

**AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE
IRATI/PR SOBRE O CURRÍCULO DA GEOGRAFIA NA ESCOLA BÁSICA**

**THE CONCEPTIONS OF TEACHERS OF PUBLIC EDUCATION SYSTEM FROM
IRATI/BRASIL ABOUT THE CURRICULUM OF GEOGRAPHY IN THE
BASIC SCHOOL**

**LAS CONCEPCIONES DE PROFESORES DE LA RED DE EDUCACIÓN PÚBLICA
DE IRATI/BRASIL SOBRE EL CURRÍCULUM DE LA GEOGRAFÍA EN LA
ESCUELA BÁSICA**

Daniel Luiz Stefenon

Doutorando pela Faculdade de Educação da USP
Professor do Departamento de Geografia da Unicentro/Irati
unicentro.daniel@gmail.com

RESUMO

Esse trabalho de investigação teve como objetivo principal compreender como professores da rede de ensino pública do núcleo regional de educação de Irati/PR concebem o currículo da Geografia na educação básica. Além disso, procurou-se investigar como esses professores estabelecem as relações entre o currículo escolar, os conceitos científicos e os conhecimentos consensuais que os alunos trazem à escola. Os resultados da pesquisa apontam que os professores de Geografia entrevistados possuem uma visão do currículo a partir de referenciais epistemológicos plurais, sendo que apenas os estudos geográficos de ênfase cultural possuem uma menor participação em seus planos de trabalho, acompanhando o que ocorre nos livros didáticos utilizados pelos docentes. Além disso, verificou-se também, a partir das representações dos docentes, o reconhecimento da relevância que os conhecimentos geográficos possuem para os alunos, o que aponta para uma necessidade constante de valorização dos saberes especializados ensinados na escola, condição básica para a democratização do conhecimento e para a inclusão dos estudantes no contexto amplo da sociedade.

Palavras chaves: Ensino de Geografia. Saberes Escolares. Currículo. Representações. Professores.

ABSTRACT

This research aimed to understand how public school teachers from Irati/Brasil conceive the Geography curriculum in basic education. Furthermore, it was investigate how these teachers establish the relations between the school knowledge, the scientific concepts and the culture that students bring to school. The results of this research indicated that teachers of Geography have a vision of the curriculum from plural epistemological references, and only the cultural geographical studies have lower participation in their didactic plans. This situation also happens in the textbooks used by teachers. Moreover, there is also, from the representations of teachers, recognition of the importance that geographical knowledge has for students, which indicate a continuing need for the valuation of specialized knowledge in school, the condition for the democratization of scientific knowledge and the inclusion of students in the wide context of society.

Key words: Geography Teaching. School Knowledge. Curriculum. Representations. Teachers.

RESUMEN

Este trabajo de investigación tuvo como objetivo comprender como los profesores de escuelas públicas de Irati/Brasil conciben el curriculum de la Geografía en la educación básica. Además, tratamos de investigar como estos maestros establecen relaciones entre el curriculum de la escuela, los conceptos científicos y el conocimiento consensual que los estudiantes traen a la escuela. Los resultados del estudio indican que los profesores de Geografía encuestados tienen una visión del currículum desde marcos epistemológicos plurales, donde sólo los estudios geográficos de énfasis cultural tienen una menor participación en sus planes de trabajo, sendo lo que sucede también en los libros de texto utilizados por los profesores. Además, también hubo, desde las representaciones de los profesores, el reconocimiento de la importancia que el conocimiento geográfico tiene para los estudiantes, que apunta a una necesidad constante de valoración de los conocimientos especializados que se enseñan en la escuela, una condición básica para la democratización del conocimiento y para la inclusión de los estudiantes en el contexto más amplio de la sociedad.

Palabras clave: Enseñanza de Geografía. Conocimiento Escolar. Currículum. Representaciones. Profesores.

Introdução

A Geografia escolar brasileira na contemporaneidade, como comumente se admite, tem na chamada *Geografia Crítica* as bases de sua elaboração. Contrariando o rótulo em que se auto-protege, o discurso e prática docentes muitas vezes caminham no sentido contrário de um processo de ensino e aprendizagem que privilegie a reflexão e o debate, aspectos que são reivindicados por esse movimento crítico da Geografia como dois de seus elementos constituidores. De acordo com Kaercher (2004, p. 54),

[...] um obstáculo epistemológico da Geografia Crítica é a crença de que, ao (auto)intitular-se “crítico” ou ser adepto da Geografia Crítica, nosso trabalho docente é inovador, alternativo (à Geografia Tradicional) e reflexivo. Cai-se no risco tautológico: sou crítico porque pratico a Geografia Crítica. Confunde-se um certo denunciamento, o hiper-criticismo, com uma reflexão mais elaborada. Há um risco de que palavras de ordem (slogans) substituam a argumentação e a reflexão.

As questões apresentadas por Kaercher (2004) apontam para a existência de um cenário amplo de conflitos dentro do campo curricular da Geografia que se ensina na escola. Ao passo em que se legitima uma Geografia escolar rotulada como “crítica e reflexiva”, na prática o que se observa é que a tradição que mantém alguns elementos estaticamente fossilizados, muitas vezes distantes da efervescência epistemológica verificada nos campos de produção do conhecimento geográfico verificado nas academias.

Partindo disso, a investigação que deu origem ao presente texto, busca tratar dessa relação entre Geografia Escolar e Geografia Acadêmica, bem como contribuir com a reflexão em torno do desenvolvimento de práticas docentes na educação básica que privilegiem a construção dos conhecimentos científico-especializados dentro do currículo escolar, em detrimento ao condicionamento e à pura repetição de enunciados.

A pesquisa da qual aqui se compartilha os resultados, foi desenvolvida no âmbito de um projeto institucional de investigação realizado durante o ano de 2013, com base nas representações de professores de Geografia que atuam no Núcleo Regional de Educação (NRE) de Irati, o qual abrange 9 municípios¹ da região sudeste do Estado do Paraná. Seus objetivos, de forma geral, constituem em compreender como professores da rede de ensino pública concebem o currículo de Geografia na educação básica, além de investigar como

¹ Os municípios que compõem este NRE são: Irati, Rebouças, Mallet, Fernandes Pinheiro, Rio Azul, Teixeira Soares, Prudentópolis, Inácio Martins e Guamiranga.

esses docentes promovem a relação entre as diferentes formas de conhecimento que conformam esse currículo, desde os saberes especializados de referência até os conhecimentos trazidos pelo aluno para a escola.

Sendo assim, o presente texto primeiramente busca expor, de forma suficiente, as bases teóricas e metodológicas utilizadas para realizar o estudo. Depois disso, serão apresentados alguns resultados de uma pesquisa empírica, onde os professores entrevistados explicitam suas concepções acerca do currículo de Geografia trabalhado por eles, levando em conta a sua relação com os materiais didáticos utilizados por esses docentes.

Fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa

A questão da diversidade, inegavelmente, é um ponto central a ser observado nos programas escolares. As novas socialidades contemporâneas (MAFFESOLI, 2006) exigem da escola a sensibilidade necessária para tratá-la de forma efetiva, reconhecendo-a e valorizando-a. Como foi destacado em outros trabalhos de investigação (STEFENON 2011; 2012), a vida que acontece na escola ressignifica os seus espaços, transformando-a num verdadeiro monumento do cotidiano vivido, ou seja, num *espaço de representação*. Na escola, dessa maneira, ocorre um encontro entre dois diferentes mundos - o institucional e o consensual -, o que provoca profundas implicações sobre a natureza de sua atividade e dos conhecimentos por ela divulgados. Isso aponta para a necessidade de construção de um currículo que esteja conectado com a vida do aluno e sua diversidade, a fim de que o discurso institucional seja capaz de dar conta de acolher as perspectivas e angústias daqueles que a frequentam.

Contudo, em sua face extrema e radical – a qual aqui questionamos - a realização de um currículo baseado apenas no contexto de vida dos estudantes pode conduzir a escola em direção a um certo relativismo de sua função social. Sobre essa questão, Sacristán (1995) argumenta que

[...] tampouco seria realista, porque ingênuo, um relativismo cultural absoluto dentro do sistema escolar. Afinal de contas, a escolaridade não deixa de ser um meio de dotar de competências para a participação na vida social, econômica e cultural dominante, sempre melhorável. É óbvio que esta não está configurada por igual para todas as culturas (p. 106).

Diante de tudo isso, considerando que (I) os saberes escolares constituem uma seleção feita por critérios estabelecidos dentro do campo dos conflitos culturais e políticos

(FORQUIN, 1993); (II) que ganha força no campo da educação uma ideia de um currículo multicultural fundamentado quase que exclusivamente no conhecimento dos estudantes; (III) que certo relativismo tende a se instalar no currículo das escolas, especialmente as públicas; (IV) e que a escola possui a função de incluir socialmente todos os indivíduos, independentes de sua origem cultural ou social; a questão do currículo escolar torna-se um elemento fundamental dentro do processo educativo.

Especialmente para as famílias de classes sociais mais pobres, que não possuem muitas possibilidades de escolha com relação à instituição educacional que seus filhos frequentarão, o acesso ao conhecimento especializado e profundo, na escola pública, pode se constituir como a única alternativa para a inserção dessas pessoas no contexto amplo da vida em sociedade.

De acordo com Young (2011), a escola é o ambiente privilegiado onde esse conhecimento especializado necessita ser difundido entre os diferentes grupos sociais, a fim de oferecer aos estudantes um conjunto de conhecimentos capaz de ampliar sua concepção do mundo, inserindo-o efetivamente nele. Nas palavras do autor

[...] às vezes, em geografia como em outras disciplinas, conceitos curriculares não têm um referente no ambiente de vida do aluno. Tais conceitos pertencem apenas a um mundo específico, constituído por pesquisadores especialistas envolvidos em desenvolver conhecimento novo. Bons exemplos são elétrons e átomos em ciências. Ao mesmo tempo, porque foram estudados e testados por especialistas, o acesso a eles é o modo mais confiável que temos para ampliar a compreensão do estudante (YOUNG, 2011, p. 616).

A questão de uma maior equidade de acesso a esse tipo de conhecimento é uma condição para a construção de uma sociedade menos desigual, e que ofereça para todos/as oportunidades amplas de posicionamento no mundo do trabalho e na vida coletiva, indistintamente de sua identidade cultural ou classe social.

Tomando como base essa premissa, busca-se com esse artigo contribuir para o entendimento das características curriculares da disciplina de Geografia na escola pública, especialmente no entorno do município de Irati, região que acaba recebendo, majoritariamente, os estudantes egressos do Curso de Licenciatura em Geografia da Unicentro (*Campus* de Irati), os quais atuarão ali como professores da educação básica.

Com a finalidade de evitar um distanciamento do foco da pesquisa, assumiu-se como base a ideia de que entre o “currículo oficial” contido no PPP (plano político pedagógico) da

escola, e o “currículo real” que é trabalhado efetivamente pelos professores, existem diferenças fundamentais (SACRISTÁN e GÓMEZ, 2000). Dessa forma, optou-se nessa pesquisa em privilegiar as representações dos professores sobre seus próprios planos de trabalho, em sua relação com os materiais didáticos utilizados.

As análises acerca das informações coletadas, dessa forma, foram efetuadas a partir do referencial oferecido pela Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003). De acordo com Moscovici (*apud* CAVALCANTI, 1998, p. 30) as representações sociais são “sistemas de concepções, imagens e valores que têm seu significado cultural próprio e persistem independentemente das experiências individuais”. Para ele, as representações sociais devem se entendidas como *fenômenos*, passíveis de serem elucidados como algo dado, e não apenas como um conceito que tem por finalidade apenas a explicação acerca de alguma coisa. De acordo com o autor, nossos “conceitos” de mundo são produtos de uma cadeia de representações à qual recorreremos diante dos acontecimentos que ocorrem à nossa volta, e tais conceitos são, pelo menos em parte, compartilhados com o grupo social ao qual pertencemos.

As representações sociais possuem o papel de “*convencionalização*” e de “*prescrição*” (MOSCOVICI, 2003, p. 33). Elas permitem a classificação e o entendimento acerca daquilo que experienciamos mediante processos que convencionam a realidade percebida de acordo com os modelos representacionais disponíveis. Através de sua função prescritiva, “se impõem sobre nós com força irresistível” (p. 36). O passado social é constantemente escalado no momento em que escolhas são feitas no presente. Dessa maneira, as representações sociais dos professores de Geografia que participaram dessa pesquisa, foram vistas como verdadeiros “ambientes” de ideias e valores que agem sobre suas atitudes individuais.

No que se refere ao campo procedimental da pesquisa, optou-se por utilizar o recurso de enquetes contido no *websitegoogle*², conhecido como formulário *google*. Sendo assim, após a elaboração do formulário com as questões, o *link online*³ do mesmo foi encaminhado, via equipe pedagógica do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Irati, para os endereços de correio eletrônico de todos os professores de Geografia cadastrados em seu banco de dados. Do total de 109 professores, 24 responderam às questões do formulário, formando um cenário bastante amplo das representações dos docentes acerca do currículo de Geografia dentro deste núcleo.

² Informações disponíveis em <https://support.google.com/drive/answer/87809?hl=pt-BR>. Acesso 16 dez. 2013.

³ Disponível em <https://docs.google.com/forms/d/1Tgf2Knpj6hQQ56ADwmjm0XTTA40KVCJdaciOvobzxj8/viewform>. Acesso em 16 dez. 2013.

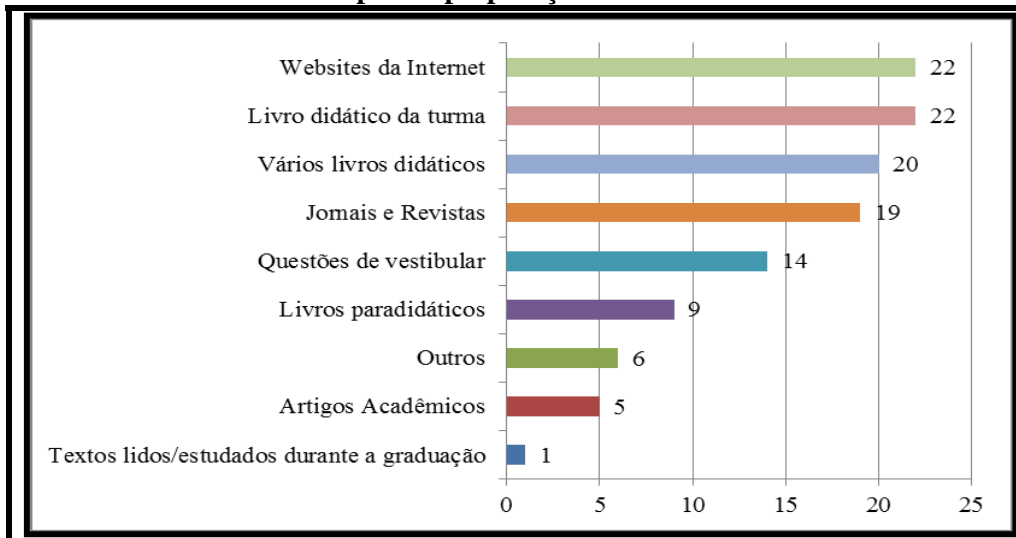
Outra vantagem oferecida pelo sistema do formulário *google*, foi aliar, dentro dessa pesquisa, aspectos mais objetivos e quantificáveis aos já mencionados elementos qualitativos presentes nas representações dos professores, triangulando diferentes tipos de dados.

A triangulação significa a combinação entre diversos métodos qualitativos, mas também a combinação entre métodos qualitativos e quantitativos. Neste caso, as diferentes perspectivas metodológicas complementam-se para a análise de um tema, sendo este processo compreendido como a compensação complementar das deficiências e dos pontos obscuros de cada método isolado (FLICK, 2009, p. 43).

A seguir apresentam-se os resultados da pesquisa, especificamente os que resultaram da coleta de informações via formulário *googleonline*. Inicialmente se discutirá sobre as fontes utilizadas pelos professores para a construção de seus planos de aula, para depois relatar a compreensão que possuem do currículo da Geografia trabalhado por eles, e sua relação com as expectativas dos estudantes acerca da escola e dos conhecimentos por ela veiculados.

As representações dos professores sobre o currículo da Geografia na escola

A primeira questão que destaca-se a partir das informações levantadas durante a pesquisa de campo, diz respeito às fontes utilizadas pelos professores para a preparação das aulas. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que distribui gratuitamente para alunos de escolas públicas do país materiais didáticos das disciplinas trabalhadas na escola, assim como os sucessivos programas dos governos estaduais e federais que visam equipar as escolas com laboratórios de informática e aparelhos multimídia (projetores multimídia e aparelho de televisão com conexão USB para dispositivo *pendrive*), permitem ao professor o uso de uma variada gama de fontes teóricas e metodológicas para a construção de seus planos de trabalho. O gráfico a seguir demonstra isso.

Gráfico 1. Fontes utilizadas para a preparação das aulas

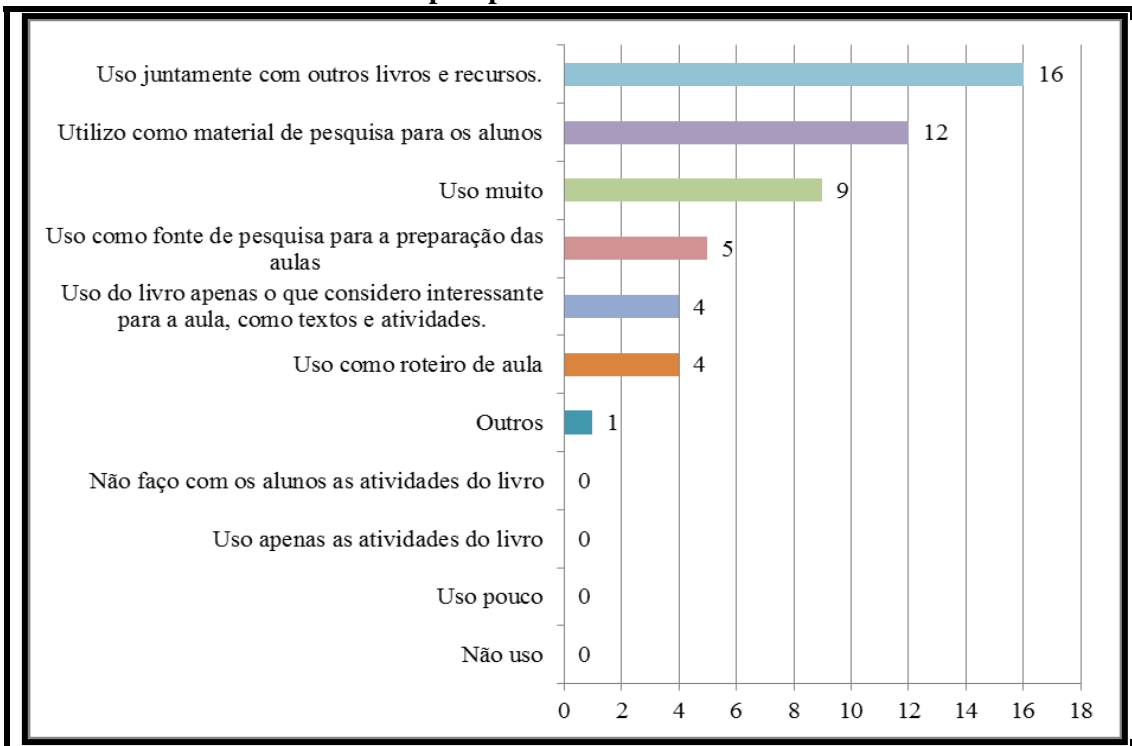
Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Conforme se verifica no gráfico acima, os livros didáticos e os websites são recursos utilizados por quase a totalidade dos professores. Além disso, é muito comum também a utilização de livros didáticos diferentes aos usados pelas turmas com as quais trabalham. Observa-se que, em linhas gerais, os professores entrevistados não se detêm apenas ao livro oferecido pelo PNL D para a construção de suas aulas, utilizando diferentes fontes de informação para tal.

Outro dado interessante dessa série diz respeito ao pouco uso de “artigos acadêmicos” ou de “textos lidos/estudados durante a graduação” como fonte de informação para as aulas. De certa forma, isso indica um possível distanciamento entre o processo da formação inicial dos professores com o campo de atuação na escola. Mesmo sendo uma consideração que carece de um número maior de conexões, ao relacionarmos com outros aspectos da pesquisa (a seguir), e com depoimentos informais de professores (em diferentes momentos como, durante os estágios realizados pelos acadêmicos do curso de Geografia), pode-se encontrar nesse dado indicativos interessantes de relacionamento entre o conhecimento acadêmico e o escolar, por vezes desconectados entre si.

Contudo, o livro didático continua sendo um dos importantes elementos dentro do processo de fundamentação das aulas do professor. Seu uso, conforme pode-se perceber no gráfico a seguir, ocorre de diferentes formas.

Gráfico 2. O uso do livro didático pelo professor



Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

A utilização do livro como material de base para a preparação das aulas, juntamente com outros recursos, foi admitida por 16 professores, os quais também o usam como “material de pesquisa para alunos”. Além disso, os dados evidenciam o interessante fato de que nenhum dos professores afirmou que usa “pouco” esse recurso, ou que “não realiza com os alunos as atividades propostas pelo livro”. Esse breve diagnóstico indica que, por mais que os professores busquem lançar mão de variadas fontes para a preparação de suas aulas, o livro didático ainda possui um papel central.

Partindo desse papel que o livro didático assume dentro do processo de construção dos planos de aula dos professores, propomos aos docentes participantes da pesquisa que, a partir de alguns temas da Geografia oferecidos a eles, analisassem sua presença nos livros didáticos, assim como em suas aulas. Os 21 temas selecionados para integrar o formulário foram:

Quadro 1. Temas selecionados para a análise dos professores entrevistados

• Questão ambiental	• Cartografia	• Geografia Urbana
• Desigualdades sociais	• Questões de identidade e cultura	• Estatísticas (dados espaciais)
• Estudo dos continentes	• Aspectos econômicos	• Climatologia
• Estudos de rochas, solo e relevo	• Paisagem e Vegetação	• Geopolítica
• Diversidade cultural	• Aspectos Demográficos (população)	• Geografia Rural e Agrária
• Análise crítica do espaço	• A questão da água e dos recursos hídricos	• Relações de Trabalho
• Descrição dos aspectos das regiões brasileiras	• Relações de gênero	• Redes e Globalização

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

A escolha desses 21 temas se deu com base na intenção da pesquisa em compreender como os professores concebem a relação entre os saberes escolares e os conhecimentos acadêmicos da Geografia. Além de apoiar-se nas proposições dos PCNs⁴ (BRASIL, 1998), procurou-se selecionar temas que dessem conta de representar as correntes epistemológicas expoentes dentro do pensamento geográfico contemporâneo. De acordo com Claval (2006), a partir da década de 1970 a Geografia passa por um intenso processo de renovação, ganhando a forma de uma ciência plural, caracterizada especialmente por (I) uma vertente de cunho mais econômico e estruturalista; como também (II) pela redescoberta dos problemas do ambiente; (III) por uma valorização das questões subjetivas da cultura; e (IV) por uma renovação dos estudos regionais.

Dessa forma, os temas selecionados para esse estudo, procuraram expressar esse amplo cenário epistemológico que caracteriza o pensamento geográfico contemporâneo, considerando que, por maior que seja a independência do saber escolar diante de seus saberes de referência, a coerência epistemológica de sua conformação depende de seu balizamento no conhecimento especializado produzido pelas comunidades acadêmicas (YOUNG, 2011).

⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais.

Conforme se verifica na tabela 2 (abaixo), para cada tema, num primeiro momento os professores foram convidados a definir o seu nível de presença nos livros didáticos, e em seguida, a forma como eles se fazem presentes em suas aulas. A partir de suas respostas, pode-se apontar uma série de considerações acerca do currículo da Geografia na escola, especialmente o que se efetive nos municípios que compõem o NRE de Irati/PR.

Destaca-se aqui, a partir das respostas obtidas com a pesquisa, a recorrente intenção dos docentes em ultrapassar os elementos trazidos pelo livro didático durante a preparação das aulas. Isso pode ser verificado mediante a indicação de “insuficiências” contidas nos livros quanto a alguns temas, e que são compensados pelos professores durante o processo de construção dos planos de trabalho. Enquanto uma determinada temática é identificada pelos professores como “pouco presente” nos livros, as mesmas são indicadas como “suficientemente presentes” em suas aulas. É o que ocorreu, por exemplo, com as temáticas “relações de trabalho” e “cartografia”, onde os professores compensaram sua possível ausência dos livros mediante a incorporação de novos referenciais para incluí-las e trabalhá-las efetivamente em suas aulas.

No caso da cartografia, especialmente, nos chama a atenção o fato de que 46% dos professores entrevistados identificaram uma fraca presença dessa linguagem/conteúdo nos livros didáticos. Contudo, ao analisar a representação dos professores sobre suas próprias aulas, percebe-se que 71% deles indicam uma suficiente ou forte presença desse componente, apontando para uma tendência de valorização dessa temática por parte dos professores.

Contudo, em temáticas onde há “muita presença” nos livros (de acordo com os professores), eles tendem a demonstrar que realizam uma revisão de sua presença nas próprias aulas. Isso pode ser verificado, na tabela a seguir, com o tema “estudos dos continentes”. Com relação a esse tópico, 9 professores indicaram sua “forte presença” nos livros, enquanto apenas 3 deles apontaram que tal temática permanece “fortemente presente” em suas aulas.

Tabela 2. Presença das diferentes temáticas geográficas selecionadas no currículo escolar segundo as representações dos professores (total de professores que responderam a cada questão)

Temas	Totalmente ausente		Pouco presente		Suficientemente presente		Fortemente presente	
	livros	aulas	livros	aulas	livros	aulas	livros	aulas
Questão ambiental	0	0	10	5	12	13	2	6
Estudos de rochas, solo e relevo	0	0	8	11	15	13	1	0
Cartografia	1	0	10	7	12	15	1	2
Paisagem e Vegetação	0	0	6	3	15	18	3	3

A questão da água e dos recursos hídricos	0	0	12	7	11	15	1	2
Climatologia	1	0	11	9	12	13	0	2
Desigualdades sociais	0	0	11	7	11	7	2	10
Análise crítica do espaço	1	0	15	8	8	10	0	6
Aspectos econômicos	0	0	1	0	16	18	7	6
Aspectos Demográficos (população)	0	0	7	1	13	18	4	5
Geografia Urbana	0	0	7	2	16	20	1	2
Estatísticas (dados espaciais)	1	0	11	9	10	13	2	2
Geopolítica	0	1	8	4	14	14	2	5
Geografia Rural e Agrária	0	0	10	7	14	12	0	5
Relações de Trabalho	0	1	15	8	8	11	1	4
Redes e Globalização	0	0	1	1	18	13	5	10
Diversidade cultural	1	2	14	11	9	8	0	3
Questões de identidade e cultura	1	0	19	13	4	8	0	3
Relações de gênero	5	1	19	15	0	7	0	1
Estudo dos continentes	0	0	3	1	12	20	9	3
Descrição dos aspectos das regiões brasileiras	0	0	5	5	13	12	6	7

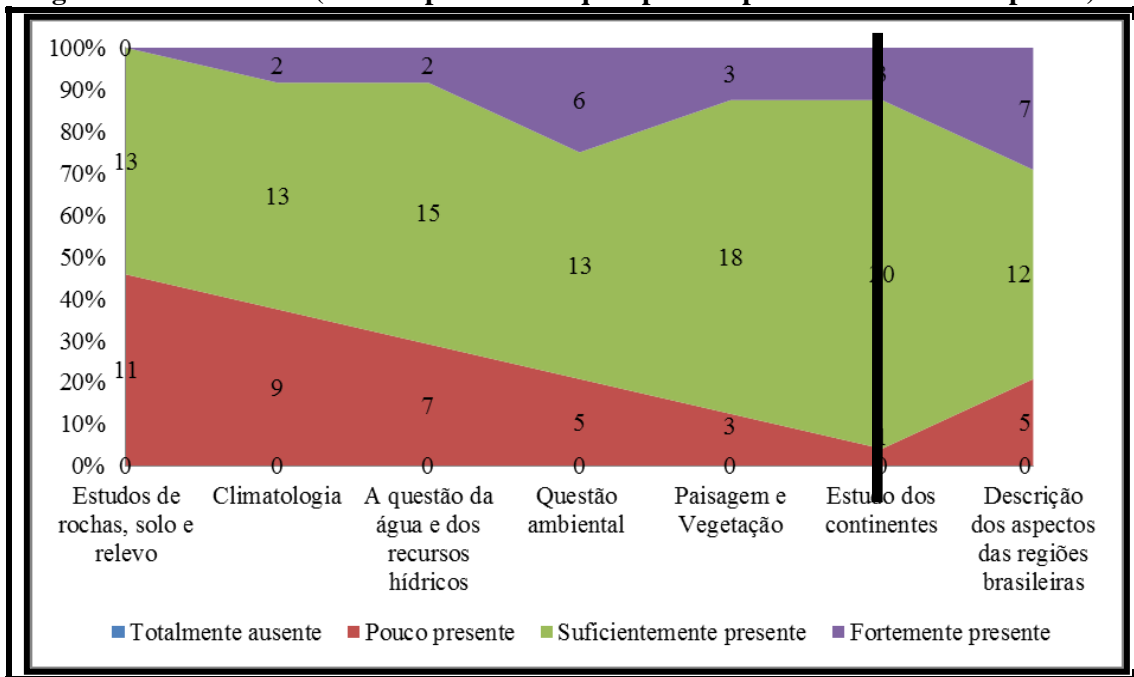
Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

Por mais que o livro didático represente um importante recurso para a efetivação do currículo que é ensinado na escola, destaca-se aqui o papel do professor como “mediador” do processo de construção do conhecimento empreendido na escola. Mais do que um mero controlador de tempos e comportamentos, seu papel mais essencial é o de realizar a “recontextualização” ativa dos saberes conceituais, a fim de que possam se tornar significativos dentro de cada realidade em que são ensinados. Para a realização desse processo da *recontextualização didática*, que é o que caracteriza os mecanismos de geração da linguagem escolar, chamada por Bernstein (1986; 1994) de “dispositivo pedagógico”, o professor necessita levar em conta, além do saber institucionalizado academicamente, os saberes trazidos para a escola pelo aluno, os documentos de referência que balizam a atividade de ensino, suas próprias concepções de conhecimento, dentre outros elementos relativos às diferentes condições e situações envolvidas na realidade da escola.

As sínteses demonstradas pelos professores ao longo da pesquisa permitem evidenciar esse conjunto de aspectos que interferem no processo de construção do currículo real que se efetiva em suas aulas. Dentre alguns elementos que aparecem com certa

recorrência em suas aulas, conforme verifica-se no gráfico 3, destaca-se as temáticas ambiental e regional.

Gráfico 3. Representações dos professores sobre a presença de temáticas com ênfases ambiental e regional em suas aulas (total de professores que optaram por cada uma das respostas)



Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

A maior parte dos professores indicou que as temáticas de “ênfase ambiental” frequentemente compõem o conjunto dos tópicos trabalhados em suas aulas, sendo que nenhum deles apontou a “ausência” das mesmas. Destaca-se aí a questão da “paisagem e vegetação”, assim como “a questão ambiental”, onde para mais de 75% dos professores se encontram de forma “suficiente” ou “fortemente presente” em suas aulas.

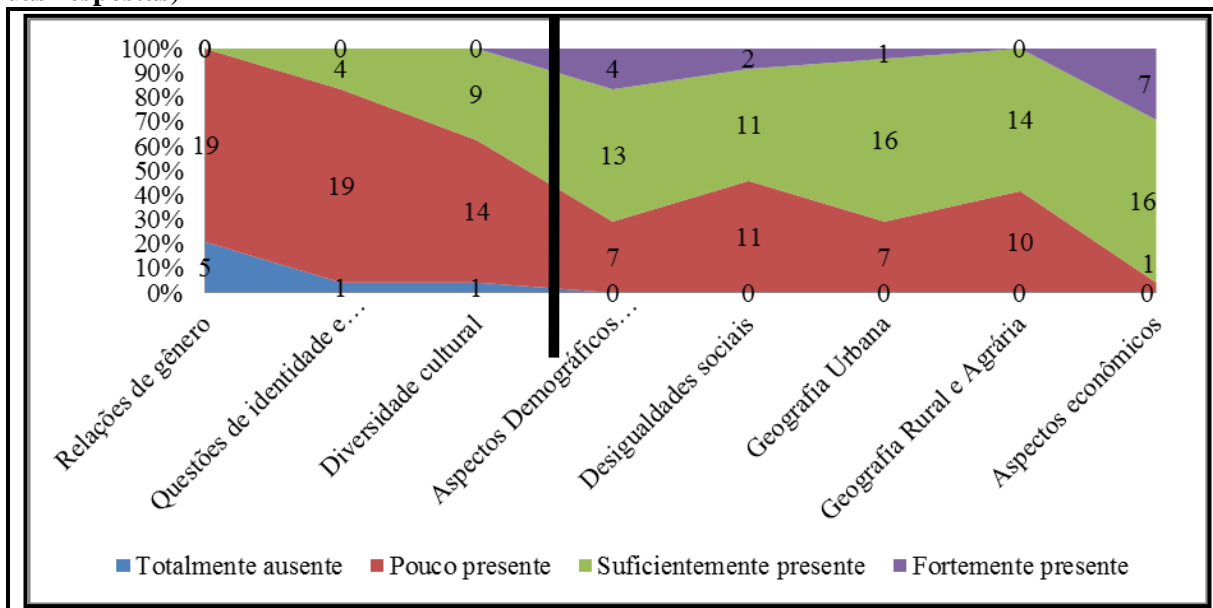
Outro dado interessante, acompanhando a tendência verificada quando analisados os dados referentes aos livros didáticos, é a forte presença dos estudos regionais nas aulas dos professores. Dos 24 professores que responderam ao questionário, 23 responderam que esta temática é “suficientemente” ou “fortemente” presente em suas aulas. Com uma longa tradição dentro da ciência geográfica (CLAVAL, 2006), os estudos regionais podem encerrar componentes mnemônicos muito marcantes em seu conteúdo, pois, geralmente fazem referência a inventários detalhados de diferentes aspectos (meio natural, população, cultura, economia, etc) das regiões do mundo ou de um país. Contudo, independente da forma como são abordados, ainda ocupam um espaço privilegiado dentro da concepção de Geografia dos professores. Conhecer os diferentes lugares do mundo, ainda é um ponto fundamental dentro do currículo geográfico na escola.

Contudo, o que mais chamou a atenção nesse estudo foi a marginalização dos estudos culturais no currículo escolar. Esse dado já é verificável quando são analisadas as visões dos professores sobre suas próprias aulas, mas se tornam ainda mais destacados ao se considerar as representações dos professores quanto à distribuição dos referidos temas nos livros didáticos de Geografia. Os estudos culturais na Geografia, desde sua fundação enquanto ciência (CLAVAL, 2001; 2006; SAUER, 2000; CORREA e ROSENDAHL, 2000), representam parte substancial de suas produções, enquanto na escola, essa perspectiva parece não possuir o mesmo trânsito e prestígio.

Nesta pesquisa, visando dar conta do contexto amplo dos estudos culturais na Geografia, e observando as indicações contidas nos PCNs (BRASIL, 1998), tanto no que diz respeito à disciplina de Geografia, quanto aos chamados “temas transversais⁵”, optou-se em privilegiar 3 temáticas em particular: a diversidade cultural, questões de identidade e cultura, e relações de gênero. Como se percebe no gráfico a seguir, as temáticas de ênfase cultural (as três primeiras a compor o eixo inferior do gráfico), ao serem comparadas com as de ênfase econômica, de acordo com as representações dos professores, possuem uma presença bem inferior nos livros didáticos. A partir das respostas dos professores pode-se também indicar a existência de certa predominância, dentro dos manuais didáticos da Geografia, de aspectos relativos às estrutura sociais e econômicas, e de suas implicações no processo de produção do espaço.

⁵ Os temas transversais são recursos contidos nos PCNs que visam promover a interdisciplinaridade entre os diferentes componentes curriculares da educação básica. Dentro esses temas destacam-se aqui a “diversidade cultural” e a “orientação sexual”.

Gráfico 4: Representações dos professores sobre a presença de temáticas com ênfases culturais e econômicas nos livros didáticos de Geografia (total de professores que optaram por cada uma das respostas)



Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

As 5 temáticas que compõem a parte direita (final) do gráfico acima apresentado, correspondem à um conjunto de aspectos da ciência geográfica que há tempos tem sua difusão reconhecida no ambiente acadêmico e também na escola. Vale ressaltar aqui, inclusive, o papel desempenhado pela escola durante o período de renovação da Geografia (na segunda metade do século XX), a qual não apenas se deteve a se configurar como um reflexo das discussões acadêmicos, mas sim, foi a propulsora delas (VESENTINI 2004; VLACH, 2004). Nesse momento da história da disciplina, as questões relativas às desigualdades sociais, problemas urbanos, das relações campo e cidade, e da estrutura produtiva, ganharam muito importância. De certa forma, esse contexto explica parcialmente as razões da difusão e consolidação dessa perspectiva no ambiente escolar e acadêmico, o que contribuiu também decisivamente para a estruturação dessa tradição dentro do currículo da escola, a qual foi evidenciada nessa pesquisa pelos professores entrevistados.

Por fim, resta destacar a visão dos professores acerca da forma como os conteúdos ensinados nas aulas de Geografia relacionam com os anseios e conflitos vividos pelos alunos em seu cotidiano. As análises dos dados coletados relativos a esse tópico da pesquisa, de certa forma, contribuem para desmistificar alguns falsos consensos em torno da “falta de interesse” ou “falta de aplicabilidade” dos saberes escolares da Geografia no contexto da vida do estudante.

Tabela 3. Visão dos professores sobre a capacidade dos alunos em relacionar os conteúdos escolares com sua realidade (total dos professores que optaram por cada uma das respostas)

Os alunos não conseguem relacionar os conteúdos ensinados na escola com sua realidade	1
Os alunos pouco conseguem relacionar os conteúdos ensinados na escola com sua realidade	9
Os alunos frequentemente conseguem relacionar os conteúdos ensinados na escola com sua realidade	14

Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

A tabela acima demonstra que dos 24 professores entrevistados, apenas um deles afirmou que os alunos não conseguem relacionar os conteúdos ensinados na escola com sua realidade. A ampla maioria afirmou que essa relação é sim realizada pelos alunos, mesmo que às vezes não a façam de forma frequente e profunda. Além disso, em outra pergunta dirigida aos professores entrevistados, apenas um deles afirmou que o nível de interesse de seus alunos pela disciplina da Geografia é mais baixo do que outras. Veja a tabela a seguir:

Tabela 4. Visão dos professores sobre o interesse do aluno com relação a disciplina de Geografia (total dos professores que optaram por cada uma das respostas)

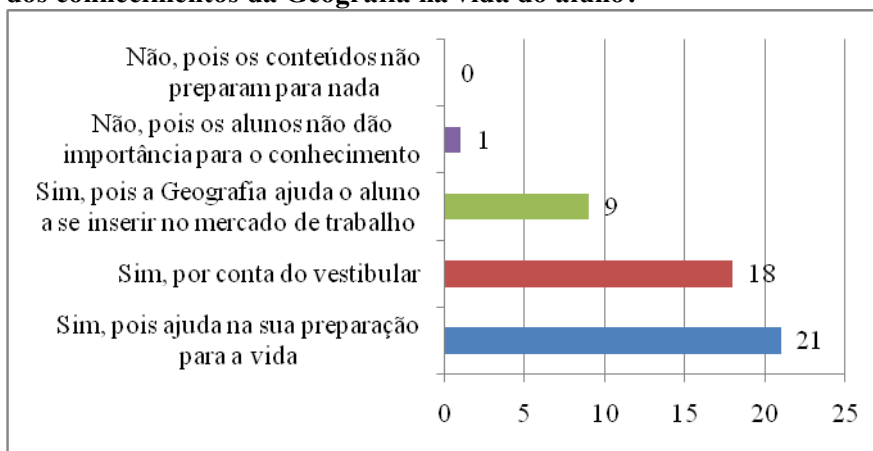
Mais baixo que de outras disciplinas	1
Igual ao de outras disciplinas	11
Mais alto que de outras disciplinas	3
Mais baixo que algumas, e mais alto que outras	9

Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

De certa forma isso indica, pelo menos, que as dificuldades encontradas pelo professor de Geografia, com relação a motivar seu aluno para os estudos, são as mesmas que outros docentes enfrentam. Isso resgata a distinção feita por Young (2011) acerca da relação entre currículo e pedagogia. De acordo com o autor, o trabalho do professor envolve, ao mesmo tempo, desenvolver práticas capazes de fazer com que seu aluno se interesse pela aula (questão pedagógica), e também a construção de planos de trabalho que levem em consideração a profundidade e legitimidade dos conhecimentos ensinados na escola (questão curricular). O que o autor indica, em síntese, é a necessidade de a escola promover o diálogo entre o saber trazido pelo aluno e os conhecimentos especializados, sendo que a profundidade desses é uma condição para a democratização do conhecimento.

Sobre essa questão, a pesquisa apontou que apenas 3 dos 24 professores entrevistados afirmam que a Geografia possui um grau de dificuldade maior do que outras disciplinas, sendo que do total dos docentes envolvidos na pesquisa, 25% deles afirma que a Geografia é considerada pelos alunos como mais “fácil do que outras disciplinas”. Além disso, os professores afirmam, de acordo com seu próprio ponto de vista, que a Geografia ensinada na escola se aplica ao mundo do aluno em diferentes aspectos. Veja o gráfico a seguir.

Gráfico 5. Total de respostas dos professores à questão “você acredita na utilidade/relevância dos conhecimentos da Geografia na vida do aluno?”⁶



Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Percebe-se pelas respostas dos professores a essa questão, que a visão que possuem acerca do significado e relevância da Geografia para os estudantes, é significativamente positiva. Apenas um dos professores afirma que os alunos não se interessam pelo conhecimento, e por essa razão este não lhe agrega nada enquanto “bagagem cultural”. A ampla maioria dos professores explicita um ponto de vista em que a Geografia que se ensina na escola é vista como relevante para seus alunos, por conta desde elementos relativos ao mercado de trabalho, como também no que se refere à preparação para o exercício da cidadania.

De certa forma, as representações dos professores corroboram mais uma vez com as proposições de Young (2007), onde o conhecimento especializado ensinado na escola configura-se como um promotor da inclusão social, como um “conhecimento poderoso”, capaz de oferecer aos estudantes condições para melhor conhecerem o mundo em que vivem e para efetivamente atuarem nele. Resgatar essa dimensão da escola, mediante uma avaliação constante acerca “do que se ensina” e de “como se ensina”, é uma condição para pensar uma

⁶ Nessa questão, os professores entrevistados podiam assinalar mais do que uma alternativa.

escola pública a partir da premissa da “boa qualidade”, entendida aqui como uma instituição profunda em termos de conhecimento, e que deve estar acessível a todos, independentemente de sua origem cultural ou classe social.

Considerações finais

Mesmo tendo no livro didático de Geografia um importante ponto de balizamento para a construção de seus planos de aula, os professores entrevistados indicam que tendem a utilizar uma ampla gama de fontes de pesquisa, como *websites* de *internet*, outros livros didáticos, obras paradidáticas, jornais e revistas, etc. De certa forma, a disponibilidade ampla de recursos disponíveis ao professor permite que ele exerça com intensidade sua autonomia perante os conhecimentos contidos nos programas oficiais e livros didáticos adotados pelas escolas, o que oferece um caráter diverso e dinâmico ao currículo ensinado na educação básica.

O tratamento dado pelos livros didáticos, e pelos professores em suas aulas, às diferentes perspectivas epistemológicas do conhecimento geográfico, não é o mesmo. Algumas temáticas tendem a ser mais privilegiadas do que outras, como as de ênfase ambiental, econômica ou regional. As temáticas com ênfase cultural tendem a receber um tratamento mais superficial pelos professores, sendo “pouco presentes” tanto nos livros didáticos quanto nas aulas dos professores.

De acordo com a visão dos professores entrevistados, a maneira como os estudantes se relacionam com o conhecimento geográfico assemelha-se com a forma como ocorre com outras disciplinas. Segundo os docentes os alunos conseguem realizar relações entre os conhecimentos da Geografia com as situações-problemas vivenciadas em seu cotidiano, sendo uma disciplina que tem um grau de dificuldade muito próximo ao de outras.

Por fim, esta pesquisa revelou ainda, a partir das representações dos professores entrevistados e das bases teóricas utilizadas, que a escola ainda exerce um papel importante na democratização dos conhecimentos socialmente construídos e considerados legítimos dentro de uma sociedade. Ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de reconhecimento e valorização dos conhecimentos trazidos pelo aluno para a escola, coloca também a urgência em se valorizar o conhecimento disciplinar especializado, necessário tanto para a ampliação dos modos de ver o mundo do aluno, como também para a sua inserção no contexto amplo da sociedade.

Referências:

BERNSTEIN, Basil. Classes e pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 26-42, 1984.

_____. **A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle.** Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Campinas: Papirus, 1998.

CLAVAL, Paul. **História da Geografia.** Lisboa: Edições 70, 2006.

_____. **A Geografia Cultural.** Florianópolis, Ed. da UFSC, 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura: As bases epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

KAERCHER, Nestor André. Quando a Geografia crítica pode ser um pastel de vento. **Mercator**, v. 3, n. 6. Fortaleza: UFC, 2004.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2003.

ROSENDAHL, Zeny.; CORRÊA, Roberto Lobato. Apresentação. In: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato. (orgs.). **Geografia Cultural: um século.** Vol. 1. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2000.

SACRISTÁN, Jesus Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (orgs.). **Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SACRISTÁN, Jesus Gimeno; GÓMEZ, Angel Perez. **Compreender e Transformar o Ensino.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAUER, Carl. O. Geografia Cultural. In: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato (orgs.). **Geografia Cultural: um século.** Vol. 1. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2000.

STEFENON, Daniel Luiz. Espaço e Tribalismo: Uma discussão a partir do universo escolar. **Revista Geografar.** Vol. 6, no. 2, p. 118-129. Curitiba: UFPR, 2011.

_____ O conceito de espaço de representação: fundamentos para a compreensão da cultura na escola. **Revista Ateliê Geográfico**. Vol. 6, no. 4, p. 158-174. Goiânia, UFG, 2012.

VESENTINI, José Willian. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI (org.). O ensino de Geografia no século XXI. Campinas: Papirus, 2004.

VLACH, Vania. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José Willian (org.). O ensino de Geografia no século XXI. Campinas: Papirus, 2004.

YOUNG. Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**. Vol. 28, no. 101, p. 1287-1302. Campinas, Unicamp, 2007.

_____ O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 16, no. 48, p. 609-623. S/d, 2011.