodologia mudou em parte, mas o que sobrou ficou mais complicado:

- *Tornaria a aula mais prática e criativa.*
- *Mas os alunos têm que se envolver, se interessar.*

São recorrentes as observações sobre mais prática e algumas formas de dizer demonstram que o que esperam é basicamente substituir a aula expositiva por outras formas, tornando as aulas mais dinâmicas. Isto tem esbarrado na desculpa da falta de tempo, com apenas duas horas-aula semanais. Porém, tenho sérias dúvidas que aumentando a carga horária a situação se modifique. Muitos alunos, até, percebem quando dizem:

- *Talvez reduzir as coisas supérfluas e ensinar somente o essencial.*
- *Reduzindo o conteúdo ao que era necessário e atrativo.*
- *O ensino não deveria ser “enrolado” mas sim direcionado, objetivo: mais dados, menos idéias.*
- *Deveria ter mais coisas práticas para serem vistas e estudadas. Os desenhos e trabalhos também são importante neste estudo.*
- *Queria que as aulas deixassem de ser monótonas e sim que tivesse mais plenárias e discussões em grupo.*

Aqueles alunos que não estão passivos e alheios, mas que têm uma preocupação em aprender, nem que seja por objetivo o vestibular, têm críticas e sugestões que muitas vezes superam as expectativas:

- *A forma de ensino deveria mudar, pois nosso maior dever é decorar e não compreender.*
- *Usaria modos diferentes de aprendizagem pois a matéria tem que ser debatida e não só dada.*

Enquanto o professor não deslocar o sujeito mais importante do processo de ensino que é o aluno, fica-se vulnerável a todo esse tipo de crítica. Volta-se as costas para a realização do verdadeiro processo de aprendizagem e encobre-se a realidade por questões burocráticas, que se tornam mais importantes que o aluno e a sua aprendizagem, para conhecer e entender o mundo em que vive.

Para ter eficácia, o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos. Isto significa saber o que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana. É desse modo que se podem formar cidadãos conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro". (Santos, 1994, p.121).

A representação que os alunos fazem de sala de aula, do ensino de Geografia no Ensino Médio, variando do descaso até a crítica exigindo maior seriedade, expressa o que está acontecendo. Pelo que se conhece da prática de sala de aula, do ensino de Geografia que é realizado, os alunos, em suas constatações, chegam mais próximos da realidade do que muitos professores.

É evidente que para eles é muito mais fácil fazerem a crítica, pois estão falando dos outros e do trabalho dos outros. Olhar para o outro lado (quer dizer,

para a representação que os alunos fazem) é, para os professores, sem dúvida, um valioso instrumento de avaliação do trabalho que realizam.

Na maioria das vezes, o professor tem um discurso bastante avançado e uma prática extremamente tradicional, quando não superada, para as condições atuais do mundo em que vivemos e do papel da escola diante das exigências e necessidades sociais. Neste sentido, a busca de alternativas para o processo de ensino-aprendizagem tem sido constante nas discussões dos professores.

A realidade é, com certeza, mais dura e até cruel; no entanto, os desafios estão postos e as reflexões podem apontar alternativas. Ouvir o outro é fundamental, mas é importante também, sem dúvida, ter clareza teórico-metodológica, tanto da ciência com que trabalhamos, quanto das questões pedagógicas que envolvem a formação profissional e a sua atuação.

Neste sentido, é interessante desenvolver uma reflexão que permita vislumbrar alternativas, muito mais que estabelecer caminhos.

A Geografia e a Formação do Cidadão

A educação para a cidadania é um desafio para o ensino de nível médio, e a Geografia é uma das possibilidades e o seu conteúdo pode ser trabalhado de forma que o aluno construa a sua cidadania.

Muito se tem falado em educação para a cidadania, mas de maneira, muitas vezes, irreal e inalcançável, burocrática, ligada ao positivismo e com soluções técnicas, definida num ou vários objetivos que, no mais das vezes, consideram o sujeito - estudante - descolado do mundo em que vive, como se fosse um ser neutro e abstrato.

Acreditando e partindo do pressuposto que a educação para a cidadania perpassa várias disciplinas, a questão que me coloco é como a Geografia pode contribuir neste processo. Se a formação do educando para ser um cidadão passa pela idéia de se prepará-lo a “aprender a aprender”, a “saber fazer”, a “aprender a pensar”, o papel dos conteúdos escolares em geral (considerando-se

a informação, as habilidades e as atitudes) e da Geografia particularmente (porque é só ela que nos interessa aqui), tem a ver com o método, quer dizer, de que forma se irá abordar a realidade.

E daí, insisto, a clareza do objeto da Geografia é fundamental, pois que nos dá os instrumentos (o conteúdo, as informações geográficas) para chegar onde se pretende. Aliás, acredito que um dos grandes problemas do ensino de Geografia, no nível básico, tem a ver com a falta de clareza do objeto da Geografia, que muitas vezes é confundido com o objeto das outras ciências - por exemplo, demografia, climatologia etc., que não conseguem, por sua especificidade ter o olhar geográfico na análise da realidade. Esta dificuldade decorre, sem dúvida, do processo de formação dos professores, seja na graduação, seja na sua formação continuada, em que se abordam aspectos fragmentados da ciência e não se consegue dar conta do que seja a análise geográfica.

Num ensino em que se pretende dar conta da compreensão e análise da realidade é importante ter claro qual a contribuição da Geografia e como pode ser operacionalizada. E é por isto que é fundamental que se tenha clareza do que é afeto a uma interpretação e análise geográficas.

Faz parte desta clareza a respeito da matéria com que trabalhamos, além do objeto, o método de análise. E é este que pode ser aprendido pelo aluno, pois que as informações são passageiras e são meios ou instrumentos para que se possa aprender a pensar através da Geografia. Por exemplo, ao estudar Geografia do Brasil, o que vai restar de fundamental, na verdade, é o aprender a dominar um método que permite fazer a análise geográfica do Brasil.

No entanto, não se pode ficar por aí, pois há uma relação pedagógica capaz de fazer com que o trabalho dê resultados mais interessantes. E este encaminhamento é complexo e vai desde o conteúdo em si até a relação pedagógica que se estabelece entre este conteúdo - o professor e o aluno.

Para desvendar esta questão vou me apoiar em Henry Giroux (1986) que, em seu livro *Teoria Crítica e Resistência em Educação* aborda, no capítulo

“Teoria Crítica e Racionalidade na Educação para a Cidadania”, as formas como são tratadas em diversas perspectivas, a educação para a formação do cidadão.

Segundo o autor, uma teoria da cidadania teria que redefinir a natureza das discussões e da teorização que se faz atualmente da educação. E no seu lugar deveria ser construída uma visão de teoria que integrasse e superasse a divisão artificial entre as disciplinas e ser inspirada numa estrutura mais dialética do conhecimento. A nova teoria deveria ser política e social. E o questionamento a ser feito é: A sociedade deve ser mudada ou deixada como está? O que a escola quer, o que almejam com o seu trabalho, os professores de Geografia? Mudar a sociedade é a perspectiva que se vislumbra, mesmo que num horizonte que pareça distante?

Há que se ter claro os limites postos pela sociedade, tal como está e os limites que se interporão numa nova sociedade. De qualquer modo, parece estar claro à maioria dos professores e aos demais técnicos envolvidos com educação que não se tem como objetivo ajustar o indivíduo ao meio em que vive. Mas é preciso conhecer este meio, exercitar a crítica sobre o que acontece e reconhecer possibilidades alternativas para os objetivos que se quer alcançar.

São todas questões que não se põe na abstração, mas na situação histórico- concreta em que vivemos. *“Os teóricos educacionais e, mais precisamente, uma teoria da educação para a cidadania, terão que combinar crítica histórica, reflexão crítica e ação social.”* (Giroux, 1986, p.252). Os próprios conteúdos trabalhados deverão ter uma tríplice função, qual seja, resgatar o conhecimento produzido cientificamente, reconhecer e valorizar o conhecimento que cada um traz consigo, como resultado de sua própria vida, e dar um sentido social para este saber que resulta.

Estudar o mundo, as configurações territoriais, a organização do espaço e a sua apropriação pelos diversos povos, as lutas para tal, os interesses políticos e as formas de tratar a natureza, se põem como conteúdos que permitem e podem envolver os três itens abordados pelo autor, colocados com base para uma educação para a cidadania.

Esta é, em última análise, o comprometimento com a construção de uma sociedade melhor, conhecendo a realidade, compreendendo os mecanismos que a sociedade utiliza, reconhecendo no território a sua história e as possibilidades de mudança e, nesta perspectiva, a educação e o ensino que se faz devem estar referenciados ao contexto em que se vive e jamais podem ser considerados isoladamente.

A Geografia que estuda este mundo, que é expresso pela produção de um espaço resultante da história das sociedades que vivem nos diversos lugares, constituindo os diversos territórios, tem considerado a necessidade de formar o cidadão? A questão é situá-lo neste mundo e, por meio da análise do que acontece, dar-lhe condições de construir os instrumentos necessários para efetivar a compreensão da realidade.

A teoria da totalidade proposta pelo autor faz-nos considerar a globalidade que deve estar presente nas análises que fazemos. Este enfoque de totalidade

não apenas ajuda a ver as práticas educacionais como produtos históricos e sociais, mas também suscita questões a respeito de como esses determinantes se revelam nas percepções de senso comum dos professores, nas relações de sala de aula e na forma e conteúdo dos materiais curriculares. (Giroux, 1986, p.254).

As coisas todas adquirem um outro sentido, contextualizadas entre si e num contexto mais amplo, *“as escolas podem ser vistas como parte do universo de significados e práticas culturais mais amplas.”* (Giroux, 1986, p.255). E ligada a estas questões se impõe a idéia de transformação, e a perspectiva da educação deve ser de que não se busca algo pronto e definitivo, acabado. Mas o que se busca, ao nos aproximarmos se modifica, os interesses se ampliam, se alteram, pois a vida e os interesses e necessidades do ser humano e dos grupos sociais são dinâmicos.

Este conceito de transformação que, muitas vezes, tem que ser posto em contraposição com o de ajustamento, deve estar muito claro pelo professor ao

desenvolver o seu trabalho pedagógico, especialmente ao trabalhar com conteúdos, que são as práticas que acontecem no nosso cotidiano e que lidam com o relacionamento do homem em nível individual e social entre si e com a natureza.

Sem um controle constante, pode-se cair em explicações deterministas/mecanicistas de ajustamento ao meio, de adequação ao que está posto, como se os homens devessem se adequar pura e simplesmente ao mundo pronto. O encaminhamento deve se dar não no sentido mágico, mas de compreender as práticas sociais como resultantes de uma relação de poder entre os homens e de uso e domínio do meio e da natureza. E ainda mais que isto, compreender o território como o resultado das ações humanas, mas que não tem função estática; pelo contrário, interfere nas próprias relações e práticas sociais.

No entanto, para que se efetive realmente a proposta de educação para a cidadania, é necessário que se politize a noção de cultura. E aí entra o papel do professor e a questão do poder que lhe é atribuído a partir de sua função de educador, considerando-se a cultura como hegemonia ideológica.

O conceito de hegemonia ideológica (advindo de Gramsci), é um conceito que pode muito bem ser referido ao professor como educador, pois é a partir deste que se difunde na sociedade, para toda uma parcela da população, idéias, valores, crenças. Vai daí, que o poder que o professor possui é exercido por ele como uma forma de dominação cultural. Na concepção gramsciana de hegemonia, ela se manifesta de dois modos: *“um pelo domínio; outro pela direção intelectual e moral.”* (Gramsci, 1966, apud Mochcovitch, 1990, p.21). Consciente ou inconscientemente, o professor realiza esta tarefa de direção para a qual possui inúmeras estratégias.

Um conceito de hegemonia, elaborado por Mochcovitch, diz que “[...] é o conjunto das funções de domínio e direção exercido por uma classe social dominante, no decurso de um período histórico, sobre outra classe social e até sobre o conjunto das classes da sociedade.” (Mochcovitch, 1990, p.20). Para

Gramsci, hegemonia é sempre considerada na “perspectiva da transformação da sociedade, não da reprodução.” (Mochcovitch, 1990, p.24).

Nas práticas escolares, a noção de cultura como hegemonia ideológica se explicita por meio de várias situações consideradas corriqueiras e até naturais. Se expressa no currículo formal da escola, como tal conhecimento é estruturado, nas rotinas e práticas entranhadas em diferentes relações sociais e “aponta para a noção de estruturas sociais como configurações naturais que encarnam e ao mesmo tempo sustentam formas de hegemonia ideológicas.” (Giroux, 1986, p.256-7).

E as aulas de Geografia, o que são diante disto? As aulas de Geografia têm demonstrado e explicitado isto de diversas maneiras. Os conteúdos que, no mais das vezes, nada têm a ver com a vida dos alunos, que não trazem em si nenhum interesse, e muitas vezes pouco significado educativo, são vistas como “naturais”. Alguém definiu que sejam estes e que fossem tratados assim. E, mesmo que não o sejam, o professor remete para fora de si a organização dos conteúdos nas diversas séries e nos diversos graus de nosso ensino.

Se em determinado momento a Geografia serviu para enaltecer o nacionalismo patriótico brasileiro e hoje nós podemos examiná-lo assim, atualmente a maioria dos professores não consegue perceber a qual interesse está ligado a forma de estruturação do conhecimento veiculado nas aulas, nos livros, nos textos utilizados.

E é um conhecimento estruturado de tal forma que não permite que se conheça realmente a realidade que é estudada, sem falar na fragmentação produzida pela divisão em disciplinas, no interior delas e, no caso da Geografia, que é a que nos interessa no momento, a fragmentação acontece de tal forma que impede o raciocínio lógico.

São questões (físicas) naturais e humanas, são termos de relevo, vegetação clima, população, êxodo rural e migrações, estrutura urbana e vida nas cidades, industrialização e agricultura, estudados como conceitos a-históricos, abstratos, neutros, sem ligação com a realidade concreta.

Mesmo com os esforços que se têm feito para avançar e em nível da discussão acadêmica muitas coisas estejam resolvidas, a prática da sala de aula é ainda hoje assim, extremamente fragmentada em itens sem sentido isoladamente, e no conjunto sem o encadeamento que lhe permita ter sentido.

E, mais que isto ainda, são as análises que são feitas dividindo o mundo não pelas formas e interesses que se expressam no momento, mas por critérios “naturais”, físico-geológico-geomorfológicos, como se os fenômenos acontecidos no mundo atual fossem decorrentes de configurações naturais ou forças físicas, independentemente das sociedades, cultura e política.

A Geografia, vista de dentro por quem trabalha com pesquisa e ensino, se apresenta como uma disciplina extrema e perigosamente ideológica. E o professor de Geografia “transmite” por meio dos temas com que trabalha, a hegemonia de uma cultura, de uma sociedade com sua economia que, não raro, critica e quer condenar. Mas, na prática, exerce fundamentalmente o exercício de “ajustar” o indivíduo ao meio, muito embora não concorde e nem queira fazer assim.

Ao trabalhar com informações desconectadas de explicações mais amplas, colabora com a transmissão de idéias que professam a manutenção dentro de regras estabelecidas, em vez de valorizar o conhecimento de cada um, resgatando o conhecimento cientificamente produzido e dando-lhe um sentido social.

Isto acontece tanto pelas informações veiculadas, que são quase sempre parciais e preconceituosas e/ou ideológicas. Mas acontece também pelas práticas pedagógicas com que são trabalhados os conteúdos.

O exercício da cidadania deve-se dar inclusive no interior da sala de aula. É necessário situar o conhecimento escolar como integrante de um universo maior do conhecimento e conseguir perceber em que medida ele expressa e veicula interesses particularizados. A forma como o conhecimento se apresenta já é seletiva e, acrescida dos conteúdos tratados, a delimitação e seleção que é

dada a eles, está embutida de princípios ideológicos que na maioria das vezes passam despercebidos.

Não se trata apenas de criticar, de desmontar este conhecimento escolar por ser também ideológico. Trata-se, sim, de dar conseqüência à uma crítica histórica que se deve fazer, decorrendo dela uma ação que é social e política.

É interessante lembrar a análise que faz Lacoste (1988) ao referir que existe uma Geografia dos Estados que tem função estratégica de conhecer o espaço para organizá-lo a partir e a serviço dos interesses geopolíticos (nacionais ou de grupos). E que existe também uma Geografia escolar que é basicamente um saber inútil, que descreve lugares, enumera informações, sem dar-lhes o significado que realmente possui.

O estudo da Geografia na escola, nesta perspectiva, atua mais para obscurecer o sentido do território nas nossas vidas, no que diz respeito às formas que assumem as relações que ocorrem na sociedade e aos resultados dos avanços tecnológicos, do que para instrumentalizar o aluno para exercer e exercitar a sua cidadania.

E aí entra outro papel ideológico do conteúdo da Geografia e a discussão que existe a respeito do currículo oculto. Com referência ao currículo oculto e educação para a cidadania, Giroux (1986) propõe que deve ser considerado que a cultura dominante não está apenas entranhada na forma e conteúdo do conhecimento expressos claramente, mas é constantemente reproduzida naquilo que denomina de currículo oculto. Isto se refere às normas, valores, atitudes que estão nele incutidos sem que se os perceba nas relações que se estabelecem na vida cotidiana, dentro da escola, na sala de aula e que são transmitidos “naturalmente”, na exigência do cumprimento das regras, nos limites impostos.

Nos conteúdos de Geografia, quando se “naturalizam” questões sociais e políticas, reduzindo-as à determinações da natureza, e mais além destes, quando se estudam espaços distantes e estranhos, se faz com que a Geografia pareça coisa apenas de livros. Ao estudar os lugares como se o que existe neles fosse resultado natural e não construído historicamente, e até ao não se conseguir

ligar os avanços tecnológicos, as guerras, as constantes divisões das nações e as regionalizações que formam novos blocos, à construção do espaço, ou seja, a organização territorial destes fenômenos, como a materialização/concretização num dado lugar, das idéias, interesses políticos e econômicos.

Ao trabalhar tudo isto sem dar-lhe um sentido, sem estabelecer as origens e raízes e analisando os resultados que aparecem no espaço, se está contribuindo para dificultar a compreensão da realidade. São todos mecanismos que ficam parecendo naturais.

A relação do indivíduo com o seu meio, a compreensão do espaço construído no cotidiano, os microespaços que são os territórios do indivíduo, da família, da escola, dos amigos, devem ser incorporados aos conteúdos formais que as listas de Geografia contém. Estes aspectos vão permitir que se faça a ligação da vida real concreta com as demais informações e análises.

Estas questões não são consideradas porque falta clareza suficiente para incorporá-las sem ficar com a sensação de que se está tratando de coisas supérfluas. Elas nem seriam o chamado currículo oculto, mas têm funcionado como tal quando são desconsideradas, não para serem tratadas, mas exatamente para funcionar como armadilhas que impedem a compreensão do que está sendo ensinado, por ficar distante e irreal para a vida do aluno.

Para os professores implementarem uma noção mais abrangente de educação e cidadania, eles terão que entender não apenas as ligações que existem entre o currículo oculto e o formal, mas também as conexões que existem entre o currículo e os princípios que estruturam modos semelhantes de conhecimento, e as relações sociais na sociedade maior. (Giroux, 1986, p.258).

Giroux (1986) acrescenta também que deve se considerar em uma educação para a cidadania a análise do poder e transformação, ao se procurar entender o significado das contradições, disfunções e tensões existentes não só na escola, mas também no cotidiano mais amplo. Deve, portanto, localizar os

conflitos subjacentes na escola e na sociedade e investigar como podem contribuir para a educação para a cidadania.

Estas contradições, disfunções e tensões existem na sociedade mais próxima, na família, na escola, no município e devem ser tratadas, isto é, conhecidas e analisadas para que o aluno se perceba como um indivíduo que faz parte daqueles grupos e que poderia ter voz ativa, ser participante nas decisões. E, acima de tudo, para perceber que o seu território e o de seu município são construídos pelo movimentos dos homens e que envolvem interesses que podem ser localizados, reconhecidos e entendidos no processo dinâmico da vida cotidiana.

Na concepção gramsciana, em contraposição à dominação cultural, ocorrem sempre formas de resistência, pois que o homem propõe sempre a transformação e não a manutenção da sociedade e o ajustamento a ela. “*O poder a serviço da dominação nunca é total.*” (Giroux, 1986, p.260).

Esta resistência aparece em sala de aula, na escola e na vida social mais ampla, de diversas formas que, se não forem entendidas, e mesmo noutra perspectiva de educação, passam a ser consideradas como mau comportamento. Em geral, se expressam na linguagem, no vestuário, na resistência a fazer em sala de aula o que o professor propõe. Ao contrário de subestimá-la, ou desconsiderá-la, cabe à escola, preocupada em educar para a cidadania, conseguir transformar esta ação, muitas vezes isolada dos procedimentos habituais, em uma força e ação ampliada para uma forma de resistência mais politizada.

Esta consciência social representa o primeiro passo para que os estudantes atuem como cidadãos “engajados”, dispostos a questionar e confrontar a base estrutural e a natureza da ordem social. (Giroux, 1986, p.261).

As aulas de Geografia têm tudo a ver dentro deste quadro, mas por serem tratadas como simples descrições de espaços parados, mortos, sem vida, não se consegue nada. A partir da discussão das contradições e conflitos trazidos para a sala de aula pelos alunos, pode se estabelecer uma matriz de análise para a

realidade em que vivemos, subordinadas a uma ordem social complexa e globalizante.

Entender vários fenômenos que acontecem no mundo e particularmente no Brasil e que se materializam em paisagens diversas, é buscar as explicações para as relações sociais que acontecem, é entendê-las situadas num âmbito maior e explicativo da realidade atual.

O conteúdo trabalhado nas aulas de Geografia é aquele ligado à forma como o professor reconhece esta ciência, portanto não é algo inventado aleatoriamente, mas sim um conhecimento do mundo a partir dos processos de construção e apropriação dos territórios diversos.

Em geral, se descrevem paisagens distantes e, com as próximas, fazem-se descrições tão impessoais que não parecem ser o mundo em que se vive. O grande desafio é tornar as coisas mais concretas e mais reais. Um ensino conseqüente deve estar ligado com a vida, ter presente a historicidade das vidas individuais e dos grupos sociais, com um sentido para buscar o conhecimento existente e conseguir produzir conhecimento próprio.

Isto é educar para a cidadania e *“para que a educação para a cidadania se torne emancipatória, deve começar com o pressuposto de que seu principal objetivo não é ‘ajustar’ os alunos à sociedade existente.”* (Giroux, 1986, p.262), nem ajustar e nem transformá-los em meros espectadores do que acontece, mas fazê-los participantes, senão dos problemas e questões estudadas, em si, tornar estas questões ligadas com a vida das pessoas envolvidas, mostrando-lhes que são iguais a nós homens e mulheres concretos que vivem em um determinado lugar, e não como seres abstratos e neutros. Eles existem e vivem a luta pela sobrevivência concreta; não estão aí apenas para serem estudados.

No fundo, o que se quer é uma educação mais vinculada com a vida, um sentido para o que é estudado; e num tipo de educação assim, *“sua finalidade primária deve ser estimular suas paixões, imaginação e intelecto, de forma que eles sejam compelidos a desafiar as forças sociais, políticas e econômicas que oprimem tão pesadamente suas vidas.”* (Giroux, 1986, p.262).

É um tipo de educação que deve mostrar que é possível desafiar, discutir, analisar o que está estabelecido, em vez de simplesmente aceitar. Porém, para isto é preciso conhecer, ter informações, saber organizá-las, mas informações que façam sentido no interior de um quadro de explicações que dêem conta das realidades concretas do mundo.

É um tipo de escola e educação difícil de implementar, pois as dificuldades são muitas e com peso maior que o resto. E muito freqüentemente se coloca nos alunos a desculpa da impossibilidade de tal tipo de ensino, justificando que lhes falta interesse, curiosidade, atenção, porém, pode-se argumentar que a escola está muito atrasada em relação ao mundo e não está apta a dar conta dos interesses dos jovens.

Na verdade, os educadores devem se perguntar a quem se destina a educação e se existe algo que seja proposto pela escola como exigência e expectativa da sociedade; deve-se procurar reconhecer quem são e como são realmente estes jovens “que devem ser educados” para que se consiga chegar neles, para encontrar as melhores formas de ação.

Ao contrário, a escola em geral tem sido tão ineficiente que, diante dos problemas havidos, cai na negligência. Como se diz popularmente, o professor faz de conta que ensina e o aluno faz de conta que aprende. E, na maioria das vezes, não se ensina mais nada porque o aluno não se interessa e a cada vez é exigido menos dele, a ponto de não se ter uma postura de educação, quer dizer, o aluno reconhecer que estudar e aprender exige esforço e dedicação.

O conteúdo de Geografia, por ser essencialmente social, pois diz respeito ao espaço que o homem constrói e ao mesmo tempo que o recebe para fazer a sua morada e que tem a ver com as coisas concretas da vida que estão acontecendo e que tem a sua efetivação num espaço concreto aparente e visível, permite e encaminha o aluno a um aprendizado que faz parte da própria vida e como tal pode ser considerado em seu significado restrito e extrapolado para a condição social da humanidade.

Em termos mais concretos, os estudantes deveriam aprender não apenas a avaliar a sociedade de acordo com suas próprias pretensões, mas devem também ser ensinados a pensar e agir de formas que tenham a ver com diferentes possibilidades da sociedade e a diferentes modos de vida. (Giroux, 1986, p.263).

Embora não se vislumbre condições concretas de mudanças próximas, cabe à escola desenvolver a capacidade de perceber que as coisas, que as formas de desenvolvimento e organização da sociedade são construções históricas dos homens e portanto, passíveis de questionamentos. E que é possível a existência de modos de vida diferentes. Aliás, que são possíveis formas diferentes de agir da escola, também. E a análise crítica da realidade tal como se põe atualmente, permite que se vislumbre estas novas formas e que se acredite possível pensar e agir diferente.

As aulas de Geografia permitem que se avance nesta perspectiva, pois ao estudar situações concretas, problemas que os vários povos enfrentam e a estruturação dos seus territórios, que apresentam paisagens que expressam a realidade vivida, o aluno adquire os instrumentos para pensar o mundo de sua vida, da vida de todos os homens.

Ao confrontar várias situações entre si e com as condições concretas do seu próprio mundo próximo, ele vai construindo um conhecimento próprio e, mais do que isto, a compreensão de regras e leis que regem este mundo atual e podem até buscar o que as funda e compreendê-las como historicamente construídas.

A educação para a mudança assume contornos dinâmicos, pois o mundo não pára, e os fenômenos que a Geografia estuda têm que ser considerados como resultados de um processo histórico situado num determinado local mas considerado também na perspectiva internacional/global. Afora ter sido sempre uma característica da Geografia estudar as questões numa perspectiva de escala de análise que dê conta dos diversos níveis territoriais, hoje nós colocamos

fundamentalmente como categorias de análise o local cotidiano e o global, acrescido do regional. Quer dizer, os níveis local e regional, que são o mundo fisicamente mais próximo do aluno, acrescido do nacional, se põe sempre na perspectiva da mundialização, dos aspectos internacionais. Num mundo em que a globalização se faz sentir em todos os aspectos afetando as vidas de todos os homens em todos os lugares, não faz sentido estudar fenômenos ou lugares isolados, mas inseridos na complexidade global. E torna-se hoje fundamental considerar o regional para além dos limites das nações, que estão se constituindo em novas realidades mundiais (por exemplo, o Mercosul).

Assim contextualizado e considerado em suas características internas, os fenômenos têm uma dinamicidade também em sua estrutura, na medida em que eles não finalizam os processos, mas têm continuidade e podem mudar também. Este é, sem dúvida, um exercício para o aluno pensar e agir encarando diferentes possibilidades para a sociedade no seu conjunto e as diversas pessoas no seu interior. E, acima de tudo, conseguir dar conta de compreender o mundo em que vive nas suas expressões concretas do cotidiano.

Segundo Giroux (1986, p.262), os alunos devem adotar uma postura de “coragem cívica”, isto é, encarar, analisar, pensar e agir como se vivessem de fato em uma sociedade democrática que lhes oportunizasse o exercício político de sua condição de cidadão. Mas, para assim poderem agir, a escola e o professor devem criar as condições de, além de trazê-los para dentro da sala de aula, propor-lhes uma educação que leve em conta os seus interesses e capacidades, descentrando-se dos aspectos burocráticos em que têm se apoiado constantemente.

A aula de geografia deve ir além de passar informações, de apresentar dados e mapas, de descrever lugares estranhos. Deve deslocar sua preocupação maior em “dar o conteúdo”, e organizá-lo de modo mais consistente para ser capaz de ter um significado para além do saber. Mas, com certeza, ir além deles. Para que isto aconteça, a educação para a cidadania deveria se apoiar em várias pressuposições e práticas pedagógicas (Giroux, 1986, p.263) que estão a seguir:

1) As aulas devem ser de forma que os alunos possam desafiar, engajar-se e questionar o que lhes é proposto, a partir da forma e da substância do processo de aprendizagem. A questão não é, portanto, apenas de conteúdo, mas metodológica, ou se se quiser, das práticas pedagógicas adotadas. Muda, portanto, a perspectiva do conteúdo trabalhado, pois *“o saber deve ser visto como mais do que uma questão de aprender determinado corpo de conhecimentos; deve ser visto como um engajamento crítico que visa distinguir entre essência e aparência, entre verdade e falsidade.”* (Giroux, 1986, p.263).

As paisagens que a Geografia estuda, as características naturais dos territórios e sua população não podem ser apenas citadas e descritas, devem ser buscadas as explicações para o que as paisagens mostram. E estas vão ser dadas pelos movimentos que o capital realiza no mundo, pelas formas que ele assume nos diversos pontos dos territórios. E este movimento que não é causal e pontual deve ser referenciado nas questões gerais da vida no mundo atual.

A relação da sala de aula deve ser deslocada do professor que sabe, que ensina aos alunos que não sabem e devem aprender o que o professor propõe. Não que o professor abdique de sua função de condução, de sua necessidade de saber o que vai ensinar e saber mais que isto, quer dizer, se estabelece uma relação dissimétrica de interlocução. Esta relação no processo de aprendizagem deve estar centrada no “aprender” do aluno, e não no “discurso” do professor. Aos alunos devem ser dadas condições e chances de *“produzir, bem como de criticar os significados da sala de aula.”* (Giroux, 1986, p.263).

O conhecimento não é o fim, a finalidade do processo de ensino-aprendizagem, mas o intermediador do diálogo entre os que aprendem. Este conhecimento deve ser problemático e problematizador não pronto e acabado, e deve ser reconhecido como histórico e social tal como despojado das suas pretensões objetivas.

Assim, em vez de ficar ouvindo a sua própria voz, o seu discurso que o agrada, deve intermediar a relação de aprendizagem, facilitando o acesso de informações ao aluno e os materiais necessários à realização da aprendizagem,

encaminhar leituras e observações e assessorá-lo. O papel do professor, então, deverá ser redimensionado.

2) Os alunos devem aprender a pensar criticamente, a ir além das interpretações literais e dos modos fragmentados de raciocínio. Em geral, os livros de Geografia trazem “verdades” que são interpretadas como objetivas e neutras, fragmentando as explicações com limites de países, com justificativas naturais, quando as questões são sociais e são problemas da humanidade que, devido às condições específicas de certos povos de certos países, são localmente situados.

Os temas estudados devem estar inseridos num quadro de referências e explicações que dêem significado para aquilo, que demonstrem a importância de compreender estas realidades que podem ser locais, mas que se expressam/demonstram questões que são da humanidade. E mais que isto, não devem ser simplesmente aceitas as explicações que são postas por uma forma única de interpretação, por uma única fonte.

Os alunos devem conseguir operar com um quadro de referências, conseguindo dar conta de como ele se constitui e “*como ele fornece um ‘mapa’ para se organizar o mundo.*” (Giroux, 1986, p.264). Mas, para isso, é necessário ver o mundo de forma globalizada no interior do qual acontecem regionalizados, fenômenos que têm necessariamente as explicações ao nível do global e do local. “*Fatos, conceitos, problemas e idéias devem ser vistas dentro da rede de conexões que lhes dá significado.*” (Giroux, 1986, p.264).

As aulas de Geografia que apresentam um conteúdo, em geral fragmentado, encaram aqui um desafio que é o de clarear e/ou definir/construir este quadro de referências. Quais são os elementos fundamentais para tanto? Como transitar do local para o internacional, fazendo as interconexões possíveis dos diversos locais entre si, no todo que é? Como superar a divisão do mundo entre continentes (critério geológico-geomorfológico de terras emersas) e entendê-lo no conjunto dos fenômenos atuais que abalam o mundo atual?

O significado do estudo não pode estar nas informações, nas verdades descritas, mas devem remeter à formulação de conceitos que o aluno deve construir.

3) *“O desenvolvimento de um modo crítico de raciocínio deve ser usado, a fim de capacitar os alunos a se apropriarem das suas próprias histórias, isto é, mergulhar em suas próprias biografias e sistemas de significado.”* (Giroux, 1986, p.264).

Uma postura pedagógica que permita ao aluno se dar conta da dignidade e do valor de suas próprias percepções e histórias é uma postura que permite estudar a própria realidade concreta em que se vive, superando o senso comum e reconhecendo a história do meio em que vive como a sua própria história. A partir daí, põe-se a necessidade de abstrair da situação concreta em que se vive, a fim de buscar as explicações gerais que dão conta de explicar as realidades locais.

No sentido de valorizar a dinâmica da própria vida, das histórias pessoais e dos grupos sociais mais restritos dos quais os estudantes fazem parte, o estudo do local onde vivem, do município, da sua cidade, se torna fundamental, ao mesmo tempo em que é um importante exercício para entender o mundo da vida. O município

É uma escala de análise que permite que tenhamos próximos de nós todos aqueles elementos que expressam as condições sociais, econômicas, políticas de nosso mundo. É uma totalidade considerada no seu conjunto, de todos os elementos ali existentes, mas que, como tal, não pode perder de vista a dimensão de outras escalas de análise. (Callai & Zarth, 1988, p.11).

Este estudo funciona como um reconhecimento e apropriação do que acontece no local e tem como objetivo entender os fenômenos que acontecem, com condições de considerá-los na concretude de seu acontecimento, em contraposição com o idealizado e abstrato. E, acima de tudo, resgatar a história

da própria vida em um processo que conduz a um tipo de construção do espaço que lhe é imediato, próximo e possível de observar concretamente.

E, para além deste reconhecimento, é necessário encontrar as explicações universais para estas questões locais, isto é, reconhecer como é que o universal está presente no local e que o que está expresso aí tem um significado para a vida de cada um, mas também uma explicação e significado em nível do movimento geral do mundo e da humanidade. Nesta contraposição, o aluno poderá iniciar um processo de abstração e teorização e examinar as verdades que estão postas e os seus significados, seja em nível concreto, seja nas explicações mais gerais e abrangentes.

No fundo, exige-se uma nova postura do professor no trato com seus alunos, com o saber que eles trazem consigo, pois embora sempre tenhamos, de uma forma ou de outra, um tratamento com o que eles trazem consigo, *“na verdade somos juizes desse saber e quase sempre o rejeitamos como não-saber ou pré-saber.”* (Resende, 1986, p.12). E exige-se também uma postura do aluno, de valorizar o que ele vive, que procura dar e encontrar significado mais geral para as situações cotidianas.

A educação atual está a exigir de nós uma nova postura pedagógica, em que (como já foi salientado) o conhecimento seja mediador do diálogo entre o que aprende e o que ensina. O conteúdo não é um fim em si. E, nesta perspectiva, considero muito importante e significativo o estudo do município - como se constrói o espaço, a história e a sociedade do lugar em que o aluno vive.

4) Os alunos devem aprender que existem valores que devem ser resgatados e considerados pois *“são indispensáveis à reprodução da vida humana.”* (Giroux, 1986, p.264). Esses valores não vão ser tratados e considerados como um conteúdo em si, mas extraídos dos próprios conteúdos trabalhados cotidianamente.

Em Geografia, a partir dos conteúdos trabalhados, pode-se considerar inúmeros valores decorrentes da forma de organização dos povos, da apropriação dos territórios, das lutas travadas para tanto, das questões étnicas, dos valores

culturais e religiosos, do acesso aos espaço na construção de seus territórios (seja microespaço particular/individual, sejam macroespaços nacionais) e da relação com a natureza.

Valores embutidos nas questões específicas das populações e sua relação com o espaço ocupado por elas, tais como controle da natalidade, migrações, acesso à moradia, a lugar para trabalhar (reforma agrária), a direito de organização social, cuidado com o meio ambiente e com a qualidade de vida. Estes valores devem ser considerados, *“imbricados na própria textura da vida humana, como eles são transmitidos, e que interesses eles apoiam, com relação à qualidade da existência humana.”* (Giroux, 1986, p.264).

Na medida em que os alunos conseguem entender a origem das próprias crenças e de sua ação, eles conseguem ter a explicação para os problemas que ocorrem no mundo e no seu dia-a-dia, superando talvez o senso comum enraizado nas mentes e na vida de cada um.

5) Os alunos devem aprender a respeito das forças ideológicas que influenciam e restringem suas vidas. Para exemplificar a partir dos Estudos Sociais, numa concepção radical, Giroux (1986) se vale da análise de Glesson & Whitty (1976) que dizem que se deva começar com um reconhecimento de que os processos sociais na escola e na vida, influenciam, direcionam, restringem as oportunidades de vida dos alunos.

As aulas de Estudos Sociais, segundo os autores, podem contribuir para que os alunos consigam ser mais *“conscientes de suas proposições e mais articulados politicamente na expressão do que é que eles querem da vida”* e, a partir daí, chegar a compreender por que muitos dos seus desejos e anseios são frustrados, impedidos de se realizar e como se pode fazer frente a isto no intuito de uma ação social para tentar conduzir os interesses que se têm, em nível individual e dos grupos a que pertencem. *“Os alunos devem aprender a agir coletivamente para construir estruturas políticas que possam desafiar o ‘status quo’.”* (Giroux, 1986, p.265).

Na aula de geografia, pode-se analisar o quanto se restringem as possibilidades de acesso à terra para morar e para trabalhar. No estudo das relações do homem com a natureza, pode-se perceber que as possibilidades postas pela natureza para seu uso são condicionadas por questões sociais, políticas e econômicas. Ao fazer o estudo do local, pode-se observar e questionar as habitações, as ruas, as oportunidades de emprego etc.

Estas proposições trazem embutidas uma postura pedagógica em que o aluno deve ser considerado o sujeito da aprendizagem e o conteúdo, um instrumento.

O conteúdo de Geografia continua sendo o mundo, isto é, o espaço produzido pelos homens na sua luta contínua para sobrevivência - o território. O caminho é que tem que ser reconstruído e existem caminhos diversos e alternativos. A escolha destes deve se dar de acordo com as circunstâncias do mundo atual.

Não se pode querer ter uma estrutura de trabalho assentada nos moldes tradicionais se temos como alunos, jovens que vivem num mundo dinâmico e diverso, por ser atual, e que deverão viver num mundo que apresentará novos desafios. É preciso habilitá-los a pensarem e agirem.

As formas de organização dos povos, o espaço apropriado como resultados dos fenômenos localizados espacialmente num ou noutro lugar devem ser considerados não numa perspectiva absolutizada, mas contextualizadas em nível geopolítico, cultural e social. Fenômenos mundiais e nacionais devem ser considerados na localização espacial em que acontecem, mas sempre referidos aos problemas cotidianos e locais dos alunos.

Embora ao longo do tempo permaneça sempre a idéia de espaço como objeto da Geografia, é o espaço no sentido mais amplo, e a sua apropriação pelos povos, quer dizer, o território no sentido mais restrito, e os temas a serem trabalhados, a delimitação dos conteúdos não pode ser feita isolada do contexto das problemáticas atuais do mundo.

Entendo que não é uma lista de conteúdos que se deve ter, mas idéias e objetivos que se constituam em elementos básicos que englobem aonde se pretende chegar, de que forma e com que caminhos e daí definir quais os conteúdos e o nível de informações que servem para instrumentalizar os interesses definidos.

As possibilidades de tornar a Geografia uma matéria interessante são inúmeras, mas não se bastam em si mesmas. Por outro lado, é importante que se tenha clareza das categorias fundamentais para a análise geográfica, para sabermos do papel da Geografia no ensino. Ao construirmos um olhar geográfico da realidade, estaremos nos baseando nestas categorias e procurando entender o mundo em que vivemos, e nos instrumentalizando para viver nele como cidadãos.

Bibliografia

BRABANT, J.M. Crise da geografia, crise da escola. *In*: OLIVEIRA, A.U. de (org.). Para onde vai o ensino de geografia? São Paulo, Contexto, 1989. p.15-23.

CALLAI, H.C.; ZARTH, P.A. O estudo do município e o ensino de história e geografia. Ijuí, Unijuí Editora, 1988.

GIROUX, H. Teoria e resistência em educação. Petrópolis, Vozes, 1986.

LACOSTE, Y. A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas (SP), Papirus, 1988.

MOSCHCOVITCH, L.G. Gramsci e a escola. São Paulo, Ática, 1990.

RESENDE, M.S. A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de Ensino. São Paulo, Loyola, 1986.

SANTOS, M. Técnica espaço e tempo: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo, Hucitec, 1994.

INTERDISCIPLINARIDADE: APROXIMAÇÕES E FAZERES

NÍDIA NACIB PONTUSCHKA*

A interdisciplinaridade passou a ser discutida, no Brasil, com certo vigor, nos meios culturais, científicos e educacionais, sobretudo neste final de século. A trajetória percorrida pelos diferentes ramos das ciências fez-se de forma compartimentada, acompanhando os interesses do capitalismo, em que a fragmentação do trabalho, da vida do homem, da maneira de pensar o mundo foi também fragmentada. Nas reformas de ensino do Ministério da Educação do Brasil, o princípio da interdisciplinaridade está colocado nos vários documentos divulgados após a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação/96, no entanto, as escolas, de modo geral, estão com dificuldade de promover essa discussão nesse momento diante de tantas mudanças difíceis de serem assimiladas de uma vez.

Com a perspectiva de estimular essa discussão necessária, é que retomo algumas idéias sobre a interdisciplinaridade e um trabalho realizado na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, de 1989 a 1992, na gestão Paulo Freire.

Severino (1989), ao tratar da interdisciplinaridade, afirmou:

A conceituação de interdisciplinaridade é, sem dúvida, uma tarefa inacabada: até hoje não conseguimos definir com precisão o que vem a ser essa "vinculação, essa reciprocidade, essa interação, essa comunidade de sentido ou essa complementaridade entre as várias disciplinas. É que a situação de interdisciplinaridade é uma situação da qual não tivemos ainda uma experiência vivida e explicitada, sua prática concreta sendo ainda processo tateante na elaboração do saber, na atividade de ensino, pesquisa e na ação social. Ela é antes algo pressentido, desejado e buscado, mas ainda não atingido. Por isso todo o investimento que pensadores, pesquisadores, educadores, profissionais e especialistas de

* Prof^a. Dr^a. da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

todos os campos de pensamento e ação fazem, no sentido de uma prática concreta da interdisciplinaridade, representa um esforço significativo rumo à constituição do interdisciplinar.

Hoje existem grupos de diferentes categorias sociais que não aceitam a fragmentação do conhecimento da realidade e buscam alternativas, por vezes, querendo atingir a sociedade da qual fazem parte e, em outras, isolando-se em grupos menores tentando outras formas de viver.

Bornheim (1993), refletindo sobre o meio ambiente, em determinado momento reporta-se à liberdade do homem burguês:

[...] o traço marcante da liberdade na acepção burguesa reside na autonomia do sujeito. Digamos que ao conhecer, segundo Descartes, o sujeito se mostra mestre do objeto, visto que o constrói a partir do resultado da análise que o reduziu a seus elementos simples. Assim, a coisa se transforma em objeto e, enquanto construído, ele se presta ao domínio do homem. Esse ser-mestre é também o que caracteriza o livre arbítrio. [...] Ora, quem escolhe dispõe do escolhido, e julga desde cima e lhe é superior - o escolhido se transmuta num objeto que se submete à dominação do sujeito livre. [...] tal concepção de liberdade se coaduna perfeitamente bem com o individualismo dos tempos modernos: autonomia, livre iniciativa, soberania da liberdade, valorização do trabalho, propriedade privada - tudo isso são aspectos do plurifacetado homem burguês.

Acontece que esse homem evolui - e com ele é também a noção de liberdade que se modifica. Essa transformação vai acabar por coincidir com a crise do individualismo burguês, que parece manifestar-se em nossos dias às suas conseqüências mais extremas. Realmente, o exagero em que se expressam certos fenômenos sociais mostra isso desde o chamado capitalismo selvagem até as diversas formas de comportamento que levam a sua independência a ponto de ignorar qualquer vínculo com a responsabilidade coletiva, ou de rebelar-se contra todas as formas de consenso. [...] E tudo parece indicar que esse perfil se concentra em torno de uma só palavra: o compromisso.

Assim, como quando se diz: a minha liberdade termina onde começa a liberdade do outro, ou seja, o homem burguês freqüentemente se compreende enquanto isolado: de súbito passou a cidadão, e deixou de edificar os muros da cidade para erguer o cercado de sua própria casa.

Essa maneira de ver o mundo e de agir de acordo com a visão burguesa passa hoje a ser contestada e a liberdade procura construir novas formas de dependência em relação ao outro, em relação à coletividade, à natureza, enfim, a tudo que venha a constituir um novo mundo, a criar novas relações sociais, o que requer dos indivíduos um real compromisso com a transformação. As contestações sobre a liberdade burguesa giram em torno de necessidades que os homens estão sentindo no dia-a-dia, sendo ameaçados individual e coletivamente; lesados em seu direito de ser cidadão. Algo deve ser realizado para reverter esse processo de autodestruição coletiva.

No que se refere ao conhecimento, as razões para não aceitarmos a sua fragmentação prende-se também ao fato de que as ciências parcelares não dão conta de explicar a realidade, de explicar o mundo, havendo o desejo de reverter, em certa medida, as distorções que foram impostas à vida do cidadão em diferentes espaços geográficos, sociais e contextos históricos.

Se o “cidadão comum”, o “cidadão estudante” ou o “cidadão cientista” não estão satisfeitos com as contradições existentes no mundo, sobretudo com as desigualdades sócio-econômicas que impedem o direito à cidade; eles não aceitam o seu parcelamento como homens descartáveis nas sociedades em que o consumo tem um significado maior do que a consideração do ser humano, sujeito de sua história e de seu espaço. Então, há que se pensar nos métodos de ensino a serem utilizados na escola para que se tenha como expectativa a formação de um “homem inteiro” e que, por meio da prática aliada à reflexão, construa-se o caminho para essa conquista.

Os professores, que trabalham com o conhecimento e com sua transformação em sala de aula, têm um compromisso com a formação desse

“homem inteiro” e, para tanto, precisam buscar formas alternativas e criativas para o trabalho pedagógico. Dentre elas, destacam-se as práticas ditas interdisciplinares.

Do ponto de vista teórico, já existem contribuições sobre a interdisciplinaridade que podem embasar práticas escolares ou servir à reflexão daquelas que se encontram em desenvolvimento no interior das escolas de Ensino Fundamental e Médio e nas universidades.

Ivani Fazenda (1991) vem apresentando em seus livros reflexões sobre a interdisciplinaridade, citando trabalhos de seus principais teóricos, tais como Hilton Japiassu, Georges Gusdorf e Angel Diego Marquez.

Japiassu (1976)¹⁷ forneceu instrumentos conceituais para o tratamento de problemas epistemológicos colocados para as Ciências Humanas, na perspectiva das relações interdisciplinares. Para esse autor, o interdisciplinar é importante tanto para a formação do homem quanto para responder às necessidades de ação, pois o conhecimento e a ação longe de se excluírem, se conjugam.

O autor (op. cit., p.43) procurou mostrar que a interdisciplinaridade é necessária por um “tríplice protesto”:

- a. *contra um saber fragmentado;*
- b. *contra o divórcio crescente ou esquizofrenia intelectual entre uma Universidade cada vez mais compartimentada e a sociedade em sua realidade dinâmica e concreta, onde a “verdadeira vida” sempre é percebida como um todo complexo e indissociável;*
- c. *contra o conformismo das situações adquiridas e das idéias recebidas ou impostas.*

¹⁷ Este autor é membro da Sociedade Brasileira de Psicanálise e da Associação Psiquiátrica do Rio de Janeiro, tendo defendido uma tese na França intitulada “L'Epistemologie de l'interdisciplinaire dans le sciences de l'homme”. Segundo ele (op. cit.), no final do livro da OCDE, *L'interdisciplinarité*, p. 302-10, há bibliografia completa sobre o assunto, até 1972.

Mesmo nos dias atuais, quando outros autores vêm se aprofundando em estudos interdisciplinares como teoria, como práticas ou práxis, Japiassu (1976) continua a ser referência. Ele propôs a distinção entre as terminologias, até então usadas de forma indiferenciada em trabalhos científicos. Partiu do conceito de disciplina para, a seguir, distinguir pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade¹⁸.

Ivani Fazenda (1991) considerou Georges Gusdorf como um dos principais conhecedores da interdisciplinaridade e, sobre a proposta do autor, a referida professora conta que era um sonho de Gusdorf ter desenvolvido um projeto de pesquisa interdisciplinar em Ciências Humanas, em 1963. Ele pretendia reunir nesse projeto cientistas com o objetivo de produzir uma teoria do interdisciplinar.

Partiu, para tanto, de alguns princípios: o pesquisador deveria ter excelente domínio do objeto de estudo e do campo de sua própria disciplina; conhecer de forma genérica a abordagem teórica das demais ciências humanas integrantes do projeto; construir um paradigma vocabular sobre conceitos-chaves para serem decodificados pelos pesquisadores, antes de dar início a um trabalho comum. Por exemplo, todos os pesquisadores deveriam reconhecer o mesmo significado para conceitos como ação, reação, natureza e outros.

Gusdorf definiu o perfil dos participantes: todos deveriam ter notório saber, idade média de 40 a 50 anos e a equipe deveria ser composta de 15 a 20 membros.

Esse projeto apresentado à UNESCO não chegou a ser realizado e Gusdorf tentou resgatar, na solidão do trabalho do cientista, a historicidade dos movimentos dos diferentes ramos das Ciências Humanas.

Uma crítica à proposta de Gusdorf é a de que ele jamais conseguiria uma equipe de trabalho interdisciplinar, determinando aprioristicamente o perfil, a

¹⁸ No meu trabalho não existe a intenção de utilizar esses termos e nem de fazer uma crítica aos conceitos propostos por Japiassu (1976). Será utilizado apenas o termo interdisciplinaridade para

estrutura do grupo e os trabalhos a serem realizados, restando a ele uma atividade teórica que os cientistas quase sempre realizam, constituído pelo diálogo e reflexão sobre a produção já existente.

Um dos aspectos enfatizado por Gusdorf pode ter sido responsável até mesmo pelo afastamento dos demais pesquisadores, ou seja, encontrar um consenso sobre os conceitos-chaves, pois sabemos que, mesmo no interior de um mesmo ramo da ciência, os pressupostos teórico-metodológicos não são únicos, a exemplo da Geografia, na qual o conceito de natureza e a maneira de pesquisá-la é diferente conforme a corrente de pensamento adotada pelo geógrafo e professor de Geografia do Ensino Fundamental e Médio.

Um projeto interdisciplinar somente teria êxito se pudesse, antes de determinações apriorísticas, ser o resultado de um trabalho entre pesquisadores, no qual tivesse sido discutida a relevância da pesquisa para o grupo e do qual partisse a definição do tema, dos objetivos e dos caminhos a serem percorridos. A compreensão dos chamados conceitos-chaves das diferentes ciências deveria se fazer sem, no entanto, eliminar as diferenças, porque cada conceito foi sendo construído segundo as especificidades de cada uma das áreas do conhecimento. Objetivos e métodos precisariam emergir do grupo e não apenas de uma pessoa de notório saber, pois sem uma discussão prévia, a partir da qual emergisse o diferente, o semelhante, o divergente, não nasceria um projeto e não se conseguiria o compromisso do grupo.

Um outro aspecto inibidor da proposta foi a definição do perfil do grupo: pessoas de notório saber e de idades entre 40 e 50 anos. Em primeiro lugar, qual seria o conceito de notório saber? Existiram e existem pesquisadores muito jovens que têm notório saber e nem sempre são reconhecidos pela Universidade ou por institutos de pesquisa. Perguntamos se esses estariam fora do projeto¹⁹.

caracterizar toda a tentativa de minimizar a compartimentação entre os vários ramos do conhecimento científico ou entre ações pedagógicas realizadas de forma isolada.

¹⁹ Lembramos aqui o trabalho de Vygotsky, que abriu novos caminhos para a pesquisa em psicologia, oferecendo elementos significativos para o conhecimento de como o aluno aprende, vindo a falecer com apenas 38 anos de idade, tendo realizado um trabalho coletivo valioso para todos que hoje têm acesso à produção do grupo.

Outro aspecto inibidor refere-se às idades, pois a diversidade de faixas etárias seria desejável porque um grupo de pesquisadores de idades diferentes enriqueceria o projeto. A presença das experiências dos mais velhos que acompanharam longas fases dos processos de construção de determinado saber e dos jovens que, embora em processo de formação, entram muitas vezes com a flexibilidade da juventude e com o vigor para a transformação, vislumbrando novos rumos, novas idéias, a criação em novos contextos são interações enriquecedoras para um trabalho interdisciplinar. Acredito que um grupo elitizado como o proposto por Gusdorf é antes uma barreira do que uma condição para um trabalho dessa natureza.

A Interdisciplinaridade em Ação

O pensar e o agir interdisciplinares não ocorrem em um “passe de mágica”, pelo contrário, constitui uma tarefa árdua passar de um trabalho individual, solitário e compartimentado no interior de um dos ramos da ciência, para um trabalho coletivo, “*o diálogo tradutor*” ou a “*dialogicidade tradutora*”, como utiliza Delizoicov (1991, p.135).

O trabalho coletivo em uma escola faz emergir as diferenças e as contradições do espaço social Escola; vai na busca da totalidade, minimizando o isolamento nas especializações ou dando um novo rumo a elas (Sá, 1989)²⁰; a compreensão dos pensamentos e das ações desiguais; a não fragmentação do trabalho escolar, o reconhecimento de que aluno e professor são idealizadores e executores do seu projeto de ensino. O conjunto de tais princípios requer a ruptura com uma metodologia de ensino arraigada em nossas escolas e, por vezes, assumida pelos professores como “normal”: adotar ou indicar um livro

²⁰ A autora, na apresentação da obra **Serviço social e interdisciplinaridade** assim se expressou: “*A dimensão da contradição e da totalidade, tão necessária ao processo educativo, se esvazia no momento em que a fragmentação do saber vai, por conseqüência, permitindo uma aproximação estruturalista da realidade, numa análise unilateral. A somatória de referências ao contexto social não é automaticamente representativa deste contexto e não estabelece, por si só, relações entre os conteúdos. A repercussão destas distorções torna-se evidente no ensino, na pesquisa, na extensão e, por conseguinte, na ação profissional*”.

didático, passar por todos os capítulos, realizar provas para avaliação de cada bimestre e conceder os créditos necessários para passar de ano ou obter um diploma no final do curso.

Algumas observações podem ser feitas sobre modalidades de trabalhos interdisciplinares, considerados pontuais, que foram ou vêm sendo realizados no Ensino Fundamental e Médio. As **reuniões periódicas de planejamento**, em que cada professor explicita os objetivos e os conteúdos escolares a serem desenvolvidos ou de uma área do conhecimento, ocorrendo em escolas em que a direção, coordenação ou parcela do corpo docente, têm a preocupação de estabelecer um diálogo entre os conhecimentos dos diferentes professores.

Fatos assim vêm sendo registrados pelos estagiários da Faculdade de Educação - USP, nos horários especiais destinados ao planejamento e replanejamento periódicos, existentes tanto nas escolas estaduais (CEFAMs, Escola-Padrão e até mesmo em escolas comuns) como em escolas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo do Ensino Fundamental.

Sem dúvida, esse é um primeiro passo para a interdisciplinaridade mas, na prática de sala de aula, os professores ainda têm dificuldade de estabelecer as relações com as outras disciplinas.

Os professores vêm se reunindo para a realização de **atividades conjuntas**, contudo, esporádicas, nas comemorações de datas cívicas, na organização de semanas culturais e campanhas sobre limpeza. No entanto, essas atividades conjuntas que, de há muito vêm sendo realizadas, ainda não foram suficientes para desencadear mudanças no currículo da escola e promover um diálogo sobre o conhecimento. São momentos de integração entre as diferentes categorias sociais da instituição-escola que se esgotam nas respectivas atividades.

Quando se constata um avanço no pensar interdisciplinar, os professores de disciplinas afins definem um tema do interesse de duas ou mais áreas e passam a trabalhar em conjunto com abordagens diversificadas, segundo o olhar experimentado de cada especialista.

Se essas práticas interdisciplinares têm, de um lado, significado por serem realizadas com o esforço pessoal dos professores que buscam métodos para desenvolver melhor a sua ação pedagógica e realizam verdadeira resistência do ponto de vista educacional, por outro lado, ainda se está longe de um pensar e agir interdisciplinares que influam no conjunto da educação escolar, no sentido de direcionar o trabalho pedagógico para um novo projeto de escola, em que o método de pensar a realidade seja interiorizado pelos participantes e desenvolvido sem que se force a integração dos conteúdos predeterminados por secretarias de educação ou pela própria escola.

Uma proposta em escola pública que partiu da interdisciplinaridade (em uma estrutura institucional não condizente com tal perspectiva), tendo por objetivo chegar a construir uma nova escola, ocorreu na Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, no período de 1989-92: *Projeto de Reorientação Curricular pela via da Interdisciplinaridade*, quando foram Secretários de Educação Paulo Freire, seguido pela gestão de Mário Sérgio Cortella.

Dentre os vários projetos propostos por diferentes grupos no interior da Secretaria Municipal de Educação, no início da gestão, destacou-se a sugestão de Paulo Freire para que a administração colaborasse com as escolas, na construção de um projeto de Reorientação Curricular, pela via da interdisciplinaridade. A própria escola seria responsável pela construção de um programa escolar, de forma que das condições concretas de existência dos moradores do bairro, em que a escola estivesse inserida, seriam extraídos elementos, idéias, conceitos que seriam trabalhados como conteúdos escolares.

Essa idéia foi levada aos professores coordenadores dos NAEs - Núcleos de Ação Educativa - e assessores da universidade, o que resultou em grandes polêmicas, porque exigia de todos uma nova maneira de enfrentar o fazer pedagógico, novas posturas em relação à educação. Nem a universidade nem os professores tinham experiências sistemáticas para construir um projeto de educação que envolvesse toda a escola.

A Universidade e a Construção do Projeto Interdisciplinar

No livro *Reinventando o Diálogo*, há depoimentos de professores da universidade, de diferentes disciplinas, que tiveram a oportunidade de uma aproximação dentro dos cursos de convênio com a Secretaria da Educação, quando realizavam avaliação sobre os cursos de 30 horas para a formação continuada do professor com condições de formação inicial e de trabalho precários. Na rede estadual, não houve, nos trabalhos registrados, a idéia de articulação entre as áreas do conhecimento, sendo os cursos solicitados pela Secretaria da Educação vistos como prestação de serviços.

No livro citado, alguns dos professores que avaliaram os cursos de convênio entre as universidades públicas do Estado de São Paulo e a Secretaria Estadual de Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP, já demonstraram a preocupação com um trabalho pedagógico interdisciplinar²¹

Dentre as comunicações, destacou-se a de Anna Mae Tavares Barbosa (1983) por ter feito uma reflexão sobre a interdisciplinaridade, diante de um problema imediato que a escola pública e, especificamente, os professores de Artes enfrentavam em 1983, ou seja, a eliminação de Artes do currículo básico²².

Barbosa (1983, p.204) criticou a pretensão de tirar Artes do currículo das escolas de 1.º e 2.º graus e também a formação desse professor em apenas 2 anos:

É impossível continuarmos com esse currículo mínimo de dois anos. Nós temos, no Brasil, 79 faculdades formando professores de Artes, 38 só em São Paulo, a maioria delas dando o diploma de licenciatura curta. Que licenciatura é essa? Formar em dois anos um professor para dar Música, Teatro, Artes Plásticas, Dança e Desenho Geométrico ao mesmo tempo?

²¹ Textos originários da transcrição dos debates do “I Encontro de Professores Universitários com trabalho de 1.º e 2.º graus e no III Seminário Aberto do Estágio de Formação do Educador em Serviço”, realizados na Universidade de São Paulo, respectivamente, em 21 e 22 de novembro de 1986.

²² Professora Dr^a. de Arte-Educação e Diretora do Museu de Arte Contemporânea - MAC.

De acordo com a referida autora e professora, essa lei foi inspirada em certa tendência norte-americana, dos anos 60 o *relate arts*, que supõe professores de diversas áreas se relacionando interdisciplinarmente, o que não ocorreu quando a proposta foi transferida para o Brasil, pois aqui se pensou na polivalência, um professor dando várias disciplinas.

Os professores de Geografia não precisam saber História em profundidade para realizar um trabalho interdisciplinar com o professor dessa disciplina, mas há necessidade de saber se é possível trabalhar com ele. Saber qual é a teoria do conhecimento que embasa suas aulas e o seu método de ensino é condição necessária para um trabalho coletivo entre os docentes.

Não ocorrerá uma prática interdisciplinar se não existirem pontos comuns entre as pessoas que pretendam realizá-la.

Sobre esse aspecto, Barbosa (1983, p.205) deu o seguinte exemplo:

Eu sei que não posso trabalhar com um professor de Música do método ORFF, sendo um professor de Artes Plásticas vinculada ao método heurístico. O trabalho baseado no método ORFF é pré-sistematizado, enquanto o meu é uma sistematização posterior à experiência. O método ORFF é baseado numa teoria, o meu trabalho é a teoria como consciência da prática. Então é fundamental para a interdisciplinaridade você conhecer as bases do seu próprio método e do alheio.

A autora chamou a atenção do leitor para o perigo de se usar princípios e visões divergentes em duas áreas diferentes do conhecimento:

Por exemplo, acomodação é um princípio que para os psicólogos piagetianos é positivo, ativo, significa um enorme trabalho cerebral para chegar à acomodação do conceito. Já para os sociólogos, acomodação tem um sentido negativo, passivo. Então, se o sociólogo e o psicólogo estão trabalhando juntos, é preciso esclarecer o que significa acomodação para eles. (op. cit., p.206).

Não vemos necessidade de que os dois pesquisadores reconheçam o mesmo significado para cada conceito, mas que reconheçam, nas diferenças de conceituação, a historicidade da construção do conceito em cada disciplina. Há necessidade de um conhecimento mínimo sobre as disciplinas dos demais colegas para realizar uma prática interdisciplinar com êxito.

Tendo essa perspectiva, o diálogo constante entre os professores para adquirir esse conhecimento suficiente e necessário é uma exigência. Nas escolas do Ensino Fundamental e Médio, uma das maiores carências é a de debates; faz-se necessário romper com o isolamento e promover a discussão, confrontando diferentes pontos de vista, aceitando que eles possam ser válidos, conforme as situações e os objetivos, conhecendo os pressupostos teórico-metodológicos das diversas disciplinas.

Marta Pernambuco²³ & Demétrio Delizoicov, integrando o Projeto Ensino de Ciências, a partir de problemas da “comunidade”²⁴, propuseram à Secretaria da Educação do Município de São Paulo uma reflexão sistemática baseada na prática de adaptar o conteúdo de Ciências Naturais das quatro primeiras séries do primeiro grau a algumas das comunidades do Rio Grande do Norte. Esse projeto foi inspirado em movimentos educacionais populares ocorridos no País, na década de 70, utilizando o pensamento de Paulo Freire.

Um dos temas geradores desenvolvido no interior do Projeto, em 1987, foi “Sismicidade e Terremotos” e surgiu quando a população do Rio Grande do Norte encontrava-se apavorada com os tremores de terra ocorridos em algumas áreas do Estado. Esses acontecimentos foram responsáveis pela reflexão dos professores da universidade e da escola pública de 1.º e 2.º graus que incorporaram ao projeto esse tema, por meio do conhecimento já elaborado para

²³ PERNAMBUCO, M.M.C.A., pós-graduanda da USP e Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em Natal.

²⁴ O grupo de físicos usa o termo “comunidade” para identificar o conjunto dos moradores da área em que se situa a escola, fugindo do significado sociológico do conceito.

a compreensão do fato, no momento em que o povo começava a buscar explicações mágicas ou religiosas para um fenômeno que desconhecia.

Demétrio Delizoicov, que trabalhara na Guiné-Bissau em um Projeto de Formação de Professores de Ciências para 5.^a e 6.^a séries, no período de 1979-81, também possuía experiência acumulada no ensino, centralizando no projeto o tema gerador.

De modo geral, os assessores da Universidade tiveram participação irregular, alguns poucos conseguiram chegar até ao fim da gestão, outros afastaram-se em diferentes momentos por razões variadas.

Sobre a assessoria da Universidade, no livro *Ousadia no Diálogo*, lê-se:

A primeira coisa que a Universidade deve aprender na sua relação com a escola pública é que ela sozinha não mudará nada, por mais realistas e detalhados que sejam os seus diagnósticos das deficiências do ensino de 1.º e 2.º graus e das carências na formação dos professores. Tampouco mudará algo deixando esse ensino à margem das suas preocupações. Inventar uma nova forma de assessoria significa, antes de mais nada, conceber uma nova relação entre o conjunto das Instituições educacionais e dos educadores dentro delas, num esforço de entender a amplitude e complexidade do sistema em que estamos todos inseridos. Significa também, para nós, universitários, não nos limitarmos aos diagnósticos sobre o ensino público à análise do sistema de 1º e 2º graus, mas olhar criticamente para nossos próprios currículos, bem como para nossos cursos e teses. (Citelli, 1993, p.225)

O Projeto da Interdisciplinaridade da SME de São Paulo teve por conseqüência uma reflexão sistemática sobre o papel do docente na formação dos professores no 3.º grau, para aqueles professores que o acompanharam de perto ou mesmo que colaboraram na sua concepção e construção.

O Tema Gerador como Articulador de Projeto: Produção de Acervo Documental

A proposta dos professores de Física, que assessoravam a disciplina de Ciências, para o projeto da SME (Pernambuco & Delizoicov) era a de que se trabalhasse com o *tema gerador* como o articulador do projeto interdisciplinar; ou seja, de que se extraísse o tema ou os temas geradores, a partir de um conhecimento da realidade local, realizando uma pesquisa com os moradores e instituições da localidade da escola. Portanto, as escolas envolvidas no projeto não teriam a priori um temário a ser desenvolvido. A idéia tirou o “chão” de professores da Universidade e das escolas municipais de 1.º grau.

Após muitas discussões, reconheceu-se que essa era a proposta mais estruturada e que atendia ao princípio da interdisciplinaridade, tendo os coordenadores dos NAEs e das disciplinas concordado em elaborar o projeto e concretizá-lo, inicialmente, em dez das escolas que, em 1989-90, eram chamadas de piloto. Em 1991, as escolas desapareceram como piloto, porque outras aderiram total ou parcialmente ao projeto.

As escolas e os professores das diferentes disciplinas dos NAEs efetuavam um trabalho bem integrado, contudo, não simultâneo e na Diretoria de Orientação Técnica da SME trabalhavam, conjuntamente, os coordenadores de disciplinas e os assessores da Universidade com as informações trazidas das escolas. A reflexão sobre o material da escola feita pela assessoria e coordenação pedagógica retornava aos NAEs e à escola.

Trabalhar com o tema gerador significava uma experiência desafiadora para os professores que ainda não tinham utilizado esse método; a aprendizagem da assessoria assim como a dos professores e coordenadores se fez percorrendo o caminho.

Na medida do possível, o trabalho era documentado em vídeo ou textos²⁵. Esses documentos eram publicados preliminarmente passando pela avaliação da escola, dos NAEs e das diferentes assessorias, o que demandava horas e horas de trabalho conjunto.

Desse modo, rompeu-se com o paradigma linear de construção do currículo, em que as propostas são feitas pelas Secretarias da Educação e os professores os executam, transferindo para os alunos os conteúdos escolares selecionados em gabinete. Mesmo sabendo que essa transferência não se dá mecanicamente, porque a relação humana entre professor e aluno é complexa, novas tentativas curriculares no sentido de ruptura com a linearidade de um currículo são desejáveis²⁶.

O tema gerador, proposto como um dos caminhos na construção do currículo, deveria ser escolhido com base no conhecimento das relações dos homens com o mundo, com a vida. Deveria representar uma tentativa de captar a totalidade e não apenas aspectos isolados e fragmentários da realidade da escola e do seu entorno. O tema gerador seria um objeto de estudo que deveria compreender o fazer e o pensar, a relação entre a teoria e a prática.

Para considerar o tema gerador como um caminho para a construção do programa, no sentido de estabelecer uma outra relação entre currículo escolar e realidade, foi apresentada aos professores uma dinâmica, que felizmente nem sempre foi obedecida pelas escolas, pois cada qual criou e recriou a sua própria dinâmica de acordo com as condições objetivas e subjetivas peculiares ao espaço escolar.

A emersão do tema gerador tinha como pressuposto teórico fundamental que o inventário levantado fosse suficientemente abrangente permitindo a

²⁵ Ver relação dos documentos escritos, produzidos pela SME - São Paulo e de alguns vídeos que interessam ao Projeto da Interdisciplinaridade nos anexos da obra de Pontuschka (1993, p. 249-59).

²⁶ A Reorientação Curricular da SME de São Paulo, gestão 1989-1992, consubstanciava-se em quatro eixos: 1. Ampla participação nas decisões e ações sobre o currículo; 2. Consolidação da autonomia da escola; 3. Valorização da unidade teoria-prática; 4. Formação permanente dos educadores a partir de uma análise crítica do currículo em ação.

superação do conhecimento no nível do senso comum e a melhor compreensão dos professores e alunos daquela realidade vivida. Pressupunha também a metodologia dialógica entre os diferentes agentes sociais que direta ou indiretamente estavam envolvidos com a escola.

Tanto a interdisciplinaridade quanto a educação em direitos humanos só se efetua e se concretizam através de prática dialógica. [...] Diálogo que rompe a fragmentação porque não mais monólogos de surdos ou fala de desiguais, mas diálogo entre pessoas, entre saberes (informação e instituídos); mais do que diálogo, dialogicidade, da qual emergem sujeitos. [...] Professores e alunos, sujeitos da construção e reconstrução coletiva do conhecimento, sujeitos de sua própria história. (Fester, 1993, p.134)

Um programa com base no tema gerador deveria atender no mínimo duas dimensões: um utópico, no sentido de vir, por meio da prática pedagógica, a construir uma nova escola, consolidar valores, comportamentos e conhecimentos integrados que, juntos, possibilitariam um *vir a ser*, pensando em fornecer elementos para a formação de um novo homem, que almejasse a construção de uma nova sociedade. Um outro nível de intervenção seria a realização de práticas pedagógicas imediatas e possíveis de serem desenvolvidas, promovendo mudanças que interferissem na realidade local dos estudantes e dos moradores do bairro.

Nessa intervenção, o que a SME de São Paulo pensou foi em promover a organização curricular, o trabalho coletivo e sua valorização, a mudança de postura do educador em sua relação com o conhecimento sistematizador e a realidade local, envolvendo-o no *fazer e pensar o currículo* e, por fim, estabelecer uma relação dialética entre os conhecimentos do senso comum e o conhecimento sistematizado.

A busca de um método interdisciplinar para que professores e alunos, em interação, se apropriassem do conhecimento, poderia passar pelas seguintes

etapas: levantamento preliminar da realidade onde se faria um inventário das informações e dados coletados no interior da escola e no seu entorno; resgate do cotidiano, por meio da captação das situações observadas e vividas; da memória oral; do material escrito ou gráfico produzido.

Situações diagnosticadas a partir do estudo preliminar, tendo o grupo-escola o papel de socializar as informações, estabelecendo as relações possíveis.

O estudo problematizador desses dados começava a delinear as situações significativas, sob o crivo das condições anteriormente mencionadas. É importante ressaltar, entretanto, que tais dados e fatos não estão isolados, pois mantêm relações, perceptíveis ou não entre si. Nesse momento, realizava-se a identificação da visão de mundo, da concepção filosófica, ideológica, da postura política, dos educadores-pesquisadores envolvidos no processo (São Paulo-SME, 1991).

As situações significativas eram problematizadas pelos educadores e os relacionamentos tornavam-se cada vez mais abrangentes. A vida e os problemas da realidade vivencial estudada foram emergindo, por meio de hipóteses formuladas, discutidas, eliminadas, até que dessa discussão se destacasse o tema gerador.

Nesse momento coletivo, surgiam interpretações por vezes discordantes e até mesmo conflitantes que o grupo precisava solucionar; à medida que o diálogo (a troca e o respeito às múltiplas posições) foi permitindo a explicitação dos conflitos, o processo de apropriação do conhecimento daquela realidade específica foi se fazendo. Começava então o trabalho específico de cada disciplina. Que saberes dentro da Geografia, da História, de Ciências dariam conta de um conhecimento aprofundado do tema gerador emerso?

A Revisão da Prática Interdisciplinar em Disciplina Específica

Antes de haver a interdisciplinaridade entre áreas específicas do conhecimento faz-se necessário pensar na interdisciplinaridade na própria

disciplina. Muitas vezes, a produção da ciência, assim como o ensino da disciplina escolar, é realizada de forma compartimentada. Assim:

Quando se trata da Geografia ainda se pensa no nível da universidade de forma fragmentada, pois a própria estruturação de um mesmo departamento demonstra essa realidade. Além da dicotomia entre geógrafos físicos e geógrafos humanos, no interior dessas “duas geografias” há aqueles que se aprofundam no conhecimento da climatologia, geomorfologia, geografia urbana, geografia agrária etc. Fica à escola de 1.º e 2.º graus, o lugar para o professor realizar o relacionamento entre os fatos que fazem parte do espaço geográfico. No entanto, se o professor não tiver uma formação sólida voltada para o processo educativo, poderá repetir a fragmentação da universidade nos níveis iniciais. Situação semelhante vivem outras áreas do conhecimento: Na área de português, por exemplo, o contato de lingüistas e estudiosos de literatura com projetos como este (os autores referem-se ao Projeto de Reorientação Curricular da Secretaria Municipal de Educação, 89-92), que rompem com o tradicional ensino compartimentado da gramática, da redação e da leitura, bem como da própria língua em relação à literatura, acaba questionando certezas e teorias e sugerindo problemas que não podem ser ainda resolvidos por falta de pesquisa. A prática quotidiana e interdisciplinar acaba empurrando a própria investigação e abrindo novas linhas de pesquisa. Assim, se para o ensino tradicional, não havia dúvidas quanto aos conteúdos gramaticais a serem selecionados para definir uma seriação, bastando caminhar do aparentemente simples para o aparentemente complexo da sílaba para a palavra, da palavra para a frase, do substantivo para o verbo, da morfologia para a sintaxe etc - este novo ensino procura redirecionar suas preocupações. (Citelli, 1993, p.226)

Na disciplina de Ciências, essa preocupação era constante porque não existiam professores licenciados de forma plena em Ciências. O que existiam eram biólogos, físicos, químicos, geólogos lecionando essa disciplina na escola do Ensino Fundamental e Médio. Desse modo, Ciências vem sofrendo um processo

sério de compartimentação, porque a própria disciplina é uma soma de conteúdos escolares segmentados. Coincidentemente, é nessa área que sentimos um avanço teórico em busca da interdisciplinaridade no ensino.

Com essa perspectiva, Delizoicov (1991) questionou se o “conteúdo” do ensino de Ciências é considerado como apenas aquilo que é veiculado pelos livros didáticos e se as pesquisas a partir desses conteúdos conduziria a um ensino de qualidade. A esse respeito o autor escreveu:

A polissemia do termo CONTEÚDO pode levar à interpretação de que o conhecimento universal sistematizado se reduz ao conteúdo veiculado por livros didáticos e programas escolares já estabelecidos e usados na prática docente; e, como uma possível conseqüência, uma primeira redução: a do objeto e do conhecimento como sendo idênticos por justaposição e, além disso, reduzido a esses conteúdos. (op. cit., p.129).

Delizoicov (1991), apoiado em Snyders, afirmou que não é apenas a abordagem do conteúdo que deve ser pensada na construção de uma educação progressista mas também os próprios conteúdos; outros conteúdos escolares devem ser buscados, promovendo rupturas com os temas tradicionais que nortearam as programações escolares. Delizoicov (1991) contou uma experiência vivida na Guiné-Bissau, no Projeto “Formação de Professores de Ciências Naturais”, no sentido de alertar para as possíveis discrepâncias na escolha e tratamento dos conhecimentos ditos universais para a educação escolar.

Antes da realização do Projeto, os professores de Ciências, para ensinar o conteúdo “dilatação dos sólidos”, utilizavam como exemplo desse fenômeno físico, a distância entre a junção dos trilhos de uma ferrovia. No entanto, na Guiné-Bissau não há estradas de ferro. Na época, 1979, não havia televisão, sendo cerca de 80% da população rural, onde o acesso aos meios de comunicação visual era praticamente inexistente.

Alguns alunos não conseguiam imaginar o que era um trem ou uma locomotiva. Mas os camponeses conviviam com o processo de usinagem pelos

ferreiros que, se utilizado, poderia ser aproveitado como exemplo e certamente seria melhor compreendido pelos alunos.

Pôr em questão os conteúdos escolares e as respectivas abordagens foi o ponto de partida para a construção do novo projeto na Guiné-Bissau e poderá ser o ponto de partida para os professores brasileiros que trabalham com realidades culturais e sociais diferenciadas de norte a sul do País²⁷.

Delizoicov (1991, p.122), em sua tese de doutoramento propôs um modelo didático-pedagógico, apoiando-se no pensamento de Gaston Bachelard e de Paulo Freire:

O que chamei de diálogo tradutor implica, então, um processo para obter o conhecimento vulgar do educando e não apenas para saber que ele existe; trabalhá-lo ao longo do processo educativo, para fazer como prescreve Bachelard, a sua “psicanálise”.

Em outros termos: é para problematizar o conhecimento já construído pelo aluno que ele deve ser apreendido pelo professor; para aguçar as contradições e localizar as limitações desse conhecimento, quando cotejado com o conhecimento científico, com a finalidade de propiciar um distanciamento crítico do educando ao se defrontar com o conhecimento que ele já possui e, ao mesmo tempo, propiciar a alternativa de apreensão do conhecimento científico.

A aplicação desse método, chamado por Delizoicov (1991, p.123) de modelo didático-pedagógico, possibilitaria o levantamento do conhecimento vulgar do aluno para se obter o seu “perfil epistemológico”, ou seja, como e onde ele adquiriu esse conhecimento e o professor poderia saber como trabalhar com esse conhecimento preñado de conceitos espontâneos e alçar a patamares mais elevados, ou seja, aos conceitos ditos científicos.

Para realizar essa passagem faz-se necessária a problematização desse conhecimento vulgar e do seu “perfil” ao longo do processo educativo de

²⁷ Ver detalhes em Delizoicov (1991, p. 135-6).

modo que dialógica e problematizadamente se faça a tradução e a introdução dos paradigmas.

Delizoicov (1991), para construir o seu modelo utilizou como uma categoria ampla de análise à *continuidade - ruptura - continuidade* para explicar a passagem do conhecimento vulgar para o conhecimento científico.

Os físicos-educadores (assim denominados por Delizoicov e certamente incluindo-se entre eles) desenvolveram suas idéias embasados sobretudo nos trabalhos de Bachelard, Snyders e Freire sobre o conhecimento vulgar, ou cultura primeira e sua passagem para o conhecimento científico, assim como colocaram em questão os critérios de seleção dos conteúdos científicos a serem transformados em conteúdos escolares.

Daí surge uma questão maior: como pensar a interdisciplinaridade no ensino entre campos diferentes do conhecimento, quando ainda não foi resolvida nem mesmo a integração no próprio interior da disciplina?

Difícilmente um projeto de ensino interdisciplinar terá êxito se houver uma visão abstrata de HOMEM que mascara as condições sociais e reais de homens concretos.

Charlot (1979, p.229) expressou-se da seguinte forma a esse respeito:

Devemos, portanto, atribuir fins à educação e esses fins devem ser sociais. Além disso, numa sociedade onde reina a luta de classes, esses fins sociais terão necessariamente uma significação de classe.

Um projeto interdisciplinar não pode ser forçado porque então teria efeitos contrários aos fins educacionais perseguidos. Se os professores estiverem sensibilizados para uma pedagogia social, dirigida a fins sociais explícitos, diferentemente dos objetivos educacionais constituídos pela educação “dita” burguesa do século XIX, terão condições de desenvolver satisfatoriamente o trabalho.

Sobre as denúncias que se fazem, hoje, sobre a pedagogia de origem burguesa assim escreveu Charlot (1979, p.237):

Com efeito, política e pedagogia estão em relação dialética na medida em que não se pode separar nem a imagem do homem daquela sociedade, nem a imagem da sociedade, nem uma concepção de homem que faça abstração da sociedade, nem uma concepção da sociedade que faça abstração do homem. Isso não quer dizer que o homem e a sociedade são complementares; são consubstanciais. O homem é inteiramente social e a sociedade é inteiramente humana. Deve-se por isso afirmar, ao mesmo tempo, que toda concepção política tem uma significação pedagógica e que toda significação pedagógica tem uma significação política.

Embora um projeto de ensino interdisciplinar não seja garantia de se realizar uma pedagogia, como diz Charlot (1979), voltada para o social, oferece elementos concretos para uma análise das condições objetivas de existência de homens específicos, que vivem em lugares e tempos também específicos, que possibilitarão ao aluno entender sua posição social naquela realidade e encontrar soluções viáveis, quer sejam individuais ou coletivas, imediatas ou mediadas para transformar a sua realidade social, fazendo a História e a Geografia.

Lembremos de uma escola municipal que se encontrava inserida no Projeto Interdisciplinar quando fatos trágicos ocorreram na área em que a escola se encontrava, abalando o ritmo da escola e, ao mesmo tempo, exigindo posicionamento e mobilização dos professores no sentido de compreender melhor os acontecimentos e auxiliar os alunos na sua compreensão, ao utilizar elementos dessa dura realidade como conteúdos escolares:

A terra deslizou e caiu em cima de 20 barracos. Aconteceu às 5 horas da manhã de domingo. A causa do desabamento do morro foi o lixo colocado

*pelos caminhões. Estamos tristes porque algumas pessoas morreram e outras perderam suas casas*²⁸ (Fester, 1993, p.153).

Embora esse tenha sido um acontecimento inesperado, a professora, sem ser espontaneísta, soube utilizar as informações trazidas pelos estudantes e, ao mesmo tempo, desenvolver um trabalho com a expressão oral e escrita que permitiu serenar os ânimos dos alunos que, no momento, sofriam com as perdas:

Essa atividade não estava no plano do curso, no entanto, parece que o trabalho conjunto na escola e as preocupações de trazer para o seu interior a vida individual e em sociedade, auxiliaram a professora a encaminhar bem a sua aula, dando abertura às crianças para um desenvolvimento intelectual e emocional, a partir de um episódio triste, comum nos bairros mais pobres. (Fester, 1993, p.156)

Com o projeto da Interdisciplinaridade notamos mudanças no conceito de aula, pois esta não precisava acontecer apenas no interior de quatro paredes e tampouco realizada apenas pelo professor; podendo ser desenvolvida em outros espaços físicos e com informações dadas por pessoas de outras profissões ou moradores. O espaço físico da sala de aula ampliou-se para o pátio, a favela, a loja, a casa em construção.

A maneira pela qual as informações coletadas deveriam ter sido trabalhadas em sala de aula, acopladas ao conhecimento historicamente sistematizado foi diferente de professor para professor em uma mesma escola. Houve resistências de parcela dos professores, alunos e pais. As mudanças exigiam a criação e recriação de valores, novas posturas dos mestres e um esforço individual e coletivo para esse novo método de ensino. Nesse sentido, um professor assim se expressou:

Estou na escola desde sua inauguração e vejo que há grandes resistências para mudanças. Os professores demonstram dificuldade para assumir as

²⁸ Trata-se de texto coletivo produzido pela professora e alunos de uma 1.ª série, em maio de

deficiências que todos temos em nossa formação. É preciso também muita disposição para se dar conta do volume de trabalho que o projeto acarreta. [...] O progresso mais perceptível é na maneira como os alunos se expressam oralmente com muito mais naturalidade, com muito mais clareza. (Fester, 1993, p.159)

Essa é a avaliação de um professor que esteve atento ao que acontecia na escola, analisando os problemas que o projeto da interdisciplinaridade apresentou; as exigências inerentes à Filosofia por ele perseguida; mas percebeu o mérito do trabalho em relação ao avanço dos alunos na participação em classe e nos assuntos da escola.

Os caminhos percorridos foram difíceis, contraditórios, com progressos e recuos. Apesar disso, as atividades efetivadas na escola dentro do Projeto, combinadas com mudanças estruturais e legais, permitiram a ruptura com a escola do silêncio, com a escola da verdade, com a escola do preestabelecido.

Se a escola como um todo não mudou, por variados motivos, principalmente os políticos (internos e externos), ficou sabendo da existência e da possibilidade de se construir uma outra escola, com autonomia e compromisso maior com a realidade de seus alunos, visualizando os embriões de uma possível transformação.

Bibliografia

BARBOSA, Anna Mae Tavares. Universidade x ensino de 1.º grau. *In: Reinventando o diálogo*. São Paulo, Brasiliense, 1987.

BORNHEIM, Gerd A. Reflexões sobre o meio ambiente”. *In: Ecologia: qualidade da vida*. São Paulo, SESC, 1993.

CHARLOT, A mistificação pedagógica: esboço de uma pedagogia não-ideológica. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

CITELLI, A.O. Assessoria universitária no projeto da interdisciplinaridade. *In*: PONTUSCHKA, N.N. (org.) et al. Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo, Loyola, 1993.

DELIZOICOV, Demétrio. Conhecimento, tensões e transições. São Paulo, 1991. Tese (Doutoramento) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

FAZENDA, Ivani C.A. A interdisciplinaridade: um projeto em parceria. São Paulo, Loyola, 1991.

FESTER, Antonio Carlos. Para que todos tenham voz: educação pela ética e dignidade do ser humano. *In*: PONTUSCHKA, N.N. (org.) et. al. Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo, Loyola, 1993.

JAPIASSU, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro, Omega, 1976.

PONTUSCHKA, N.N. (org.) et. al. Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo, Loyola, 1993.

PONTUSCHKA, N.N. A formação pedagógica do professor de geografia e as práticas interdisciplinares. São Paulo, 1994. Tese (Doutoramento) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

SÁ, J.L.M. Apresentação. *In*: Serviço social e interdisciplinaridade. São Paulo, Cortez, 1989.

SÃO PAULO-SME. Tema gerador e a construção do programa. São Paulo, SME, 1991.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Subsídios para uma reflexão sobre novos caminhos da interdisciplinaridade. Serviço Social e Interdisciplinaridade. São Paulo, Cortez, 1989.

PROPOSTAS CURRICULARES DE GEOGRAFIA NO ENSINO: ALGUMAS REFERÊNCIAS DE ANÁLISE

LANA DE SOUZA CAVALCANTI^{*}

É possível, ou mesmo desejável, formular orientações curriculares comuns para o estudo da Geografia nas escolas de ensino fundamental e médio? As orientações curriculares, ao contrário, devem ser específicas para cada realidade escolar, elaboradas pelo conjunto dos professores a partir de necessidades concretas? Não conviria abolir inteiramente orientações e programas curriculares vindos de fora, já que seu objetivo é a imposição e a inculcação de saberes sistematizados oficializados, que só interessam a uma pequena parte da sociedade?

Afinal, como se estrutura e como se desenvolve o conteúdo de uma disciplina escolar? A referência básica para a seleção e organização de conteúdos e métodos de ensino deve ser a ciência ou as demandas da sociedade, dos alunos, da realidade escolar?

Essas questões estão sempre no debate sobre currículo escolar. As reformulações que tem sofrido a disciplina Geografia em seus diferentes momentos foram acompanhadas de questões como essas, destacando-se as reflexões sobre as necessidades e as possibilidades de se reestruturar essa disciplina²⁹.

A discussão atual sobre a Geografia escolar e as propostas de reorganização curricular reascendeu com o aparecimento recente de documentos oficiais como a LDB, os PCNs, os Programas Curriculares estaduais e municipais,

^{*} Prof^a. Dr^a. Do INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS, CURSO DE GEOGRAFIA/UFG

²⁹ A década de 80 é importante na história da Geografia científica e escolar no Brasil, por representar um momento de grande discussão e abertura de possibilidades de trabalho. Nos encontros da AGB, essa época marcou uma reformulação em sua organização e o início de organização de encontros específicos para o tema do ensino de Geografia. Nesse tema particular, privilegiaram-se as questões políticas e ideológicas da prática docente em Geografia (num primeiro momento) e propostas de realização de uma nova Geografia, uma Geografia Crítica, com

envolvendo diferentes especialistas na área³⁰. O resultado dessa discussão pode ser situado em duas posições: numa, busca-se consolidar um projeto oficial para o ensino em geral e para o de Geografia em particular; noutra, como resposta a esse projeto, investigam-se modos alternativos e mais autônomos de trabalho com a Geografia, sem o vínculo explícito às orientações de caráter oficial. Embora deva ser considerada positiva a existência de diferentes posições quanto ao que deve ser a Geografia na escola, razão pela qual defende-se o caráter de referência para as propostas, é importante buscar pontos comuns entre essas orientações (oficiais ou não), já que todas elas têm se colocado como tentativas de reestruturação da Geografia escolar para que ela cumpra melhor sua tarefa social para os dias atuais.

A partir dos estudos e pesquisas produzidos nos últimos anos, é possível fazer-se um balanço provisório e, a partir dele, encontrar orientações curriculares que convirjam para uma proposta de ensino de Geografia de grande valor na formação de cidadãos críticos e participativos. As “idéias motrizes” que parecem estar despontando e ganhando força no âmbito do ensino de Geografia são, entre outras, as seguintes:

- O construtivismo como atitude básica do trabalho com a Geografia escolar
- A “geografia do aluno” como dimensão do conhecimento geográfico construído em sala de aula
- Seleção de conceitos geográficos básicos para estruturar os conteúdos de ensino
- Definição de conteúdos procedimentais e valorativos para a orientação das ações, atitudes e comportamentos sócio-espaciais
- O construtivismo como atitude básica do trabalho com a Geografia escolar

indicações de reformulação de conteúdo curricular e sugestões de atividades, técnicas e material didático para a sala de aula (num segundo momento). (Cavalcanti, 1995).

³⁰ Refiro-me especificamente a publicações mais recentes sobre o ensino de Geografia, como as de Castrogiovanni e outros (1998a); Cavalcanti (1998), Kaercher (1997), Carlos e outros (1999).

O *construtivismo* é tomado aqui em sentido bem amplo já que não há, nas propostas para o ensino de Geografia, uma concepção única dessa proposta. É notório, todavia, o entendimento de se considerar o ensino como processo de construção de conhecimentos e o aluno como sujeito ativo desse processo e, em conseqüência, a ênfase em atividades de ensino que permitam a construção de conhecimentos como resultado da interação do aluno com os objetos de conhecimento.

Nas reflexões e análises feitas por Kaercher (1997, 1998a), por exemplo, é possível ver uma preocupação constante em superar uma visão de ensino reprodutor de conhecimento e em assumi-lo como atividade de “construção coletiva do saber”. Ao assumir a idéia de conhecimento como uma construção do sujeito ante o mundo, ele recomenda:

Combater a visão de currículo que privilegia a informação e a quantificação ou a fragmentação do saber. A criação deve ser enfatizada. Aliar informação com reflexão. Buscar mais de uma versão para um fato. Mostrar os conflitos de interesses e as mensagens nas entrelinhas dos textos. (1997, p.136-7)

Outro exemplo dessa orientação, são as formulações de Vesentini (1999) a respeito das possibilidades de a escola cumprir atualmente sua dupla função de instituição indispensável à reprodução social e de instrumento de libertação. Segundo ele, atualmente há uma necessidade de elevar a escolaridade da população brasileira em geral:

[...] *essa escolaridade tem que ser fundamentada num ensino não mais “técnico”, como na época do fordismo, e sim “construtivista”, no sentido de levar as pessoas a pensar por conta própria, aprendendo a enfrentar novos desafios, criando novas respostas em vez de somente repetir velhas fórmulas.* (1999, p.20)

Na proposta de Geografia escolar expressa nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), também está presente uma concepção construtivista de ensino. No documento que traz a proposta de Geografia para a 1.^a fase do ensino fundamental³¹, essa concepção pode ser inferida, como nos trechos seguintes:

Abordagens atuais da Geografia têm buscado práticas pedagógicas que permitam apresentar aos alunos os diferentes aspectos de um mesmo fenômeno em diferentes momentos da escolaridade, de modo que os alunos possam construir compreensões novas e mais complexas a seu respeito. (Brasil-PCNs, 1997, p.115)

Espera-se que, ao longo dos oito anos do ensino fundamental, os alunos construam um conjunto de conhecimentos referentes a conceitos, procedimentos e atitudes relacionados à Geografia [...] (Brasil-PCNs, 1997, p.121)

Por sua vez, a perspectiva sócio-construtivista - denominação proveniente dos estudos de Vygotsky - concebe o ensino como uma intervenção intencional nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, buscando sua relação consciente e ativa com os objetos de conhecimento (Cavalcanti, 1998). Esse entendimento implica, resumidamente, em afirmar que o objetivo maior do ensino é a construção do conhecimento pelo aluno, de modo que todas as ações devem estar voltadas para sua eficácia do ponto de vista dos resultados no conhecimento e desenvolvimento do aluno. Tais ações devem pôr o aluno, sujeito do processo, em atividade frente ao meio externo, o qual deve ser “inserido” no processo como objeto de conhecimento, ou seja, o aluno deve ter com esse meio (que são os conteúdos escolares) uma relação ativa, uma espécie de incômodo desafio que o leve a um desejo de conhecê-lo.

A referência a ações que dirigem o processo faz ressaltar outro aspecto igualmente importante: no ensino, a construção do conhecimento do aluno é

³¹ Trata-se de um documento que integra uma proposta mais ampla de estruturação de conteúdos para o ensino fundamental, para as diferentes disciplinas. Não é o caso de comentá-lo, mas quero destacar a proposta de estruturação do ensino por ciclos (4 ciclos) para substituir a convencional estruturação por série (1.^a à 8.^a séries).

socialmente mediada. Não é uma atividade espontânea do sujeito; é, ao contrário, uma atividade consciente e intencionalmente dirigida por outro agente que é o professor. Ele é, tanto quanto o aluno, agente ativo no processo. É como agente que intervém no processo do aluno que ele apresenta, propõe, “coloca” como objeto de conhecimento temas, problemas, dilemas, conteúdos. Sobre a atitude sócio-construtivista, escreve Libâneo:

É “sócio” porque compreende a situação de ensino-aprendizagem como uma atividade conjunta, compartilhada, do professor e dos alunos, como uma relação social entre professor e alunos ante o saber escolar. É “construtivista” porque o aluno constrói, elabora, seus conhecimentos, seus métodos de estudo, sua afetividade, com a ajuda da cultura socialmente elaborada, com a ajuda do professor. (1995, p.6)

A “Geografia Do Aluno” Como Dimensão Do Conhecimento Geográfico Construído Em Sala De Aula

No ensino de Geografia, os objetos de conhecimento são os saberes escolares³² referentes ao espaço geográfico. São os resultados da cultura geográfica elaborada cientificamente pela humanidade e considerada relevante para a formação do aluno

Propostas atuais de um ensino crítico de Geografia são pautadas pela necessidade de se trabalhar com os saberes escolares sistematizados de forma crítica, criativa, questionadora, buscando favorecer sua interação e seu confronto com outros saberes.

A escola é um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos, ainda que o seu trabalho tenha como referência básica os saberes científicos. A escola lida com culturas, seja no interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares. E a Geografia escolar é uma das mediações por meio das quais esse encontro e confronto se dão.

³² Saberes escolares aqui devem ser entendidos como conceitos, procedimentos, valores. Isso significa que são objetos de conhecimento não apenas os conhecimentos sistematizados mas os

De acordo com Forquin (1993), na escola lidamos basicamente com 3 tipos de culturas: *a cultura escolar*, seleção arbitrária do repertório cultural da humanidade, conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, organizados, constitui o objeto de uma transmissão deliberada na escola; *cultura da escola*, desenvolvida no cotidiano da escola, conjunto de saberes e práticas da escola, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem; *cultura dos alunos e professores*, construída pelos agentes do processo escolar em sua experiência cotidiana, fora da escola, juntamente com os grupos sociais aos quais pertencem.

Na escola, portanto, o ensino das diferentes matérias escolares, a metodologia e os procedimentos de ensino devem ser pensados em função da cultura dos alunos, da cultura escolar, do saber sistematizado e em função, ainda, da cultura da escola. A tensão entre a seleção *a priori* de um conhecimento, a organização do trabalho pedagógico na escola e a identidade de alunos e professores deve ser a base para a definição do trabalho docente. Nesse sentido, ensinar Geografia é abrir espaço na sala de aula para o trabalho com os diferentes saberes geográficos “trazidos” pelos agentes do processo de ensino: alunos e professores.

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade, pelos bairros, constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios; vão formando, assim, espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e vão contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construírem geografia, eles também constroem conhecimentos sobre o que produzem, que são conhecimentos geográficos. Então, ao lidar com as coisas, fatos, processos, na prática social cotidiana, os indivíduos vão construindo e reconstruindo uma geografia e um conhecimento dessa geografia (Cavalcanti, 1998).

A prática cotidiana dos alunos é, desse modo, plena de espacialidade e de conhecimento dessa espacialidade. Cabe à escola trabalhar com esse

procedimentos, as habilidades, as estratégias de aprendizagem, as atitudes e valores ligados a esses conhecimentos.

conhecimentos nos seus espaços, discutido e ampliado, alterando, com isso, a qualidade das práticas dos alunos, no sentido de uma prática reflexiva e crítica.

Damiani (1999) traz em um texto recente uma discussão sobre um projeto educativo para a Geografia voltado à construção da cidadania. A autora formula a preocupação em considerar a experiência do aluno e, pelo ensino, ampliá-la:

É possível, embora este não seja o único objetivo, realizar um trabalho educativo, visando esclarecer os indivíduos sobre sua condição de cidadãos, quando se apropriam do mundo, do país, da cidade, da casa e ao mesmo tempo, decifrando os inúmeros limites decorrentes das alienações. O trabalho consiste em discernir as experiências sociais e individuais e, assim, potencializá-las. (1999, p.58)

Outro autor que demonstra preocupação com a inclusão da Geografia do cotidiano em sala de aula é Kaercher (1997, p.74), que afirma:

[...] os conceitos e vivências espaciais (geográficas) são importantes, fazem parte de nossa vida a todo instante. Em outras palavras: Geografia não é só o que está no livro ou o que o professor fala. Você a faz diariamente. Ao vir para a escola a pé, de carro ou de ônibus, por exemplo, você mapeou, na sua cabeça, o trajeto. Em outras palavras: o homem faz Geografia desde sempre. (grifos do autor).

A recomendação de que se considere os conhecimentos dos alunos é feita como orientação geral ou para se trabalhar com determinados conteúdos, seja o município (Callai, 1998b), seja a globalização (Castrogiovani, 1998c) ou até algo mais específico como o tema do separatismo no Brasil (Kaercher, 1998b).

Essas orientações de se estruturar o trabalho docente considerando os conhecimentos geográficos dos alunos também perpassam a proposta de Geografia para a 1.^a e 2.^a fase dos PCNs. Alguns trechos dos documentos servem para ilustrar:

As percepções que os indivíduos, grupos ou sociedades têm do lugar nos quais se encontram e as relações singulares que com ele estabelecem fazem parte do processo de construção das representações de imagens do mundo e do espaço geográfico. As percepções, as vivências e a memória dos indivíduos e dos grupos sociais são, portanto, elementos importantes na constituição do saber geográfico. (Brasil-PCNs, 1997, p.110)

[...] mesmo que ainda não tenham tido contato com o conhecimento geográfico de forma organizada, os alunos são portadores de muitas informações e idéias sobre o meio em que estão inseridos e sobre o mundo [...] (1997, p.128)

Seleção De Conceitos Geográficos Básicos Para Estruturar Conteúdos De Ensino

Admitindo-se que o objetivo mais geral do ensino de Geografia é o de desenvolver o pensamento autônomo dos alunos do ponto de vista do raciocínio geográfico, tem-se considerado importante organizar os conteúdos de ensino com base em conceitos básicos e relevantes, necessários à apreensão do espaço geográfico. A idéia é a de que se deve encaminhar o trabalho com os conteúdos geográficos e com a construção de conhecimentos para que os cidadãos tenham uma consciência da espacialidade das coisas, nas coisas, nos fenômenos que eles vivenciam mais diretamente ou que eles vivenciam enquanto humanidade.

No mundo contemporâneo, há uma complexificação do espaço que se tornou global. O espaço vivenciado hoje é fluido, é formado por redes com limites indefinidos e/ou dinâmicos e extrapola o lugar de convívio imediato. É, também, um espaço extremamente segregado e segregador, onde cresce a cada dia o número de excluídos, de violentados, de desempregados, de sem-terra, de sem-teto.

Um espaço assim produzido, mas aparentemente desorganizado, é de difícil compreensão para o cidadão. O conhecimento mais integrado do espaço de vivência requer hoje, mais que antes, instrumentos conceituais que tornam

possível apreender o máximo dessa espacialidade; daí a preocupação com organizar conteúdos buscando a formação de conceitos geográficos.

A formação de conceitos é uma habilidade fundamental para a vida cotidiana. Os instrumentos conceituais são importantes porque ajudam as pessoas a categorizar o real, a classificá-lo, a fazer generalizações. Os conceitos são importantes mediadores da relação das pessoas com a realidade; ele nos liberta da escravidão do particular (Coll, 1997).

As representações sociais dos alunos são importante recurso na formação de conceitos, ao menos por duas razões. Em primeiro lugar, ao expressar o conhecimento cotidiano do aluno, ou seja, o que ele já conhece e que é *compartilhado socialmente*, ajudam na superação do relativismo e do subjetivismo no ensino. Em segundo lugar, é conhecimento ainda em construção, cuja referência inicial é a imagem mental. Sendo assim, permite o trabalho com conhecimentos ainda não conscientes e não verbalizados. As representações sociais estão no nível do conhecimento vivido e sentido, que contém elementos de um conceito já potencialmente existente nos alunos, podendo, assim, ser tomado como parâmetro de aprendizagem significativa.

Em recente estudo (id ibid.), a partir de referências de autores dedicados ao ensino da Geografia, foram sugeridos como conceitos mais abrangentes: lugar, paisagem, território, região, natureza e sociedade.

Nos PCNs de Geografia, alguns conceitos são selecionados como norteadores de toda a estruturação dos conteúdos da 1.^a fase do ensino fundamental (1.^o e 2.^o ciclos) e da 2.^a fase (3.^o e 4.^o ciclos): lugar, paisagem e território e região. Sobre esses conceitos, o documento esclarece:

Outro critério fundamental na seleção de conteúdos refere-se às características de análise da própria Geografia. Procurou-se delinear um trabalho a partir de algumas categorias consideradas essenciais: paisagem, território, lugar e região. A partir delas é que podemos identificar a singularidade do saber geográfico. (Brasil-PCNs, 1998, p.39)

Na proposta curricular atual da rede municipal de educação de Goiânia, denominada “Escola para o século XXI”, é possível perceber uma preocupação com a formação de conceitos pelos alunos em toda a estruturação de conteúdos. Seu projeto temático geral é “Cidade e Cidadania”; a partir dele, a proposta separa, para as diferentes áreas de conhecimento, os subtemas, os **conceitos fundamentais** e os conteúdos programáticos para cada ciclo. Na Geografia para o ciclo I, por exemplo, está proposto, dentro do subtema “Paisagem e modo de vida” (que é para todas as áreas), o trabalho com os conceitos: paisagem rural, paisagem urbana, cultura, limite e fronteira. Com base nesses conceitos, organizaram-se os seguintes conteúdos: diferentes formas de produção cultural; produção individual e produção coletiva, produção de riqueza na cidade e no campo; paisagens naturais e culturais: o trabalho e a transformação da paisagem (Brasil-PCNs, 1998).

Alguns autores, formulando orientações mais recentes para o ensino de Geografia, alertam para a importância dos conceitos geográficos. Segundo Kaercher (1998a): “os conceitos não devem anteceder aos conteúdos. Estes devem propiciar que os alunos construam os conceitos”. Oliva (1999) enfatiza a importância de se trabalhar com conceitos científicos, principalmente no ensino médio. Segundo ele, não há como interpretar o fluxo das mudanças sócio-espaciais atuais sem um discurso conceitual mais organizado. Ou seja, a preocupação do professor em levar em conta os conhecimentos dos alunos e os conteúdos de temas mais contemporâneos, conjunturais, não pode levar a uma simplificação de conteúdos e a pouco trabalho com conceitos científicos.

Definição De Conteúdos Procedimentais E Valorativos Para A Orientação Das Ações, Atitudes E Comportamentos Sócio-Espaciais

Esta orientação destaca a necessidade de o professor ir além do estudo dos fatos, das definições e, especialmente, da valorização exclusiva dos aspectos cognitivos do ensino. O ensino é um processo que atua na formação humana em sentido amplo, apanhando todas as dimensões da educação: intelectual, afetiva,

social, moral, estética, física. Para isso, deve estar voltado para além da construção de conceitos, para o desenvolvimento de capacidades e habilidades para se operar esses conhecimentos e para a formação de atitudes, valores e convicções ante os saberes presentes no espaço escolar.

Coll (1997) destaca alguns dos conteúdos procedimentais e valorativos para os alunos em geral: habilidades para resolver problemas; para selecionar informação, para usar os conhecimentos disponíveis para enfrentar situações novas, trabalho em equipe; solidariedade com os colegas, respeito e valorização do outro. Esse autor esclarece que a diferenciação entre tipos de conteúdos é mais uma distinção pedagógica, relacionada com os objetivos e os modos de se trabalhar os conteúdos, e que os professores devem trabalhar os temas de ensino na perspectiva desses diferentes tipos de conteúdos.

Os *conteúdos procedimentais*, em Geografia, dizem respeito àqueles temas trabalhados nas aulas com o intuito de desenvolver habilidades e capacidades para se operar com o espaço geográfico. É a capacidade de observação de paisagens, de discriminação de elementos da natureza, de uso de dados estatísticos, cartográficos. O PCN de Geografia dá destaque aos procedimentos, nos seguintes termos:

É fundamental que o professor crie e planeje situações de aprendizagem em que os alunos possam conhecer e utilizar os procedimentos de estudos geográficos. A observação, descrição, analogia e síntese são procedimentos importantes e podem ser praticados para que os alunos possam aprender e explicar, compreender e representar os processos de construção de diferentes tipos de paisagem, territórios e lugares. (Brasil-PCNs, 1998, p.30)

Entre os conteúdos procedimentais da Geografia escolar, cabe destacar a cartografia. O trabalho com cartografia é um assunto recorrente nas pesquisas, seja para denunciar práticas inadequadas com a cartografia ou ausência de trabalho cartográfico, seja para propor práticas alternativas (conforme

Castrogiovanni, 1998b; Callai & Callai, 1998; Somma, 1998; Simielli, 1999; Kaercher, 1997; Cavalcanti, 1998).

A cartografia é um importante conteúdo do ensino por ser uma linguagem peculiar da Geografia, por ser uma forma de representar análises e sínteses geográficas, por permitir a leitura de acontecimentos, fatos e fenômenos geográficos pela sua localização e pela explicação dessa localização, permitindo assim sua espacialização. Sabe-se que os alunos têm um interesse diferenciado pelos mapas.

Em pesquisas realizadas com alunos (Cavalcanti, 1998; Kaercher, 1997), verificou-se forte associação entre Geografia e mapa, podendo até mesmo afirmar-se que o mapa é a imagem mais forte da Geografia na escola. Estas constatações por si só justificariam um investimento maior em se buscar formas de se aproveitar melhor o trabalho com mapas em sala de aula.

As propostas atuais de trabalho com a cartografia no ensino têm buscado banir das práticas de sala de aula aquelas convencionais atividades de copiar e colorir mapas. Em contrapartida, são recomendadas atividades que visem o desenvolvimento de habilidades de mapear a realidade e de ler realidades mapeadas, ou seja, os professores devem buscar formar alunos mapeadores (não cartógrafos) e leitores de mapas.

Os alunos devem construir seus mapas, suas representações de realidades estudadas, aplicando esquemas mentais já adquiridos (como nos mapas mentais) ou aprendendo elementos da cartografia para representar melhor a realidade. Os alunos precisam ter, também, a oportunidade de ler mapas, de localizar fenômenos, de fazer correlações entre fenômenos.

É importante assim o uso do mapa no cotidiano das aulas de Geografia para auxiliar análises e para desenvolver habilidades de observação, manuseio, reprodução, interpretação, correção e construção de mapas. Simielli (1999) traz uma proposta para a cartografia no ensino fundamental e médio, em que destaca como objetivo fundamental ajudar o aluno a tornar-se um leitor crítico e um mapeador consciente, por meio de trabalho com o produto cartográfico já

pronto, indo da alfabetização cartográfica à leitura crítica em que se trabalha com um conjunto de correlações e, por meio de sua participação efetiva na confecção de maquetes, croquis e elaboração de mapas mentais.

De acordo, ainda, com Castrogiovani, “os mapas devem fazer parte do cotidiano escolar e não apenas serem incluídos nos dias específicos de Geografia. Devem ser vistos como uma possibilidade admirável de comunicação” (1998b, p.33).

Os *conteúdos atitudinais e valorativos* referem-se à formação de valores, atitudes e convicções, que perpassam os conteúdos referentes a conceitos, fatos e informações, devendo ser tratados em todas essas dimensões. Trata-se daqueles conteúdos que auxiliam o aluno a agir no espaço, a influir na sua produção de acordo com determinados valores e convicções, como por exemplo, a atitude de participação ativa na construção e produção da moradia, co-responsabilidade com a gestão dos territórios, valorização da vida no espaço, respeito ao direito das pessoas pelo deslocamento no espaço. Neste texto, destaco o tema da cidade, na sua relação com o cidadão, e o tema da ética ambiental.

O tema da **cidade** é crucial na formação da cidadania. A vida urbana é hoje uma experiência mundial, mais ainda quando se considera que o urbano é mais do que uma localização, é um modo de vida que extrapola fisicamente a cidade. É, segundo Carlos (1999, p.87), um produto social e histórico, onde o homem “apropria-se da natureza transformando-a em produto seu, como condição do processo de reprodução da sociedade”. Também Alves argumenta sobre a importância da cidade:

A cidade, mais do que a materialização das relações sociais e de produção, é todo um modo de viver, pensar e sentir. Ela é o lugar privilegiado do urbano, fenômeno que em parte existe na vida cotidiana das cidades e, ao mesmo tempo, não está posto em sua totalidade, sendo parte de um processo em constituição da sociedade, ainda não realizado em todas as suas possibilidades. (1999, p.135)

O impacto da cidade na vida individual e social faz com que o exercício pleno da cidadania pressuponha uma concepção, uma prática - comportamentos, hábitos, ações concretas - de cidade. O tema da cidade vem sendo contemplado em vários programas na 1.^a fase do ensino fundamental no estudo de bairros e municípios, ou na 2.^a fase, quando se estuda o processo de urbanização no Brasil e no mundo³³.

Nos PCNs, o tema da cidade aparece em eixos temáticos: “O campo e a cidade como formações socioespaciais”, no 3.^o ciclo e “Ambiente urbano, indústria e modo de vida”, no 4.^o ciclo. Aparece, também, nos temas transversais sugeridos nas propostas, especialmente os temas da ética, da pluralidade cultural e do trabalho e consumo.

Na proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1998), o tema da cidade aparece como eixo temático central, e não apenas de Geografia: “Cidade e cidadania”. No interior da proposta, esse tema é contemplado em diferentes subtemas e nos conceitos que orientam a organização dos conteúdos.

A orientação é a de que se considere o tema da cidade como conteúdo que busca desenvolver comportamentos e atitudes com a cidade, para além de favorecer a aquisição de informações e a formação de conceitos importantes no desenvolvimento do pensamento espacial, como: paisagem urbana, urbanização, metropolização, rede urbana.

Nesse sentido, a cidade deve ser vista como espaço educativo, lugar da “co-presença”. Sua estruturação se dá de tal modo que ela educa seus habitantes, e ela pode educá-los, por exemplo, para a vida solidária ou não.

Carlos (1999) afirma que, na cidade, pelos movimentos urbanos, é possível a formação do sujeito coletivo. Segundo a autora, o “contato cotidiano com o

³³ Segundo Schaeffer (1998, p.107), nos últimos anos, surgiram também livros didáticos que procuram introduzir nova orientação teórica e metodológica para o tratamento do tema da cidade, superando uma concepção funcionalista. Isso resultou na inclusão de novos temas, como: a relação campo-cidade, a produção do espaço urbano, a questão dos meios de uso coletivo, o

outro implica a descoberta de modos de vida, problemas, perspectivas e projetos comuns. Por outro lado, produz junto com a identidade a consciência da desigualdade e das contradições, nas quais se funda a vida humana” (p. 89).

Nessa mesma linha de preocupação, Schaeffer (1998) esclarece sobre o tema da cidade como conteúdo referente a valores e atitudes:

A ênfase pedagógica sobre a formação integral do estudante, colocando junto aos conteúdos de caráter cognitivo (o saber), também, e sobretudo, os comportamentais (saber fazer) e as atitudes e valores (o ser), conforme a perspectiva presente em Coll (1997), resulta na necessidade de pensar/planejar essa temática de uma forma mais abrangente, ainda que tomando como foco o lugar. Não basta saber sobre a cidade e o urbano, mas impõe-se um envolvimento com o lugar, em atitudes de cooperação, respeito, participação e solidariedade. (1998, p.107-8)

Ao lidar com os temas da cidade e do urbano como conteúdos educativos, o professor propicia aos alunos possibilidades de confronto entre as diferentes imagens de cidade, as cotidianas e as científicas, tal como se manifestam nas experiências e conhecimentos que trazem. Desse modo, é possível captar seu comportamento em relação à cidade, como deveriam se comportar ante ela; como a cidade se comporta com eles, como deveria se comportar; como é a relação dos gestores da cidade com a habitação dessas crianças e jovens, com os lugares onde se localiza essa habitação e com outros lugares, como os de lazer, de trabalho, de estudo, de assistência médica; como é a relação das crianças e jovens com o ambiente urbano. É importante trabalhar com o objetivo de se garantir o direito à cidade. A luta pelo direito à cidade é um exercício de cidadania.

O tema da **ética ambiental**, assim como o tema da cidade, deve ser visto, no contexto do raciocínio aqui desenvolvido, como conteúdo referente à formação de valores e convicções. Trata-se, portanto, de incluir na discussão de

uso do solo, o cotidiano da vida na cidade moderna, movimentos sociais, segregação e violência

conteúdos referentes ao ensino de Geografia a reflexão sobre valores, comportamentos e convicções que têm orientado ou que podem orientar práticas ambientais - que são ações individuais e sociais em relação à natureza e ao ambiente construído.

O entendimento de ambiente que estou formulando procura superar a tendência dominante que enfatiza o meio físico e o confunde com os ecossistemas naturais. O ambiente é, ao contrário, o resultado da interação dos constituintes físicos e sociais. Trata-se, portanto, de uma leitura geográfica do ambiente, que envolve objetos e ações na moradia, nos espaços públicos de lazer, de estudo, de transporte, nas áreas de jardins, parques, nas áreas de rios, matas, florestas.

O objetivo é o de construir com os alunos, em consonância com o movimento social, uma ética ambiental que oriente práticas democráticas, solidárias, respeitadas, com a natureza e com o ambiente construído. O objetivo é o de levar o aluno a entender a lógica que alimenta a intensificação dos problemas ambientais atuais e levá-lo a uma atitude de responsabilidade com esses problemas. É o de procurar desenvolver nos alunos uma atitude de agentes responsáveis pela construção de ambientes, mas não agentes genéricos, como se todos fossem iguais, mas como atuantes, cada um a seu modo, nessa construção.

O ambiente é construído no jogo entre poderes, interesses e práticas da sociedade com a natureza e com os objetos materiais, de um lado aqueles dominantes, principalmente os econômicos; de outro, aqueles que se expressam no cotidiano, como resistência ou como reprodução de uma determinada ordem, mas sempre expressando valores, hábitos, comportamentos individuais e coletivos.

É por isso que a superação de determinados problemas ambientais depende, além de alterações do modo de produzir a sociedade, de mudanças de comportamentos sociais e culturais, o que implica mudanças nas percepções ambientais do cidadão.

Incluir o tema, vinculado a objetivos valorativos, visa a permitir ao aluno trabalhar com suas diferentes concepções: o vivido, o percebido e o concebido. Trata-se, por exemplo, de lidar com as representações sociais dos alunos a respeito de elementos do ambiente mais “íntimos” em seu cotidiano, como a água, por exemplo, para levá-lo a fazer ligações como: água - sobrevivência, água - bem-estar, água - ciclo da água, água - desmatamento, recursos hídricos - equilíbrio ambiental, água do cotidiano - água do planeta.

As orientações apontam para esse trabalho de “ir e vir” com as idéias dos alunos, buscando desenvolver uma mentalidade mais holística de ambiente, que integre (embora distinga suas escalas e natureza) práticas individuais e sociais, processos de pequena e grande escala, e que procure superar o dualismo (por exemplo, entre natureza e sociedade), e o maniqueísmo (por exemplo, homens bons não destroem a natureza, os maus sim, conforme Cavalcanti, 1998). Nessa visão, conforme Siqueira (1997, p.13),

Meio Ambiente passa a ser não apenas o espaço biológico das espécies animais e vegetais, mas, também, um aspecto fundamental nas relações antrópicas. Valoriza-se a utopia realista de um Meio Ambiente onde os espaços naturais e sociais vivem e convivem com as dimensões harmônicas e conflitivas, ocupando o espaço da utopia idealista onde o aspecto conflitivo é excluído ou propositalmente ignorado.

Esse autor chama a atenção para a importância da cultura televisiva para a formação de uma mentalidade ambiental. Em outra perspectiva, Coltrinari (1999) também destaca uma preocupação com as informações veiculadas nos meios de comunicação sobre os processos que mantêm o sistema terra em funcionamento. Na sua visão, há informações imprecisas, generalizações inadequadas ou combinação de desinformação e ausência de senso crítico. Frente a essa situação, faz uma consideração que reforça o papel do ensino formal na educação ambiental:

Não é fácil encontrar o ponto de equilíbrio que permita apreender a diversidade dos fatos e construir pontos de vista ao mesmo tempo corretos e de fácil transmissão. Fica a impressão de que, em algum ponto da pesquisa científica e a informação cotidiana, há um vazio em que deveria estar a ponte construída pelo ensino. (1999, p.40)

De fato, o tema da educação ambiental, no sentido de formação para a vida no ambiente, está cada vez mais presente nas formulações teóricas e nas indicações para o ensino de Geografia. Entre elas, pode-se destacar algumas a título de ilustração do campo de preocupação dos geógrafos da área:

A questão ambiental não deve ser vista como um discurso saudosista do tipo “Antigamente o mundo era melhor porque era mais limpo e calmo”. Devemos ver no desequilíbrio ambiental não só um desequilíbrio homem-natureza mas, sobretudo, um desequilíbrio entre os seres humanos, isto é, nem todos saem perdendo com essa destruição dos recursos naturais (Kaercher, 1998a, p.15-6).

A superação de determinados problemas do cidadão com seu ambiente na cidade depende de uma alteração do processo de estruturação interna da cidade, mas, também, concomitantemente, depende de mudanças de comportamentos sociais e culturais, o que, por sua vez, depende de mudanças nas percepções ambientais desse cidadão, destacando-se mais uma vez os jovens e crianças, levando à possibilidade de compreender, de ler, de visualizar, de sentir melhor e mais integradamente o lugar de sua vida cotidiana, o lugar (ou os lugares) de sua cidade. (Cavalcanti, 1995, p.21).

Tal abordagem visa favorecer também a compreensão, por parte do aluno, de que ele próprio é parte integrante do ambiente e também agente ativo e passivo das transformações das paisagens terrestres. Contribui para a formação de uma consciência conservacionista e ambiental não somente em seus aspectos naturais, mas também culturais, econômicos e políticos (Brasil-PCNs, 1997, p.32).

Considero que essas idéias são orientações necessárias, não suficientes, ao cumprimento de tarefas que a escola e a Geografia escolar têm atualmente, que visam a formação de indivíduos capacitados a viverem numa sociedade comunicacional, informatizada e globalizada. A escola e a Geografia escolar precisam se empenhar em formar alunos com capacidade para pensar cientificamente e para assumir atitudes ético-valorativas dirigidas a valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, o reconhecimento da diferença, o respeito à vida, ao ambiente, aos lugares, à cidade.

Referências Bibliográficas

ALVES, G. de A. Cidade, cotidiano e TV. *In*: CARLOS, A.F.A. (org.) e outros. Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. São Paulo, Contexto, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: geografia. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: geografia. Brasília, MEC/SEF, 1998. 108p.

CALLAI, H.C. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. *In*: CASTROGIOVANI, A.C. (org.) e outros. Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. Porto Alegre, Associações dos Geógrafos Brasileiros, Seção Porto Alegre, 1998a. p.55-60.

CALLAI, H.C.; CALLAI J.L. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. *In*: CASTROGIOVANI, A.C. (org.) e outros. Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. Porto Alegre, Associações dos Geógrafos Brasileiros, Seção Porto Alegre, 1998. p.61-70

CARLOS, A.F.A. Apresentando a metrópole na sala de aula. *In*: CARLOS, A.F.A. (org.) e outros. Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. São Paulo, Contexto, 1999.

CASTROGIOVANNI, A.C. (org.) e outros. Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. Porto Alegre, Associações dos Geógrafos Brasileiros, Seção Porto Alegre, 1998a.

_____. O misterioso mundo que os mapas escondem. *In*: CASTROGIOVANNI, A.C. (org.) e outros. Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. Porto Alegre, Associações dos Geógrafos Brasileiros, Seção Porto Alegre, 1998b. p.33-48.

_____. E agora, como fica o ensino da geografia com a globalização? *In*: CASTROGIOVANNI, A.C. (org.) e outros. Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. Porto Alegre, Associações dos Geógrafos Brasileiros, Seção Porto Alegre, 1998c. p.77-80.

CAVALCANTI, Lana de S. A problemática do ensino de Geografia veiculada nos Encontros Nacionais da AGB (1976-1986). Boletim Goiano de Geografia, 15(1), 35-55, jan/dez 1995.

_____. Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas (SP), Papirus, 1998.

COLL SALVADOR, César. Os conteúdos da reforma. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

COLTRINARI, L. A geografia física e as mudanças ambientais. *In*: CARLOS, A.F.A. (org.) e outros. Novos caminhos da geografia. São Paulo, Contexto, 1999. p.27-40

DAMIANI, A.L. A geografia e a construção da cidadania. *In*: CARLOS, A.F.A. (org.) e outros. Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. São Paulo, Contexto, 1999. p.5061.

FORQUIN, C. Escola e cultura. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

KAERCHER, N. A . Desafios e utopias no ensino de geografia. Santa Cruz do Sul (RS), EDUNISC, 1997.

_____. Separatismo: autonomia x autoritarismo ou através da fala dos adolescentes questionamos o senso comum. *In*: CASTROGIOVANNI, A.C. (org.) e outros. Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. Porto Alegre, Associações dos Geógrafos Brasileiros, Seção Porto Alegre, 1998b. p.81-92

_____. A geografia é o nosso dia-a-dia. *In*: CASTROGIOVANI, A.C. (org.) e outros. Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. Porto Alegre, Associações dos Geógrafos Brasileiros, Seção Porto Alegre, 1998c.

LIBÂNEO, J.C. Apontamentos sobre pedagogia crítico-social e socioconstrutivismo. Goiânia, 1995. mimeo.

OLIVA, J.T. Ensino de geografia: um retrato desnecessário. *In*: CARLOS, A.F.A. (org.) e outros. Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. São Paulo, Contexto, 1999. p.39-49.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal Da Educação. Escola para o século XXI. Goiânia, Hagaprint, 1998.

SCHÄFFER, N.O. A cidade nas aulas de geografia. *In*: CASTROGIOVANI, A.C. (org.) e outros. Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. Porto Alegre, Associações dos Geógrafos Brasileiros, Seção Porto Alegre, 1998. p.105-112.

SIMIELLI, M.E.R. Cartografia no ensino fundamental e médio. *In*: CARLOS, A.F.A. (org.) e outros. Geografia EM sala de aula, práticas e reflexões. São Paulo, Contexto, 1999. p.92-108.

SIQUEIRA, J.C. de. Meio ambiente e cidadania. GEOVERJ. Revista do Departamento de Geografia. Rio de Janeiro, UERJ, Depto de Geografia, jan 1997.

SOMMA, M.L. Alguns problemas metodológicos no ensino de geografia. *In*: CASTROGIOVANNI, A.C. (org.) e outros. Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. Porto Alegre, Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Porto Alegre, 1998a. p.153-158.

VESENTINI, J.W. Educação e ensino de geografia: instrumentos de dominação e/ou libertação. *In*: CARLOS, A.F.A. (org.) e outros. Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. São Paulo, Contexto, 1999. p.13-33.