



Boletim Goiano de Geografia

E-ISSN: 1984-8501

boletimgoianogeo@yahoo.com.br

Universidade Federal de Goiás

Brasil

Gonçalves, Juliano Rosa

A autonomia dos componentes curriculares da educação básica: o caso da geografia escolar e sua
relação com a disciplina de referência

Boletim Goiano de Geografia, vol. 27, núm. 2, enero-junio, 2007, pp. 79-96

Universidade Federal de Goiás

Goiás, Brasil

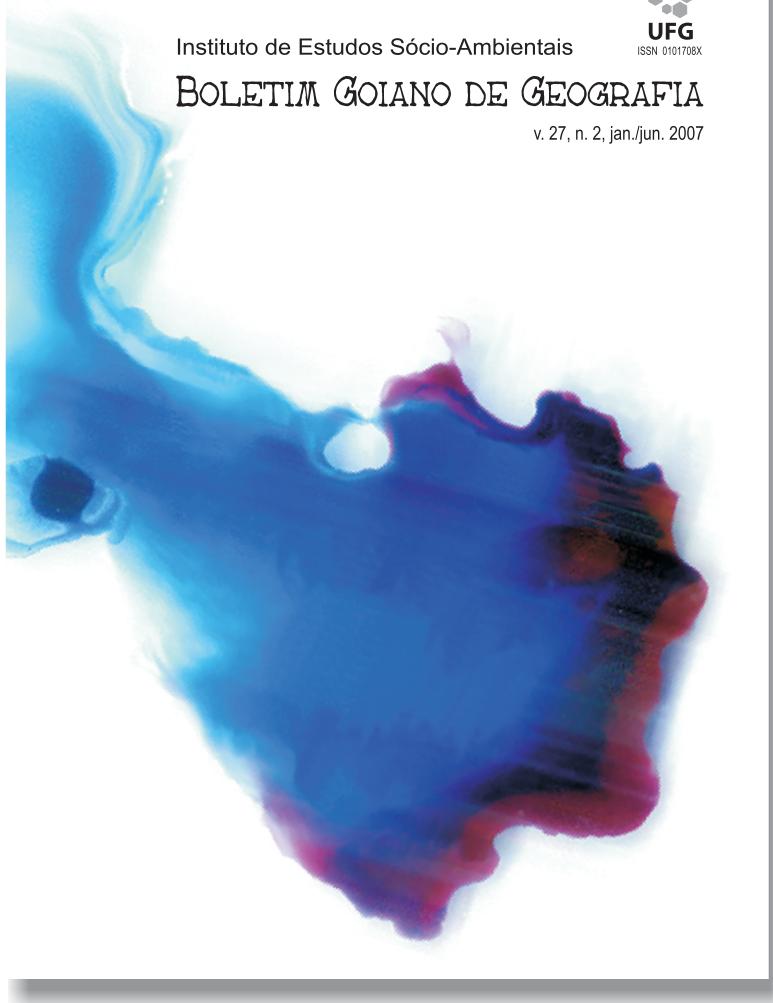
Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337127147005>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Instituto de Estudos Sócio-Ambientais



ISSN 0101708X

BOLETIM GOIANO DE GEOGRAFIA

v. 27, n. 2, jan./jun. 2007

Artigos

A autonomia dos componentes curriculares da educação básica: o caso da geografia escolar e sua relação com a disciplina de referência

The autonomy of curricular components of basic education: the case of scholar geography and your referential discipline.

Juliano Rosa Gonçalves – Instituto Tocantinense de Pós-graduação
julianogurupi@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo investiga a relação existente entre as disciplinas escolares e suas correspondentes acadêmicas. A diferença entre ambas é feita à luz de Santos (2003) e Goodson (1990). Uso como estudo de caso as geografias escolar e universitária. Argumento favoravelmente à tese de que as disciplinas escolares não são meros receptáculos dos saberes produzidos em "instâncias superiores" do conhecimento. O ensino de geografia nas escolas não pode, nesse contexto, ser analisado como uma cópia simplificada da Geografia Universitária, como muitos ainda fazem.

Palavras chaves: geografia Escolar – geografia acadêmica – autonomia

Abstract

The present article investigates the existing relation between the academics disciplines and their correspondents in the school. The difference is highlighted of Santos (2003) and Goodson (1990). Use as case study the school and university. I favorably argument the thesis in what the school subjects aren't stowage's of produced in the "higher stages" of the knowledge. The teaching geography at schools can't being analyzed as a simplified copy of Geography University, as many still do it.

Key-Words: school geography – academic geography - autonomy

Primeiras palavras

Uma disciplina escolar não é uma tradição monolítica criada e sistematizada tendo por referência seja a disciplina acadêmica, seja a disciplina científica. Não se trata de uma ‘tradução’ de um corpo de conhecimentos para o nível escolar. Ao contrário, a disciplina escolar é construída social e politicamente, de forma contestada, fragmentada e em constante mutação. (...) Dessa forma, as disciplinas escolares respondem a objetivos sociais da educação, segundo rumos de institucionalização próprios. Lopes & Macedo, 2002, pp. 79-80

As pesquisas em ensino de Geografia têm se avolumado nos últimos anos, contrariando o histórico desinteresse por parte da universidade e dos pesquisadores em geografia em relação à temática. Antigas teses, consolidadas tanto no meio acadêmico quanto no ambiente escolar, passaram por profundas análises críticas. Dialeticamente, novos conceitos surgiram, novas propostas vieram a lume.

Uma dessas antigas teses, e ainda bastante aceita, se expressa-se na idéia de que o saber escolar é uma simplificação didática do saber acadêmico. Logo, a escola teria por finalidade selecionar e repassar aos alunos determinados saberes produzidos na universidade. Nesse caso, considera o conhecimento escolar como uma reprodução daquilo já feito na universidade; é um modelo perverso, pois considera o professor como um mero executor daquilo que já foi ‘criado’ e ‘testado’ em instâncias superiores do conhecimento, as universidades e centros de pesquisa e ensino superior.

Tal pensamento, fechado na hierarquização dos saberes, é muito bem aceita pelos técnicos educacionais, em cujas mentalidades essa tese ainda está muito presente. Considerando que é tarefa dos currículos e das prescrições programáticas selecionar os saberes produzidos nas academias, submetem-se ao sistema educacional, à estrutura oficial gestora da educação, quais são e quais não devem ser os conteúdos a serem ensinados.

Nos últimos trinta anos, discussões tanto na academia – por meio da eclosão do movimento renovador da Geografia Crítica – quanto na escola – por meio das renovações pedagógicas e de tratamento de conteúdo – contribuíram com a criação de novos referenciais para o debate do ensino de geografia.

No geral, essas mudanças não ocorreram por iniciativas institucionais (Santos, 2000; Vesentini, 2001; Oliveira, 1999; Arroyo, 2001). Grupos de educadores e pesquisadores, ao incitarem a discussão de determinados temas, fomentaram a criação e divulgação das novas idéias. Posteriormente,

essas novidades foram incorporadas oficialmente, sendo recontextualizadas. Aliás, o que não são as novas mudanças educacionais senão a recontextualização de teorias produzidas em outras instâncias de discussão?

Mudanças no sistema educativo

Temos de rever nossa tradição político-pedagógica, que divide o sistema escolar em três campos – os que decidem, os que pensam e os que fazem a educação – e que, com base nessa divisão, espera que a inovação educativa ocorra a partir dos que decidem e pensam. Arroyo (2001, p. 145)

As intensas transformações pelas quais o mundo tem passado nos últimos anos trouxe uma assertiva que, de tão recorrente uso, tem se transformado em jargão: “é preciso mudar a escola”. Um desconforto – manifestado pela academia, pelos professores, pelos alunos, pelos técnicos educacionais – tem colocado a necessidade da inovação na educação. É certo que, se há, por um lado, um relativo consenso sobre o desejo de mudança, não se pode dizer o mesmo das estratégias e das concepções daquilo que se deva mudar.

Nesse sentido, Arroyo (2001) diferencia, com propriedade, dois principais sujeitos na renovação da educação básica: os professores da educação básica e os técnicos educacionais. Esses últimos, no geral, apresentam uma concepção bastante pragmática e tecnicista da educação, assentada numa sólida cultura geral de que determinados grupos pensam as inovações, outros as executam – convicção não muito distante de alguns pesquisadores em ensino de geografia. Visão autoritária, pois as decisões interventivas são externas às práticas escolares. E de nada adianta ilustrar a intervenção com um verniz democrático, convocando o professor a dar sua opinião no momento de elaboração das propostas: o que está em jogo é a intervenção em si mesma.

Como justificativa dos planos interventivos, os técnicos educacionais têm sempre à mão diagnósticos pessimistas. O professor é despreparado, tradicional. O currículo está defasado, antiquado. Com essas constatações, chega-se a uma conclusão: é preciso “*definir para esses professores o que fazer e o que pensar*” (Arroyo, 2001, p. 135). *Grosso modo*, uma “cultura tutelar” dos professores.

Essa “tutela”, além de envolver as posturas desejáveis do educador, é sedenta de modelos. Uma herança do positivismo, como ressalta Arroyo (2001, p. 136), “que pensa que as práticas sociais derivam da lógica das ciências, de princípios científicos claros, traduzidos para o comum dos mortais

em práticas exemplares, em modelos a imitar". É nesse sentido que, para as políticas oficiais, a escola inova-se por meio de mudança de conteúdos, alterando o currículo.

Por outro lado, é bastante salutar o indicativo de que as preocupações dos técnicos nem sempre fazem parte dos anseios e necessidades do professor. Ou, em outras palavras, mudam-se as políticas, os currículos – mas uma dose de ceticismo do professor duvida da eficácia dessa inovação. No mais, essa situação é entendida como discurso retórico.

Especificamente sobre o currículo, há um reforço dessas concepções: sua própria conceituação histórica e sua concepção original estão arraigadas na idéia de regulação do trabalho do professor, bem nos moldes da divisão social do trabalho taylorista – uns pensam, outros executam.

Entre os pesquisadores do currículo e de seus componentes disciplinares, Lopes e Macedo (2002) identificam duas perspectivas mais usuais. A primeira interpreta a escola como um espaço genuíno de reprodução do conhecimento acadêmico, embora em uma versão mais simplificada – tal qual apresentada na hierarquia regulativa anteriormente. De outro lado, há aqueles que defendem a existência de um saber escolar autônomo, geralmente com estatuto ontológico díspar das disciplinas acadêmicas assemelhadas. É essa a perspectiva assumida pelo presente artigo.

Autonomia das disciplinas escolares

A concepção de André Chervel ultrapassa a idéia muito difundida e ainda aceita por muitos educadores de que as disciplinas são apenas reproduções do conhecimento científico, cujo objetivo exclusivo é vulgarizar esse conhecimento ‘maior’, traduzindo ou simplificando para um público escolar conceitos, informações produzidas pelo rigor metodológico e objetivo das ciências. (Bittencourt, 1999, p. 30)

Como referencial inicial, parto da tese, apresentada por André Chervel, de que as disciplinas escolares não são uma mera simplificação do saber acadêmico. Para o historiador francês, as disciplinas escolares possuem normas regulativas e fundamentos epistemológicos diferenciados daqueles apresentados pelas várias áreas do conhecimento científico. As finalidades educativas, essas sim, são as orientadoras da elaboração e dos critérios de legitimação das disciplinas escolares. Para tanto, é necessário recorrer à história das disciplinas para melhor apresentar os elementos que validam essa tese.

A disciplina, além dos conhecimentos a ela relacionados, possui em sua estrutura interna métodos pedagógicos específicos. Conteúdos e mé-

todos de ensino não se separam, portanto (Rocha, 1999). Para Chervel (1990, p.182),

excluir a pedagogia do estudo dos conteúdos é condenar-se a nada compreender do funcionamento real dos ensinos. A pedagogia, longe de ser um lubrificante espalhado sobre o mecanismo, não é senão um elemento desse mecanismo, aquele que transforma os ensinos em aprendizagens.

Além do mais, Chervel entende que a criação e manutenção de disciplinas escolares acontecem muito mais pelo atendimento às finalidades educativas propostas pela escola do que pela pertinência de determinado saber científico. Nesse sentido,

A instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura da qual alguns tentaram fazer um modelo. É aqui que intervém a oposição entre educação e instrução. O conjunto dessas finalidades consigna à escola sua função educativa. Uma parte somente entre elas obriga-a a dar instrução. Mas essa instrução está inteiramente integrada ao esquema educacional que governa o sistema escolar ou o ramo estudado. As disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Sua função consiste em cada caso em colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa (Chervel, 1990, p. 188).

Em outro pólo, está a perspectiva denominada por Goodson (1990) de ‘filosófica’. No arcabouço teórico desse grupo, há o pensamento comum de que as disciplinas escolares, enquanto tais, são criação de um grupo de pesquisadores (usualmente ligados a instituições universitárias) que tem por finalidade transpor o saber científico para uso nas escolas. Dessa forma, admite-se a dependência das disciplinas a um saber oficialmente institucionalizado na academia (Rocha, 1999).

Para Juliá (2002), o entendimento que se tem das disciplinas escolares como um receptáculo simplificador dos saberes produzidos na academia não é algo novo. A escola seria, nessa perspectiva, “*um filtro de simplificação onde as ciências de referência depositam suas escórias, deixando passar apenas o essencial. Tratava-se de uma ‘vulgarização’ para usos dos cérebros infantis, receptáculos ou cera mole pronta para receber impressão*” (Juliá, 2002, p. 39). Para a autora, qualquer estudo histórico da constituição disciplinar não deve ignorar o funcionamento interno do sistema escolar em função de possíveis influências externas – como a produção acadêmica, por exemplo.

Goodson (1990, p. 234) se posiciona consoantemente, ao assegurar que

Análises mais atentas das matérias escolares revela uma série de paradoxos inexplicáveis. Em primeiro lugar, o contexto escolar é, sob muitos aspectos, muito diferente do contexto universitário – problemas mais amplos de motivação do aluno, de capacidade e de controle necessitam ser considerados. (...) Em segundo lugar, as matérias escolares são, com freqüência, ou divorciadas de sua disciplina-base ou não têm uma disciplina-base. Muitas matérias escolares, portanto, representam comunidade autônomas.

Como argumento comprobatório dessa assertiva, Goodson recorre à origem histórica das disciplinas escolares. Muitas delas – inclusive a Geografia Escolar – antecedem a própria institucionalização da disciplina referencial nas universidades.

Rocha (1999) aponta outra importante contribuição de Goodson: a superação da tese de que o currículo é um artefato prescritivo, apontando para a construção social do currículo em seus níveis teórico e prático. O currículo pode ser entendido como construtor social, para Silva (2001, p. 135), em pelo menos dois sentidos:

1) a ‘instituição’ do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o ‘conteúdo’ do currículo é uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro.

O currículo, enquanto organização do conhecimento escolar, representa um importante instrumento de análise do sistema educacional. Isso porque estão nele incluídos tanto os pressupostos filosóficos quanto as finalidades educativas esperadas pelos órgãos gestores da instrução, e que, freqüentemente, são distintos daqueles manifestados pelos educadores.

Diferenças entre as ‘disciplinas escolares’ e as ‘disciplinas referenciais’

Defendemos que as disciplinas escolares são diferentes das disciplinas de referência (científicos ou acadêmicos), embora possam fazer parte de um mesmo mecanismo simbólico por meio do qual são reduzidos, por um lado, os objetivos sociais da educação, por outro, as finalidades sociais do conhecimento. (Lopes; Macedo, 2002, p. 75)

É, portanto, em função das finalidades sociais que se estabelecem as principais diferenças entre as disciplinas escolares e as disciplinas referenciais (acadêmicas ou científicas). Para a escola, as disciplinas se legitimam

enquanto propiciadoras da execução de determinados objetivos sociais. Já para as disciplinas referenciais, são as finalidades sociais do conhecimento que as legitimam (Lopes; Macedo, 2002). A formação e origem das disciplinas escolares e da institucionalização de determinado saber científico nos auxiliam na verificabilidade dessa tese.

Santos (2003) argumenta que um grupo de cientistas, ao propor uma nova disciplina científica, tende ao isolamento de sua comunidade original. Assim, há presente o estigma do erro, do equívoco, impingido pelo grupo majoritário. Em contrapartida, o novo grupo tende a organizar, visando sobretudo se institucionalizar, o que, de certa forma, amplia as possibilidades de divulgação de trabalho, por meio de simpósios e publicações (Lopes; Macedo, 2002). Nesse sentido, Santos (2003), baseado no conceito de paradigma em Kuhn (*conjunto teórico conceitual e metodológico básico universalmente aceito*), identificou três etapas na elaboração de uma nova disciplina científica: pré-paradigmática, paradigmática e pós-paradigmática.

Para Kuhn, o conhecimento científico não se desenvolve de forma cumulativa e linear. Não há um crescimento científico orgânico, mas, sim, uma sucessão de transformações, de rupturas. Dessas rupturas e transformações, chamadas por Kuhn de saltos qualitativos, o conhecimento científico se desenvolve. Os saltos qualitativos, por um lado, não se dão somente por fatores internos de funcionamento da ciência. Santos (2003) ressalta que os fatores de justificação desses saltos qualitativos passam por critérios socioeconômicos. Nesses termos,

Em cada momento histórico a ciência tem uma estrutura própria que não lhe permite integrar quaisquer objetivos sociais de qualquer forma. Essa estrutura procede a uma operação de filtragem, a que chamarei conversão reguladora, em virtude da qual o objetivo social se transforma num objetivo teórico. Trata-se de uma conversão meramente reguladora porque, fora o caso de impossibilidade de material de realização (pouco provável, uma vez que a instância política é sempre realista), o objetivo social traz consigo uma força política que a estrutura científica tem de converter em energia produtiva de ciência. Em outras palavras, a ciência põe e a política dispõe. (Santos, 2003, p. 142)

Como uma nova disciplina científica, a preocupação maior reside em obter um mínimo de resultados em pesquisas na área proposta. Essa seria a primeira fase. A conversão reguladora, da qual nos fala Santos, não exige muito na orientação das pesquisas e dos trabalhos científicos. É disponível a uma infinidade de objetivos sociais, mas a sua capacidade de realização não corresponde qualitativamente à demanda criada.

Após a elaboração de um repositório razoavelmente suficiente de conhecimento, já se pode vislumbrar uma nova etapa no desenvolvimento da disciplina científica. É a fase paradigmática, na qual a preocupação reside na elaboração teórica de argumentos que “dê coerência aos conhecimentos parciais obtidos na fase anterior” (Santos, 2003, p. 142). A preocupação central é a estruturação interna, através de sólida argumentação teórica. Nessa fase, a conversão reguladora ainda não atua fortemente, em função do foco estar nas estruturas internas de organização da disciplina.

Já na terceira fase, a paradigmática, a disciplina científica passa por um período de maturação epistemológica. Há um processo acelerado de especialização do objeto de estudo da disciplina. A conversão reguladora atua com rigor, transformando os objetivos sociais em demandas teóricas da disciplina. Concordamos, assim, com a asseveração de Lopes e Macedo (2002, p. 77), ao salientarem que

O processo de criação de novas disciplinas na comunidade científica se desenvolve em direção a processos cada vez mais especializados que sejam capazes de mobilizar objetivos sociais em favor de sua institucionalização. Nesse sentido, podemos compreender como as disciplinas científicas constituem um mecanismo simbólico de redução das finalidades sociais do conhecimento em direção aos interesses de grupos restritos.

Nas disciplinas escolares, por sua vez, a criação e legitimação das disciplinas escolares ocorrem de forma distinta¹. Goodson (1993), apoiado em Layton, apresenta três estágios na constituição de uma disciplina escolar. A primeira delas envolve uma certa hibridez na formação da disciplina, indicando a historicidade de um projeto coletivo, envolvendo vários atores sociais. Nesse momento, o que justifica sua presença é sua autoproclamada utilidade. O segundo estágio, complementar ao primeiro, ressalta o papel de alguns determinantes na constituição e legitimidade da disciplina, como a luta por um espaço no currículo e o status daí adquirido. E, por fim, o terceiro estágio remonta à inicial utilidade prática para a presença da disciplina no currículo, acenando para uma posterior academização da disciplina. Isto é: para inclusão como disciplina, é preciso apresentar resultados práticos no contexto do aluno; para permanência no currículo, é necessário fundamentar-se em um determinado saber científico (Macedo, 2001).

Além dos aspectos internos, proporcionadores do desenvolvimento ou atrofiamento da disciplina escolar, alguns aspectos externos à escola são extremamente relevantes para o entendimento criação e manutenção de determinada disciplina escolar. O surgimento de cursos universitários,

aparecimento das organizações profissionais, entre outros, que explica, o fortalecimento interno da disciplina escolar, deve ser analisado dentro de um contexto maior, como, por exemplo, as demandas sociais e o regime político vigente. Dessa forma, se explica o aparecimento – e ocaso também - no Brasil, e em recente período, de disciplinas como Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, entre outras.

Nesse sentido, cumpre ressaltar que não há, necessariamente, correspondência entre as várias criações disciplinares da ciência e o currículo escolar. Áreas respeitadas da ciência, como Economia e Sociologia – ou da academia, como o Direito, não encontram disciplinas similares na grade curricular do Ensino Fundamental. A recíproca também é verdadeira: disciplinas como Educação Física e Educação Artística, que assumem papéis historicamente secundários, “*se referem a áreas da atividade humana que não constituem, fora da escola, a não ser muito recentemente, saberes propriamente científicos, com uma tradição epistemológica de longa data*”² (Souza Júnior; Galvão, 2005, p. 402).

Por outro lado, as inovações curriculares podem até abrir precedentes para criação de novas disciplinas acadêmicas, como demonstra Macedo (2001, p. 49):

Existem casos de disciplinas escolares que, ao surgir, colaboram para a constituição de um campo, exigindo que a universidade crie especialidades até então inexistentes. Essas especialidades acabam por gerar uma nova compartmentalização do conhecimento científico, com a formação de um corpo de profissionais, de associações de classe, com o estabelecimento de um discurso próprio e de linhas demarcatórias entre si e as demais.

Ao se admitir, portanto, que conhecimento científico e conhecimento escolar possuem fundamentos e finalidades distintos, não se quer, necessariamente, ressaltar a independência epistemológica daquilo que é produzido nas escolas. Chevallard alerta, por exemplo, para a elaboração de certas criações didáticas eminentemente escolares, sem nenhuma validade científica. Não é isso que aqui se defende. Pelo contrário: embora aceitando a relativa autonomia do conhecimento escolar, esse deve se basear nos conceitos e categorias científicos. Ramos (2006, p. 259) também alerta para essas criações didáticas, ao admitir que

(...) Existiria, na verdade, uma tendência ao didatismo, para tornar um conceito assimilável, chegando ao abstrato a partir do concreto, pelo estabelecimento de uma continuidade com o senso comum. Isto ocorrendo, ao invés de se construir

formas de compreensão da realidade científica, acaba-se aproximando os conceitos científicos da racionalidade do senso comum, incorporando-os em uma matriz eminentemente realista e empírica. Sendo assim, como a ciência se constrói pelo rompimento com o senso cotidiano, corre-se o risco de promover distorções do conhecimento científico.

Apesar do risco, Santos (2003) coloca a necessidade de aproximação do discurso científico ao senso comum. Uma vez colocada a necessidade da ruptura epistemológica do saber científico em relação ao senso comum³, é extremamente necessário que haja uma segunda ruptura, também chamada de “ruptura da ruptura epistemológica” ou, simplesmente, de “dupla ruptura epistemológica”. Uma das condições colocadas para a consecução dessa dupla ruptura é a diminuição do desnívelamento de discursos entre a ciência e o senso comum.

Discutindo as perspectivas curriculares, Moreira (2001, p. 23) assume posição consoante, ao afirmar que

Todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. Reabilita-se o senso comum, nele reconhecendo virtualidades para enriquecer nossa relação com o mundo e nele destacando uma dimensão utópica e libertadora, capaz de ser expandida pelo diálogo com o conhecimento científico. Interpenetrado do conhecimento científico, o senso comum pode estar na origem da nova racionalidade. Daí que o conhecimento científico só se realiza como tal à proporção que se converte em senso comum.

Por fim, é necessário reconhecer que o currículo escolar e a constituição de seus diversos componentes disciplinares estão imersos em um campo de disputa, o que Silva (2001) denomina de ‘territórios contestados’. O currículo, dessa forma, é entendido como uma produção social, na qual se vêem diferentes grupos sociais envolvidos. Obviamente, as contradições sociais imprimem também suas características, à medida que as relações desiguais de poder aqui também aparecem. A regulação social apresenta-se com contornos muito mais nítidos na escola daquela exercida na produção do conhecimento científico. Assim,

Esquecer esse processo de produção – no qual estão envolvidas relações desiguais de poder entre grupos sociais – significa reificar o conhecimento e reificar o currículo, significa destacar seus aspectos de consumo e não seus aspectos de produção. (Silva, 2001, p. 194)

Nos estudos já publicados sobre a história do ensino de Geografia, a variável ‘poder’ é constante. Basta ver, por exemplo, a condição histórica posta ao Ensino de Geografia de exercitar a formação de um sentimento patriótico. Mesmo em ocasiões de ausência formal da Geografia no currículo escolar, conteúdos posteriormente atribuídos a essa disciplina eram alocados em história do Brasil e da língua nacional, “*cujos textos enfatizavam a descrição do território, sua dimensão, suas belezas naturais.*” (Vlach, 2004, p.189).

A Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica

“*Um ensino crítico da Geografia não consiste pura e simplesmente em reproduzir num outro nível o conteúdo da(s) geografia(s) crítica(s) acadêmica(s); pelo contrário, o conhecimento acadêmico (ou científico) deve ser reatualizado, reelaborado em função da realidade do aluno e do seu meio.*” (Vesentini, 1992, p. 58).

No Brasil, particularmente, a Geografia escolar é um bom exemplo ilustrativo da relativa autonomia entre a disciplina de referência e a homônima correspondente na escola. Ensinada desde meados do século XIX, foi apenas institucionalizada como disciplina acadêmica na década de 1930. Há uma lacuna de mais de cem anos entre a institucionalização da geografia na universidade e o aparecimento ‘oficial’ da geografia na escola.

A geografia escolar forneceu quadros para a sua própria renovação. Isso é comprovado historicamente, quando temos, por exemplo, dois professores do Colégio Dom Pedro II, Everardo Backheuser e Carlos Delgado de Carvalho, estimulando o debate sobre as finalidades e objetivos do ensino de geografia, ou, mais recentemente, uma safra de professores de Geografia, inovadores na prática e renovadores teoricamente, na década de 1970, ingressando nas universidades como professores e antecipando o Movimento de Renovação (Vesentini, 2005).

Esses dois exemplos são bastante interessantes para a tese que advogo. A geografia escolar não pode ser pensada apenas como uma simplificação do saber universitário. Possuindo objetivos diferentes, o processo também é diferente. Oliveira (1999) e Vesentini (2005) ressaltam que antes da própria eclosão do Movimento de Reforma da Geografia, tendo supostamente como marco o Encontro Nacional de Geógrafos em Fortaleza (1978)⁴, já havia muitos professores que desenvolviam práticas de ensino renovadoras.

Para Oliveira (1999), a partir da década de 1960 começou a ser praticado, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro,

um ensino renovado da geografia escolar. Discutiam, a partir das notícias da época, temas socialmente relevantes, como a desigualdade social brasileira e a situação política contemporânea. O cotidiano do aluno era o mote inicial da aula.

A recusa à memorização mecânica foi, possivelmente, um reflexo da pedagogia da Escola Nova. Era o foco na aprendizagem significativa do aluno um dos principais pontos dessa escola pedagógica que teve em John Dewey, estadunidense, um dos seus maiores nomes. A regularidade dos trabalhos de campo era coerente com essa proposta pedagógica, uma vez que considerava a realidade do aluno como partida para a elaboração do conhecimento.

Em virtude do Regime Militar e o ambiente desfavorável a qualquer manifestação crítica, o movimento teve sua atuação inibida. Se é quase consenso no meio acadêmico que a geografia escolar tradicional reinava nas décadas de 1960 e 1970, hoje, revisitando o tema historicamente, verifica-se a presença de focos da geografia crítica escolar contemporânea à experiência do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro nos anos 1960.

Uma dessas experiências congêneres é relatada por Vesentini (2005), na condição de depoente. De 1969 a 1976, o prof. José William Vesentini foi docente de ensino médio de várias escolas paulistanas. Uma delas, especialmente (Centro de Orientação Educacional), conheceu uma reestruturação da Geografia Escolar dez anos antes daquilo que se convencionou chamar de Marco Inicial da Geografia Crítica no Brasil (Encontro Nacional da AGB em Fortaleza, 1978). Os livros didáticos da época, considerados inadequados, foram substituídos por textos elaborados pelos próprios professores, introduzindo novas temáticas – inéditas na produção didática de então. Consta ainda a mudança na micropolítica da sala de aula, com a relação professor/aluno vista sob um novo prisma e o espaço da sala de aula organizado de forma diferenciada (cadeiras ao redor de uma mesa). Novas metodologias foram propostas e executadas, como debates, trabalhos de campo e dinâmicas grupais.

Experiências como essas duas descritas anteriormente não são, ao que parece, *sui generis*. Vesentini (2001, pp. 7-8) revela a existência de

experiências similares, talvez até mais férteis, aqui em São Paulo (inclusive em alguns raríssimos cursinhos pré-vestibulares), em Santo André, no Rio de Janeiro, em Belo Horizonte e em outras cidades. Não posso escrever a respeito delas por falta de material de apoio. Mas acredito que foram experiências desse tipo que no final das contas iniciaram a geocrítica no Brasil, mesmo porque quando examinamos a história de vida de muitos dos que produziram no final dos anos 1970 e nos anos 1980 as obras críticas pioneiras da geografia brasileira, logo

percebemos que via de regra eles começaram como professores no ensino médio (ou em cursinhos) e, antes mesmo de ingressar na pós-graduação ou na carreira universitária, já elaboravam textos e abordavam em suas aulas outros temas que na época eram considerados ‘não-geográficos.

Todavia, e até para não induzir conclusões precipitadas, é interessante a ressalva de Vesentini (2005, p. 226). Embora a Geografia Escolar tenha uma relativa autonomia,

isso não significa que não existam ou que não devam existir relações de complementariedade entre a universidade e os níveis fundamental e médio de ensino. Mas essas relações são mais complexas do que a idéia preconceituosa segundo a qual aqueles níveis de ensino devem ‘apenas simplificar’ e reproduzir conteúdos produzidos na academia (Grifos meus).

É nesse sentido, pois, que me aproximo da assertiva de André Chervel, qual seja, de que as disciplinas escolares não são uma reprodução do saber científico, em menor complexidade. Vesentini (2005, p. 223) assume opção semelhante, afirmando que a geografia escolar possui dinâmica própria em relação à correspondente acadêmica:

É importante reafirmar esse fato, pois muito imaginam, de forma ingênua ou até mesmo preconceituosa, que as disciplinas escolares (matemática, língua portuguesa, ciências, história, geografia) tão-somente reproduzem, de forma simplificada, os conteúdos criados e desenvolvidos na universidade, no ensino superior, na graduação e na pós-graduação. É como se o professor das escolas fundamental e média fosse apenas um reproduutor do saber construído em outro lugar, o ‘lugar competente’, e a sua tarefa consistisse essencialmente em adaptar esse saber à faixa etária do aluno. Seu labor seria então ‘didático’ num sentido tradicional: como ensinar da melhor maneira um determinado conteúdo já pronto e que o educando deve meramente assimilar. Mas essa forma de ver é parcial e, no extremo, autoritária, pois ela ignora que o professor e os seus alunos também podem ser co-autores do saber, também podem pesquisar e chegar a conclusões próprias e que não são meras cópias ou simplificações do conhecimento já pronto e instituído.”

Em outro texto, e sobre o lugar competente, Vesentini (1992) alerta para a hierarquização dos discursos, mediante sua institucionalização. Nessa hierarquização, os **alunos** recebem do **professor** o conhecimento, já previamente selecionado pelos **técnicos pedagógicos** do Estado dentre aqueles elaborados pela **academia**. Para o autor, o conhecimento trabalhado pela disciplina Geografia na escola não se localiza no ‘ensino da Ciência’, mas no

entorno do aluno, na sua vivência diária. As universidades, além de preparar futuros professores, formam profissionais e intelectuais para trabalhar com planejamento urbano e ambiental. Nas escolas de educação básica, a preocupação é outra: formar cidadãos conscientes da espacialidade contraditória na qual estão inseridos – e jamais ‘pequenos geógrafos’¹⁵. Isto é: não se trata de ensinar uma ciência. Kaercher (2003) aborda o tema semelhantemente, ao propor a geografização do cotidiano dos alunos.

Retorno, portanto, à epígrafe inicial desse trabalho: é preciso romper com a divisão do trabalho escolar entre aqueles que pensam e aqueles que executam. E isso é um desafio colocado ao coletivo dos professores, às entidades profissionais, à formação inicial e continuada: discutir o papel do professor enquanto um produtor do saber.

Considerações finais

Quase sempre, o distanciamento entre o conhecimento escolar e o conhecimento universitário é visto como um retrocesso, um atraso. Os debates acadêmicos nem sempre chegam à escola com o impacto esperado por aqueles que os fomentam. Essa demora, no entanto, não é sinal de qualquer anacronismo escolar, como muitos vêem.

A geografia escolar possui uma dinâmica própria, distinta daquela localizada nas universidades e fornecedora de seu temário básico. Os objetivos e finalidades são outros. Nesse sentido, se Santos (2003) traça um panorama hipotético bastante aproximado da realidade da ciência geográfica, pode-se afirmar o mesmo a respeito do esquema teórico de Goodson (1990) para a Geografia Escolar.

A partir do referencial proposto por Goodson e Chervel, as disciplinas escolares recebem um novo olhar e, qualitativamente, maior status. Nesse sentido, deixam de ser entendidas como uma simples vulgarização das disciplinas referenciais e, também, é desfeito o equívoco da distinção que se faz entre os conteúdos e a didática (ou, em outras palavras, conteúdo e forma), como defende Chevallard. A escola não é meramente um receptáculo de influências externas, recebidas em posição hierarquicamente inferior aos centros acadêmicos.

Muitos dos desafios colocados à Geografia Escolar, por exemplo, são totalmente distintos daqueles enfrentados atualmente pela Geografia na Academia. E, nesses desafios, é importante considerar que a natureza epistemo-

lógica das Ciências da Educação contribui tanto quanto os conhecimentos oriundos da Geografia na constituição da Geografia escolar.

É preciso, por outro lado, que a Geografia Acadêmica considere sua correspondente na educação básica uma prioridade de pesquisa. De certa forma, o despertar para essa demanda pode ser identificado historicamente na crescente preocupação das pesquisas universitárias em torno do ensino de geografia nas escolas brasileiras ocorrida nos últimos anos.

Notas

- 1 Ambos os modelos teóricos apresentados, enquanto esquemas explicativos, não são, forçosamente, o caminho a ser percorrido pelas disciplinas, escolares ou científicas. Daí a advertência de Santos (2003) em ressaltar sua pouca preocupação no rigor, ao analisar a validade universal da teoria dos paradigmas em Kuhn. Utilizo a mesma ressalva para o modelo explicativo de Goodson.
- 2 O que, segundo os referidos autores, é uma prova inconteste da fragilidade da tese da ‘transposição didática’ apresentada por Chevallard. Para esse autor, as disciplinas escolares funcionam como transformadoras de um saber científico em um conhecimento escolar. A propósito, André Chervel tem, pionieramente, levantado críticas a transposição didática, principalmente sobre a insuficiência dessa teoria para explicar a presença, manutenção e funcionamento de outras disciplinas além daquela que foi objeto de estudo de Chevallard (a matemática). Reforça, ainda, a condição cultural própria que a instituição escolar tem criada. (Cf. Julia, 2005; Lopes; Macedo, 2005, entre outros).
- 3 Santos (2003, p. 40) levanta pontos importantes a respeito do senso comum. Como um conceito científico, esclarece, está carregado de preconceitos da ciência em relação a um saber não-científico. O sociólogo português se esforça para recuperar sentidos positivos em sua caracterização do senso comum: “*Caminhamos para uma nova relação entre a ciência e o senso comum, uma relação em que qualquer deles é feito do outro e ambos fazem algo de novo. Como? Antes de responder, é preciso ter presente que a caracterização do senso comum é usualmente feita a partir da ciência e que, por isso, não surpreende que esteja saturada de negatividade (ilusão, falsidade, conservadorismo, superficialidade, enviesamento, etc.). Se, no entanto, se fizer um esforço analítico para superar esse etnocentrismo científico, a caracterização a que se chega pode ser bem outra e bem mais positiva*”.
- 4 Vesentini (2005) vai além: a própria geografia crítica acadêmica foi consequência das práticas inovadoras desenvolvidas por professores da educação básica. Considera, inclusive, um mito a interpretação do Encontro de Geógrafos Brasileiros em Fortaleza (1978) como marco da introdução da geografia crítica no Brasil.
- 5 Na mesma obra, Vesentini (1992, p. 85) é enfático: “*A universidade e os centros de pesquisa são lugares de geração de um conhecimento avançado, muitas vezes especulativo, novo, detalhado, profundo. Já as escolas de 1º e 2º graus são lugares de formação de crianças ou adolescentes, de uso do conhecimento, inclusive o geográfico, com o objetivo de permitir o crescimento autônomo do educando, de desenvolver suas potencialidades*”.

REFERÊNCIA

- ARROYO, M. Experiências de Inovação Educativa: o currículo na prática da escola, in: MOREIRA, A.F.B. *Curriculo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2001.
- BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: I Encontro Nacional de História do Pensamento Geográfico, 1999, Rio Claro. *Anais do I Encontro Nacional de História do Pensamento Geográfico - Eixos Temáticos Vol II Mesas Redondas*, 1999. v. 2.
- _____. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.
- CHERVEL, A. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, 1990.
- GOODSON, F. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria e Educação* (2). Porto Alegre, v. 2, 1990.
- JULIÁ, D. *Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação*. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- KAERCHER, N. A. *Desafios e utopias no ensino de geografia*. 3. ed. (1^a reimpressão). Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2001.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: _____. *Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MACEDO, C. M. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Curriculo: políticas e práticas*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- MOREIRA, A. F. B. *Curriculo, utopia e pós-modernidade*. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Curriculo: questões atuais*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- OLIVEIRA, Cesar Alvarez Campos de . *Considerações sobre a história da Geografia Crítica e seu ensino*. In: I Encontro Nacional de História do Pensamento Geográfico, 1999, Rio Claro.
- RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ROCHA, G. O. R. . Uma proposta metodológica para o estudo da história das disciplinas escolares. In: I Encontro Nacional de História do Pensamento Geográfico, 1999, Rio Claro. *Anais do I Encontro Nacional de História do Pensamento Geográfico - Eixos Temáticos Vol I Trabalhos Completos*, 1999. v. 1.
- SANTOS, B. de S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- SANTOS, M. *Território e Sociedade*: entrevista com Milton Santos. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.
- SILVA, T. T. da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SOUZA JUNIOR, M.; GALVÃO, A. M. de O. *História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005.

VESENTINI, J. W. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. In: _____. *O ensino de geografia no século XXI*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2005.

_____. *A geografia crítica no Brasil: uma interpretação depoente*. 2001. Disponível em www.geocritica.com.br. Acesso em 21/10/2006.

VLACH, V. R. F. *O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica*. In: VESENTINI, J. W. *O ensino de geografia no século XXI*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2005.

Juliano Rosa Gonçalves é Licenciado e Especialista em geografia pela Universidade Federal de Goiás, Assessor de Currículo de geografia da SEDUC/TO e Professor do Instituto Tocantinense de Pós-Graduação.

Recebido para publicação em Fevereiro de 2007
Aceito para publicação em Maio de 2007