

PROFESSOR DE GEOGRAFIA, SABERES E PRÁTICAS PERTINENTES À CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO GEOGRÁFICO: CONTRIBUIÇÕES DE UMA GEOGRAFIA ECONÔMICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

GEOGRAPHY TEACHER, KNOWLEDGE AND PRACTICES RELEVANT TO THE CURRICULUM
CONSTRUCTION GEOGRAPHIC: CONTRIBUTIONS OF AN ECONOMIC GEOGRAPHY IN THE
ELEMENTARY SCHOOL

PROFESOR DE LA GEOGRAFÍA, CONOCIMIENTOS Y PRÁCTICAS DE IMPORTANCIA PARA LA
CONSTRUCCIÓN CURRICULAR GEOGRÁFICA: CONTRIBUCIONES DE UNA GEOGRAFIA
ECONOMICA EN LA ESCUELA PRIMARIA

Santiago Alves de SIQUEIRA¹
santiago@geografiaescolar.com.br

RESUMO

A proposição deste artigo nasce das discussões realizadas durante a disciplina de doutorado do Programa de Pós Graduação em Geografia da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) na disciplina Formação Econômica e Social Brasileira e Ensino de Geografia. Existe um esforço em indicar possíveis caminhos para se alcançar os objetivos propostos para com a geografia no ensino fundamental, entre eles, os PCNs/Geografia têm sua proposição mais forte como por exemplo, na indicação de eixos e temas orientadores das discussões geográficas. Nossa intenção é colaborar com as discussões acerca do papel do professor de geografia no ensino básico (em especial os anos finais do ensino fundamental) estabelecendo, para isso, relações sobre as formas dos saberes pertinentes à construção do conhecimento geográfico e como a prática do professor é (des)orientada pela prática da escola. Esperamos colaborar com as reflexões sobre como temas da geografia econômica no currículo de geografia podem contribuir para novas formas de leitura do espaço geográfico no ensino fundamental.

Palavras-chave: Ensino de geografia. Ensino fundamental. PCN's. Geografia econômica.

ABSTRACT

The proposition of this article is born of the discussions held during the doctoral course of the Graduate Program in Geography UFSC (Federal University of Santa Catarina) in the discipline Brazilian Economic and Social Education and Geography Teaching. There is an effort to indicate possible ways to achieve the

¹Professor de Geografia na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, Mestre em Geografia (UFSC) e doutorando em geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia da UFSC.

SIQUEIRA, S.A. Professor de geografia, saberes e práticas pertinentes à construção do currículo geográfico: contribuições de uma geografia econômica no ensino fundamental. Revista GeoUECE - Programa de Pós-Graduação em Geografia da UECE Fortaleza/CE, v. 4, nº 6, p. 60-80, jan./jun. 2015. Disponível em <http://seer.uece.br/geouece>

objectives proposed for with geography in elementary school, among them, the NCPs / Geography have their strongest proposition such as the indication of axes and guiding themes of geographical discussions. Our intention is to collaborate with the discussions about the geography teacher's role in basic education (especially the final years of elementary school) setting for this, relations on ways of knowledge pertinent to the construction of geographical knowledge and how the practice of teacher is (mis) guided by the practice of school. We hope to cooperate with the reflections on issues of economic geography in geography curricula may contribute to new ways of reading the geographic space in elementary school.

Keywords: Geography teaching. Elementary school. PCN's. Economic geography.

RESUMEM

La propuesta de este artículo nace de los debates celebrados durante el curso de doctorado del Programa de Posgrado en Geografía UFSC (Universidad Federal de Santa Catarina) en la disciplina Educación Social Económico de Brasil y Geografía y Enseñanza. Hay un esfuerzo para indicar posibles maneras de lograr los objetivos propuestos para la geografía en la escuela primaria, entre ellos, el PCN / Geografía tiene su propuesta más fuerte, como la indicación de los ejes y temas rectores de discusiones geográficas. Nuestra intención es colaborar con las discusiones sobre el papel del profesor de geografía en la educación básica (especialmente los últimos años de la escuela primaria) estableciendo para ello, las relaciones sobre las formas de conocimiento pertinentes para la construcción del conocimiento geográfico y cómo la práctica del profesor es (mal) guiados por la práctica de la escuela. Esperamos cooperar con las reflexiones sobre temas de geografía económica en los planes de la geografía puede contribuir a nuevas formas de leer el espacio geográfico en la escuela primaria.

Palabras clave: Enseñanza de la geografía. La escuela primaria. El PCN's. Geografía económica..

1 INTRODUÇÃO

A proposição deste artigo nasce das discussões realizadas durante a disciplina de doutorado do Programa de Pós Graduação em Geografia da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) ². As discussões possibilitaram iniciar uma reflexão sobre a importância de temas econômicos para a Geografia do Ensino Fundamental.

² Disciplina: Formação Econômica e Social Brasileira e Ensino de Geografia, conduzida pelo professor Dr. Aloysio Marthins de Araújo Junior. Nesta disciplina buscou-se analisar a articulação entre o Ensino Superior e o Ensino de Geografia pelo viés da economia através da análise da formação socioespacial brasileira.

SIQUEIRA, S.A. Professor de geografia, saberes e práticas pertinentes à construção do currículo geográfico: contribuições de uma geografia econômica no ensino fundamental. Revista GeoUECE - Programa de Pós-Graduação em Geografia da UECE Fortaleza/CE, v. 4, nº 6 p. 60-80, jan./jun. 2015. Disponível em <http://seer.uece.br/geouece>

Com o objetivo de refletir sobre como elementos da Geografia Econômica podem contribuir para que alunos do Ensino Fundamental possam compreender um mundo em transformação sem, contudo, deixar de apontar os limites impostos ao professor por conta das estruturas preexistentes, este artigo esforça-se para estabelecer um diálogo entre os objetivos da Geografia no Ensino Fundamental, por observação do listado nos PCN's, tecendo algumas provocações na relação desses objetivos com a lógica da escola capitalista.

Nossa intenção é contribuir com as discussões acerca do papel do professor de geografia no Ensino Básico (em especial os anos finais do Ensino Fundamental) estabelecendo, para isso, relações sobre as formas dos saberes pertinentes à construção do conhecimento geográfico e como a prática do professor é (des)orientada pela prática da escola.

A geografia no ensino fundamental: o que é fundamental?

Uma discussão necessária entre professores de geografia do ensino fundamental é a forma como conteúdos selecionados para esta etapa do ensino básico contribuem para a construção de um pensamento geográfico.

O ensino fundamental pode ser dividido em duas fases: os anos iniciais (1° ao 5° anos) e os anos finais (6° ao 9° anos). São nestes últimos anos que os estudantes do ensino fundamental entram em contato com a disciplina geografia através de um professor da área, geralmente (essa é a expectativa) com formação em Geografia.

Segundo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) a escola do início do século 21 exigia uma geografia com uma nova abordagem.

Uma Geografia que não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautada exclusivamente pela explicação política e econômica do mundo; que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidas na constituição dos lugares e territórios. Enfim, buscar explicar para compreender. (BRASIL, PCN's, 1998, p. 24).

Essa tendência conceitual é que se procurou assinalar ao definir o corpo de conteúdos que a Geografia deve abordar no Ensino Fundamental, cabendo a estes conteúdos contribuir, ainda segundo o mesmo documento, para que os alunos pudessem ao final dessa etapa da escolarização dominar uma série de competências geográficas, dentre as quais destacamos:

- compreender as múltiplas interações entre sociedade e natureza nos conceitos de território, lugar e região, explicitando que, de sua interação, resulta a identidade das paisagens e lugares;

- identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas conseqüências em diferentes espaços e tempos, de modo que construa referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões sociais, culturais e ambientais;

- compreender a espacialidade e a temporalidade dos fenômenos geográficos, estudados em suas dinâmicas e interações;

- compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços técnicos e tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas decorrentes de conflitos e acordos que ainda não são usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las;

- explicar que a natureza do espaço, como território e lugar, é dotada de uma historicidade em que o trabalho social tem uma grande importância para a compreensão da dinâmica de suas interações e transformações. (BRASIL, PCN's, 1998).

Existe um esforço em indicar possíveis caminhos para se alcançar os objetivos propostos para com a geografia no Ensino Fundamental, como por exemplo, na indicação de eixos e temas orientadores das discussões geográficas. Os PCNs/Geografia apontam três eixos para o quarto ciclo, a saber: Eixo 1: a evolução das tecnologias e as novas territorialidades em redes; Eixo 2: um só mundo e muitos cenários geográficos e Eixo 3: modernização, modos de vida e a problemática ambiental. Contudo as indicações postas em relevo pelo documento

não sinalizam ou imputa, ao Estado, a responsabilidade de oferecer condições ao professor para que este possa cumprir com as necessidades aclamadas nos PCN's.

À escola e ao professor cabe a responsabilidade de, ao final do Ensino Fundamental, levar o aluno a uma compreensão geográfica permitindo que o mesmo possa operacionalizar esses conceitos dentro de critérios procedimentais e atitudinais. Segundo os PCN's (1998) cabendo aos alunos ao fim do Ensino Fundamental, entre outros,

- Reconhecer conceitos e categorias, tais como formação socioespacial, território, região, paisagem e lugar, e operar com eles, identificando-os com a área.

- Reconhecer que as paisagens e os lugares são produtos de ações propositivas dos homens em sociedade.

- Reconhecer nas paisagens a espacialidade e a temporalidade dos fenômenos geográficos.

- Conceituar os elementos espaciais e saber utilizá-los na linguagem gráfica para obter informações e representar as paisagens geográficas em mapas, croquis etc.

- Reconhecer que a sociedade e a natureza possuem princípios e leis próprias e que o espaço geográfico é historicamente definido e resulta das interações entre ambas.

- Reconhecer e distinguir as grandes unidades de paisagens em seus diferentes graus de humanização.

Como alcançar tais objetivos? Sabendo que

nossas escolas, via de regra, são lugares onde há pouco espaço para o estudo dos docentes, e, pior, constituem-se em lugares onde poucos querem estar. (KAERCHER, 2014, p. 74).

Kaercher (2014) chama atenção para o que chama de

dificuldade em se operacionalizar um ensino de Geografia renovado, criativo, que aproxime a Geografia do cotidiano

dos alunos de uma forma reflexiva, e, muito importante, um processo de ensino-aprendizagem que, de fato, incorpore o diálogo com os alunos como uma prática constante e que aumente, não só a participação deles em aula, mas os ajude a ler o mundo de maneira mais plural, complexa e que ultrapasse o senso comum hegemônico conservador. (KAERCHER, 2014, p. 79).

Acrescento alguns dados que apesar da aparência quantitativa revelam a (falta de) qualidade do trabalho do professor em sala de aula. Tomando a realidade de um professor de geografia em uma sala de aula com cerca de 35 alunos³. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) em seu artigo 25 diz que “Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.” (LDB 9394/96). Mas, qual seria essa “relação adequada”? Adequada a quem? Adequada à relação aluno-professor ou adequada à relação custo/aluno? As variáveis consideradas são (predominantemente) pedagógicas ou econômicas?

No caso da rede municipal de Florianópolis, segundo portaria nº 294/2014 que normatiza a matrícula e matrícula no ensino fundamental bem como a educação de jovens e adultos desta rede de ensino para 2015, seu artigo 6º § 2º traz as seguintes normas:

O Sistema de Matrícula procederá à organização de crianças, adolescentes, jovens e adultos por turma e/ou segmento, respeitando os seguintes critérios, tanto para turmas regulares, bem como de tempo integral:

I – 1º e 2º ano: 25 crianças e ou adolescentes;

II – 3º, 4º e 5º ano: 30 crianças e ou adolescentes;

III – 6º ano ao 9º ano: 35 crianças e ou adolescentes;

³ Esse número é uma realidade em vários municípios brasileiros. A título de exemplo, a Prefeitura Municipal de Florianópolis através da portaria nº 294/2014. <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/10_10_2014_13.05.27.856011c34ea9bf5421d147698c62302f.pdf>. Acesso em 17/02/2015.

SIQUEIRA, S.A. Professor de geografia, saberes e práticas pertinentes à construção do currículo geográfico: contribuições de uma geografia econômica no ensino fundamental. Revista GeoUECE - Programa de Pós-Graduação em Geografia da UECE Fortaleza/CE, v. 4, nº 6 p. 60-80, jan./jun. 2015. Disponível em <http://seer.uece.br/geouece>

IV – 1º segmento: 25 estudantes – Educação de Jovens e Adultos;

V – II segmento: 35 estudantes – Educação de Jovens e Adultos.

Ainda segundo o mesmo documento em seu artigo 6º § 3º

Haverá desdobramento de turma, após prévia consulta e autorização da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, quando o número de crianças, adolescentes, jovens e adultos, em lista de intenção, exceder em 10 (dez) mais 01 (um), no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental e 1º segmento da EJA. Do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental e no IIº segmento da EJA, quando exceder 06 (seis) mais 01 (um) do número definido por turma, de acordo com o parágrafo segundo deste artigo. (Florianópolis, portaria nº 294/2014).

Fica evidente que o número de 35 alunos por turma pode, inclusive, chegar a 41 alunos por turma no caso dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos), pois o desdobramento de turma só é permitido (caso a secretaria municipal autorize) quando este número chegue a 42 alunos.

Tomando como referência o número médio de 35 alunos por turma, um professor com 40 horas semanais pode chegar ao montante de 9 turmas o que o faz alcançar 315 alunos aos seus cuidados.

É sabido que o aluno, ao fim do ensino fundamental, deve entre outras coisas reconhecer conceitos e categorias, ligadas à geografia tais como formação socioespacial, território, região, paisagem e lugar, e operar com eles, identificando-os com a área. O que não se sabe é como o professor pode alcançar estes e outros objetivos dentro da atual estrutura escolar.

O que aqui queremos demonstrar é que não basta ao professor o conhecimento dos objetivos da Geografia no Ensino Fundamental, esse conhecimento se perde quando o dia-a-dia da escola impõe a esse profissional, condições que contribuem para uma prática educativa perversa. Saber o que e como ensinar Geografia no Ensino Fundamental é parte de um processo que envolve vários atores, situações e condições estruturais.

Castellar em breve análise sobre o papel do professor afirma que

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.

Para a autora “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.”⁴

Os dados aqui apresentados mostram que existe outro elemento importante que deve ser cuidadosamente analisado e considerado quando se busca analisar as variáveis que interferem na aprendizagem. Além dos aspectos de ordem cognitiva e afetiva existe o fator estrutural. O termo pode ser considerado muito abrangente, pode-se dizer que o cognitivo e o afetivo faz parte do estrutural, contudo quero inferir que o estrutural está aqui relacionado com os aspectos físicos a que professores e alunos são submetidos nas escolas.

Essa estrutura é parte responsável pelo grande número de alunos que chegam ao fim do ensino fundamental sem ao menos saber ler e escrever. Kaercher ao falar do desacerto entre as teorias educacionais e sua operacionalização nas escolas aponta que

Uma das formas de identificar esse descompasso da escola atual é uma constatação assustadora: o grande número de adolescentes que após quatro, ou até nove anos de EF, são praticamente incapazes de ler e escrever – duas habilidades das mais básicas como compromisso das escolas – com fluência. (KAERCHER, 2014, p. 91).

Não se pode afirmar que a redução do número de alunos por turma aumentaria na mesma proporção a qualidade do que se ensina e, principalmente, do que se aprende. Então, qual o ponto da discussão sobre o número de alunos

⁴ Neste artigo a autora analisa o letramento cartográfico e a formação docente na geografia nos anos iniciais.

por turma? Qual argumento justificaria a redução desta relação numérica professor/aluno?

Talvez o ponto consista exatamente em considerar que não se trata de uma simples discussão quantitativa e sim qualitativa. Não se trata de argumentos baseados, por exemplo, no volume de trabalho que os professores têm ao “cuidar” de 35 alunos em uma sala de aula. O que se pode afirmar é que para além do número de alunos, mas sem desprezar sua influência na aprendizagem,

A sala de aula não é um espaço, via de regra, onde exista um ambiente convidativo para estudar/ler/ouvir. Às vezes, nem mesmo é salubre. A escola, a sala de aula, comumente, é um espaço que desestimula a reflexão. Isso vai reduzir, certamente, a própria aprendizagem.” (KAERCHER, 2014, p. 88).

Existem uma série de fatores e atores que contribuem para esta realidade educativa brasileira. O número de alunos por turma/professor é apenas um desses determinantes, e, apontar para esta realidade e combatê-la é imperativo ao salto de qualidade que todos desejam (em tese) na educação brasileira.

Acreditamos que se dentro dos critérios atitudinais esperados dos alunos concluintes do ensino fundamental temos, o desenvolver uma postura crítica e o agir e reagir diante de questões sociais, a realidade passiva das salas de aulas lotadas demonstram que o excesso de alunos nestas salas não permite, contraditoriamente, que esses alunos questionem sua própria condição, contradizendo (ao interesse de quem?) as orientações da própria LDB.

O papel da Geografia ensinada no Ensino Fundamental, da Geografia Escolar construída em sala de aula, merece atenção especial. Cavalcanti (2008) ao falar sobre as concepções da geografia e seu ensino, destacando o chamado movimento de renovação da geografia a partir da década de 1980 cuja ênfase no marxismo, ou no materialismo dialético, era evidente, argumenta que mesmo antes destas mudanças o descontentamento com os resultados desta disciplina escolar já era evidenciado.

Sem a consciência da importância de seus conteúdos, o que se tinha era uma Geografia onde

o saber por ela veiculado era inútil e sem significado para os alunos, servindo, antes aos projetos políticos de formar um sentimento de patriotismo acrítico, estático e naturalizante; a memorização tornou-se seu principal objetivo e também orientou sua metodologia.” (CAVALCANTI, 2008, p. 23).

A preocupação em qualificar o ensino de geografia na educação básica, dar significado de seus conteúdos demonstra a importância que esta disciplina possui no contexto da prática educativa escolar.

Desde sempre (pelo menos desde o início do século XX), procurou-se atribuir significado à geografia que se ensina para os alunos. Tornando-a mais interessante e mais atraente e possibilitando seu aprendizado por eles. (CAVALCANTI, 2008, p. 23).

Contudo, a qualificação da Geografia que se ensina não está em suas listas de conteúdos e sim na compreensão de seu fundamento, seu campo de estudo que se define pelo “espaço territorial, espaço humano” (SANTOS, 2008, p. 116). A compreensão do objeto de estudo da Geografia é ponto de partida para que o professor possa (re)qualificar o ensino desta Ciência. Para nossa reflexão, Santos (2008) argumenta que

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, 2008, p. 115).

Apesar de não falar especificamente para o ensino de geografia básica, o geógrafo Milton Santos deixa-nos pistas importantes para que caminho seguir objetivando uma Geografia cujo ensino seja verdadeiramente significativo. Não se trata de que conteúdos ensinar, ditar uma receita a ser seguida, mas sim de compreender os fundamentos e a importância de se ensinar geografia.

A prática do professor vs a prática da escola

Toda prática profissional se concretiza num determinado lugar: o médico no hospital; o pedreiro num canteiro de obras; o jornalista na redação do jornal e o professor, claro, na escola.

A prática docente e a prática na educação geográfica são temas recorrentes entre vários autores, Tardif (2007), Azambuja (2011), Martins (2014), Pontuschka (2009), Somma (1995), Callai (2001) só para citar alguns.

Não é possível, contudo, iniciar uma discussão acerca da prática do professor de geografia sem considerar, nessa prática, a relação que se estabelece com a prática da escola. Falamos aqui da escola capitalista escola que segundo Rossi (1978)

reproduz as diferenças sociais entre os indivíduos, habilita mão-de-obra crescentemente produtiva, veicula a cultura das classes dominantes, discrimina os estudantes da classe trabalhadora, e inculca a ideologia da dominação, ao mesmo tempo que dissimula suas funções. Atua como instrumento de manutenção e reprodução das relações sociais de produção capitalistas, daí incluir nesse processo cada vez maior número de estudantes, de modo a melhor cumprir seus objetivos. O risco de que afinal tal educação possa tornar-se excepcionalmente “subversiva”, porque possa vir a “questionar” a própria ordem em que está inserida e de que faz parte, embora existente, pode ser minimizado através de mecanismos de controle cada vez mais aperfeiçoados. (ROSSI, 1978, p. 118).

É inequívoco que a prática do professor é afetada pela prática da escola. Nela se estabelece uma prática educativa perversa, e tal perversidade imputa ao indivíduo (professor ou aluno) a culpa dos notórios fracassos escolares. Todavia é importante duvidar da existência de um fracasso escolar. Será mesmo fracasso os resultados alcançados pela escola ou tratam-se de resultados exemplarmente alcançados? A história nos revela que esta

educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina

produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma 'internalizada' (isto é, pelos indivíduos devidamente 'educados' e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Além de toda a intencionalidade presente na estrutura da educação a escola, como parte desta estrutura, se apresenta como uma barreira às tentativas de mudanças feitas pelos professores que nela atuam. Como mostra-nos Miranda

Muitas vezes, a própria estrutura organizacional da instituição dificulta, visto não promover encontros entre os professores, que, muitas vezes, se sentem sozinhos para lidar com todas as questões de sala de aula e ainda responder a cobranças e críticas. (MIRANDA, 2007, p. 170).

Ainda segundo Miranda (2007),

Para transformar os saberes e as práticas docentes e instituir uma nova cultura escolar, a formação continuada precisa ser concebida, principalmente, no contexto onde foi gerada a demanda, ou seja, na escola, local privilegiado de (trans)formação. (op. cit. p. 171).

Os saberes são produzidos a partir de um processo dialético. É uma forma de compreensão do mundo e a partir dessa compreensão lança-se ao confronto das realidades impostas. É preciso compreender, neste contexto, que “a aprendizagem é a nossa própria vida” (MÉSZÁROS, 2008), ou seja “desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender” (Op. cit. p. 47).

No caso das aprendizagens em geografia uma particularidade, não exclusiva desta disciplina, nos indica que para o êxito na “compreensão de um determinado fenômeno geográfico é necessário buscar uma metodologia de análise que contemple inúmeros aspectos inter-relacionados entre si.” (ARAÚJO JUNIOR, 2009, p. 2).

Inicialmente partilhamos da ideia de que é possível Ensinar Geografia no Ensino fundamental, compreendendo que não se trata da Geografia Acadêmica nem tão pouco, apenas, de “didatizar” os conteúdos acadêmicos num mero movimento de transposição didática. É preciso compreender, como já indicado anteriormente, qual o objetivo da Geografia no ensino fundamental, realmente buscando saber a importância desta disciplina escolar na contribuição para uma formação cidadã. Araújo Junior (2009, p. 10) indica que:

Para que a geografia se torne uma ciência que busque o aprofundamento e a compreensão sobre seu papel na sociedade e responder aos anseios de mudanças profundas, é necessário re-elaborar novas concepções de mundo e discutir qual seu objeto de estudo, rejeitando as correntes Positivistas e Neopositivistas.

Nesse sentido é preciso observar, na construção do currículo de geografia, questões como: Qual o objeto da Geografia? Quais são seus conceitos? Qual seu conteúdo? Essa análise pode contribuir com uma construção curricular que possibilite ao professor de geografia auxiliar alunos em formação a construir um pensamento geográfico, que aqui chamarei de Construção do Pensamento Geográfico Fundamental (CPGF)⁵, dando, assim, oportunidade para que “as pessoas compreendam a espacialidade em que vivem” (CALLAI, 2011, p. 18), e possam “construir uma forma geográfica de pensar. (op. cit. p. 18).

A prática do professor, neste sentido, deve ser a prática da luta constante em defesa de uma educação que rompa com as amarras que impedem a prática de uma educação emancipatória que vá na direção de uma outra sociedade. Para isso, encontramos consistência nas palavras de Freire ao afirmar que “a educação é uma forma de intervenção no mundo”. (FREIRE, 1996, p. 98).

Freire (1996) na compreensão de que o ensinar é uma especificidade humana reflete sobre quais seriam as exigências para o exercício do ensinar,

⁵ A CPGF trata-se de um indicativo, uma referência para o trabalho do professor de Geografia. O que nos parece é que para a construção deste pensamento Geográfico no Ensino Fundamental não é possível excluir, conforme nos orienta Cavalcanti (2008), as diferentes compreensões e explicações do real, sejam elas determinadas pelo espectro de ações simbólicas, econômicas ou naturais. (op. cit. p.19).

SIQUEIRA, S.A. Professor de geografia, saberes e práticas pertinentes à construção do currículo geográfico: contribuições de uma geografia econômica no ensino fundamental. Revista GeoUECE - Programa de Pós-Graduação em Geografia da UECE Fortaleza/CE, v. 4, nº 6 p. 60-80, jan./jun. 2015. Disponível em <http://seer.uece.br/geouece>

pensado na prática docente. É possível dizer que em seu nonágono (Figura 01) estão expressas as bases para uma possível educação transformadora.

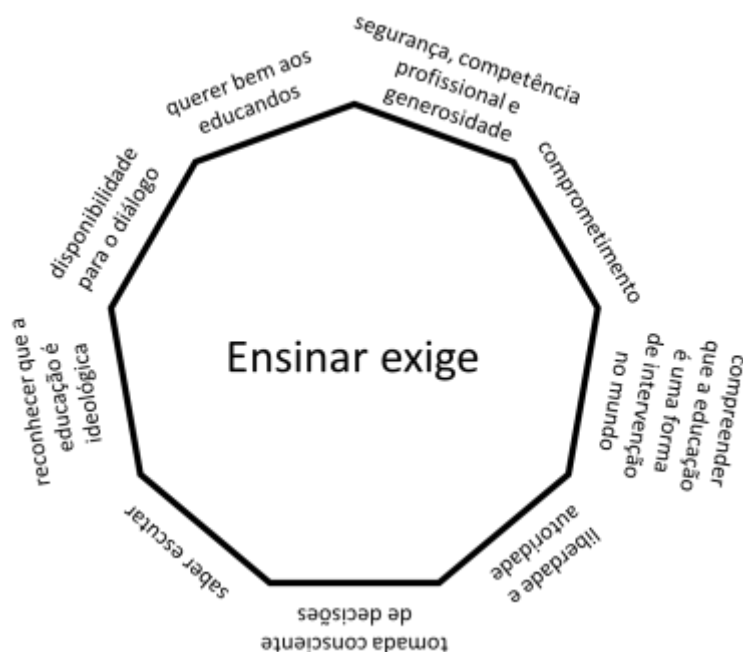


Figura 01 - Nonágono freiriano sobre as exigências para a prática do ensino.

Fonte: FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Das características apresentadas em seu nonágono, a afirmação de que ensinar exige uma compreensão do papel da educação como forma de intervenção no mundo nos insita a pensar sobre duas perspectivas. A primeira, onde o professor não tem consciência desse papel transformador imputado à educação, mas que a elite dominante tem e sabe fazer uso dela, daí a presença de uma escola reprodutora da ideologia dominante. Uma segunda perspectiva, nos traz esperança; pensar uma escola e uma educação que não se apresente apenas como reprodutora da ideologia dominante mas que possa servir para os caminhos de uma outra educação.

Um possível caminho, aqui apresentado, está na compreensão e no desenvolvimento de uma Geografia Econômica para o Ensino Fundamental. Segundo Araújo Junior (2009, p. 2) “A Geografia Econômica trata de temáticas que estão relacionadas com a forma em que as sociedades se organizam para garantir sua sobrevivência.” Assim,

a Geografia Econômica estuda as relações econômicas que se dão no espaço do globo terrestre entre os países e dentro destes e explica porque determinadas áreas crescem e outras não. Estuda e tenta compreender os processos de evolução da economia mundial, a importância da mão-de-obra, dos recursos naturais e energéticos no desenvolvimento econômico das sociedades, estruturados em conceitos como sociedade em rede, espaços de fluxos e espaço de lugares. (ARAÚJO JUNIOR, 2009, p. 4).

Nesse contexto aspectos de uma Geografia Econômica abre-se como possibilidade para que no Ensino Fundamental tenhamos uma aprendizagem mais significativa, mais próxima do real, sabendo que essa educação não é neutra, seja na reprodução da ideologia dominante, seja nas tentativas de transformação dessa realidade. Sem neutralidade, o que temos, todavia, é o tensionamento constante entre manutenção e ruptura. Cabendo à Geografia ensinada revelar ao aluno, através das práticas do professor, novas formas de leitura do espaço, possibilitando, assim, novas formas de intervenção no mundo.

A construção do conhecimento geográfico: contribuições do professor de geografia para além do pastel de vento

Iniciamos aqui uma reflexão sobre o papel que o professor de geografia, através de sua disciplina, pode/deve ter no contexto da atividade docente voltada para uma educação verdadeiramente emancipatória. Para tanto, colocamos em relevo a compreensão freiriana de que a escola/educação não é uma moeda de um único lado. Não temos a ingenuidade de pensar que ela não seja organizada de forma a reprodução (in)consciente do status quo de elitização e dominação.

Dentro do contexto atual, contudo, a identificação de um ator importante nesta estrutura é a figura do professor. Esse profissional, através de sua formação e prática, é o meio pelo qual a escola/educação pode romper com predomínio das ideologias capitalistas. Sim, há um (pre)domínio de estruturas capitalistas que imputam, como já afirmamos, os “fracassos escolares” aos indivíduos (estudantes e professores).

Não se trata de defender o professor no sentido de creditar a este profissional o status de inocente, vítima do sistema. O termo inocente traz um sentido de quem não é culpado, que não cometeu culpa, mas também é sinônimo de pessoa inofensiva ou ainda, dependendo do contexto, pode ser usado para xingamento como idiota ou imbecil. Nesse sentido não se deve ver os professores como inocentes, contudo, estão longe de serem cúmplices.

No distanciamento da cumplicidade e, sobretudo, da inocência sobre o as rotinas escolares e seus conhecidos desdobramentos socioeconômicos, o professor possui papel fundamental. É do métier do professor a intervenção pedagógica com efeito à promoção de uma revolução qualitativa dos mecanismos e práticas educativas.

Para melhor compreender o papel do professor nesse processo é preciso compreender, sobretudo, o papel social da escola e da disciplina geografia. Em concordância com Cavalcanti sobre a função da escola em

“trazer” o cotidiano para seu interior com o intuito de fazer uma reflexão sobre ele por meio de uma confrontação com o conhecimento científico. (CAVALCANTI, 1998, p. 129).

E na compreensão de que a disciplina de geografia

deve estar, então, voltada para o estudo de conhecimentos cotidianos trazidos pelos alunos e para seu confronto com o saber sistematizado que estrutura o raciocínio geográfico” (Op. Cit. p. 129).

Percebemos, assim, que ao professor de geografia, por conta de sua formação, através de sua disciplina escolar, cabe a contribuição na (re)qualificação do papel da escola/educação. Sabendo que a geografia pela leitura espacial, estuda o lugar para compreender o mundo ou, melhor aludido, nas palavras de Callai

A Geografia no Ensino Fundamental pode dar as bases para aprender a pensar o espaço, o que pode contribuir na formação cidadã e para que os sujeitos construam a sua identidade e pertencimento, e também construindo a capacidade de ter autonomia de pensamento. Na medida em

que se contextualizarem os fenômenos nos diversos níveis possíveis de análise, pode-se contribuir para que o aluno, ao estudar o lugar em que vive, consiga estabelecer as bases de referências mais gerais e compreensíveis para entender de forma mais crítica o seu mundo. (CALLAI, 2011a, p. 35).

As predileções por uma determinada prática educativa da geografia no ensino fundamental possuem suas principais referências nos PCNs. Orientando documentos oficiais, os PCNs/Geografia possuem relevante importância e por isso mereceu o destaque dado nessa nossa reflexão sobre os objetivos (previstos) para o ensino de geografia no ensino fundamental. Conforme mostra-nos Callai (2011) afirmando que

políticas públicas de educação voltadas para o ensino específico têm sua proposição mais forte nos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que servem de referência para os demais documentos, inclusive para os livros didáticos e para os exames nacionais de avaliação. (CALLAI, 2011, p. 18).

Essas influências aparecem também nas matrizes curriculares dos professores. A efeito de atingir os objetivos previstos para a geografia no ensino fundamental, esta disciplina escolar possui um corpo de conteúdos que visa contribuir com o papel social da escola. Esses conteúdos que vão dar forma ao currículo possuem intencionalidade e são essas escolhas e intenções que vão refletir no resultado do trabalho do professor onde, entre momentos de continuidades e rupturas, os saberes dos professores vão dando forma à construção do saber geográfico no ensino fundamental.

Sobre o currículo escolar é importante compreender que este não é neutro e, conforme Callai (2011)

ao ser resultado de escolhas é ligado a interesses bem determinados. E estes interesses decorrem de muitos âmbitos, desde o tipo de instituição escolar, do tipo de professor, da estrutura de organização pedagógica da escola, de aspectos culturais do lugar em que a mesma se insere e do tipo de aluno. (Op. cit. p. 31).

Deste modo podemos acrescentar; mesmo que o professor faça a escolha do currículo, essa escolha não significa garantia de implementação/sucesso. Como nos lembra Sacristán (2000) o professor pode até escolher o currículo mas “não seleciona as condições nas quais realiza seu trabalho e, nessa medida, tampouco pode escolher muitas vezes como desenvolvê-lo (...)”.

Apesar de todas as variáveis que interferem na seleção e composição dos conteúdos do currículo de geografia (também serve para outras áreas do conhecimento) e da própria limitação do professor dentro das estruturas de trabalho pré-existentes, sua ação contra uma geografia de aparências sem conteúdo é condição sine qua non à construção do conhecimento geográfico.

É preciso, pois, romper com a geografia pastel de vento, ir ao encontro de uma geografia escolar que verdadeiramente possa cumprir seu papel. O termo “pastel de vento” é usado por Kaercher para criticar a prática de uma geografia sem conteúdo. Para o autor a ausência de reflexões espaciais nas aulas de geografia as faz parecer “um pastel de vento: boa aparência, mas conteúdo e abordagem parcos.” (KAERCHER, 2014, p. 109).

A possibilidade de ruptura, a resistência possível e necessária dentro do processo educativo vai ganhar destaque a partir da observação sobre os saberes dos professores. As práticas dos professores em contraposição às práticas da (instituição) escola se consolidam a partir dos saberes docentes. Segundo Tardif

os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional. (TARDIF, 2007, p. 64).

Para além de uma geografia sem conteúdo e contra a permanência da escola tradicional, se faz necessário que o professor adote uma prática que rompa com o senso comum. Uma prática muitas vezes questionada e atacada por se apresentar em contraposição a um modelo de escola existente, que pelos hábitos

e pelas estruturas de dominação e reprodução do capital, se apresenta como um modelo legítimo.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode negar a importância das pesquisas e reflexões sobre a prática do professor sendo necessário compreender que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 39). Nesta perspectiva acreditamos ser necessário observar criticamente não só a prática do professor mas, sobretudo, a prática da escola.

Neste artigo procuramos contribuir com a reflexão sobre como a prática do professor de geografia é influenciada pela prática da instituição escolar, pratica essa voltada, frequentemente, à manutenção de uma estrutura que escamoteada de universal tem em seu conteúdo a exclusão social.

Como aparelho do Estado a (instituição) escola possui uma prática que, muitas vezes, reproduz a lógica perversa do sistema capitalista mantendo e ampliando as desigualdades dentro da sociedade atual da qual ela é peça fundamental. A proposição de elementos de uma Geografia Econômica no Ensino Fundamental apresenta-se como possibilidade para se discutir as consequências da reprodução do capital no espaço geográfico, inclusive, a própria reprodução da escola no contexto capitalista.

É preciso manter a resistência. Entender que a escola é o lugar de lutas, o lugar da manutenção e da resistência/mudança e que através dessa tensão temos a construção dos saberes. É preciso olhar criticamente a prática da escola e buscar, na prática docente, as ferramentas necessárias para promover as mudanças sociais que serão responsáveis para, enfim, promover a cidadania aos jovens estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO JUNIOR, A. M. **O ensino de geografia econômica**: dificuldades e alternativas. 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia. Porto Alegre, 2009. Disponível em [http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20\(73\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20(73).pdf)>. Acesso em 17/06/2015.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. Metodologias cooperativas para ensinar e aprender geografia (p. 185-210). *In*: CALLAI, Helena Copetti (Org.). **Educação geográfica**: reflexão e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

BRASIL, **LDB**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 17/02/2015.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)**: Geografia. Brasília: MEC, 1998.

CALLAI, Helena Copetti. O Ensino de Geografia: recortes espaciais para análise (p. 57-63). *In*: Castrogiovanni, Antonio Carlos [et al.] (org.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 3ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/AGE – Seção Porto Alegre, 2001.

CALLAI, Helena Copetti (Org.). **Educação geográfica**: reflexão e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia é ensinada nas séries iniciais? Ou: aprende-se Geografia nas séries iniciais? *In*: TONINI, Ivaine Maria. Et ali (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Ufrgs, 2011a.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **O letramento cartográfico e a formação docente**: o ensino de geografia nas séries iniciais. USP. São Paulo Brasil. S/ed. <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal9/Ensenanzadelageografia/Desempenoprofesional/04.pdf>>. Acesso em 17/02/2015.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade**: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

FLORIANÓPOLIS, **Portaria 294/2014**. <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/10_10_2014_13.05.27.856011c34ea9bf5421d147698c62302f.pdf> Acesso em 17/02/2015.

FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Currículos, saberes e culturas escolares**. Campinas, SSP: Ed. Alínea, 2007.

SIQUEIRA, S.A. Professor de geografia, saberes e práticas pertinentes à construção do currículo geográfico: contribuições de uma geografia econômica no ensino fundamental. Revista GeoUECE - Programa de Pós-Graduação em Geografia da UECE Fortaleza/CE, v. 4, nº 6 p. 60-80, jan./jun. 2015. Disponível em <http://seer.uece.br/geouece>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KAERCHER, Nestor André. **Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. A prática de ensino de geografia com eixo articulador do processo formativo (p. 170-187). *In*: MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski [et al.] (org.). **Ensino de geografia no contemporâneo**: experiências e desafios. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRANDA, Maria Irene. A formação continuada e o processo de (des)construção da cultura escolar, dos saberes e das práticas docentes. *In*: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Currículos, saberes e culturas escolares**. Campinas, SSP: Ed. Alínea, 2007.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib [et al.]. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Capitalismo e Educação**: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo**: globalização e meio Técnico científico-informacional. 5ª ed. São Paulo, Edusp, 2008.

SOMMA, Miguel Ligüera. Enseñanza de la geografia: algunos problemas metodológicos. *In*: **Boletim Gaúcho de Geografia**, 20: 18-21, dez., 1995. <<http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38028/24528>>. Acesso em 18/10/2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.