

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS PROFESORES DE GEOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA SECUNDARIA EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES: LOS DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LA ESCUELA

Clézio dos Santos

Prof. Dr. de Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO/UFRRJ)
cleziogeo@yahoo.com.br

Resumo

La transmisión educativa del pensamiento social contemporáneo se ve interpelada permanentemente por las aceleradas transformaciones sociales, económicas, políticas, tecnológicas del mundo actual. Esto supone desafíos para una enseñanza de la geografía escolar atenta a esas transformaciones, que colabore en la formación de ciudadanos responsables, reflexivos y comprometidos. En el contexto de la actual reforma curricular que propone la Nueva Escuela Secundaria (NES) de la Ciudad de Buenos Aires, el profesor se convierte en un sujeto central del proceso educativo, un profesional reflexivo que toma decisiones sobre los contenidos y valores a transmitir, para que en sus clases se habiliten interrogantes y debates territoriales y ambientales de nuestro tiempo y para propiciar proyectos en los que los estudiantes participen informada y responsablemente sobre los problemas socio territoriales. El objetivo principal de este trabajo es un acercamiento a las prácticas pedagógicas de los profesores de geografía de educación secundaria pública en la Ciudad de Buenos Aires a la luz del nuevo diseño curricular, a través de una indagación a formadores de los docentes (inicial y continua) y a los docentes de escuela secundaria. La estrategia de indagación es de carácter cualitativo, y se centra en la lectura de autores latinoamericanos que estudian problemas de la enseñanza de la geografía, entrevistas a especialistas y encuestas a los profesores de geografía de escuelas secundarias, con el fin de triangular la información y lograr un diagnóstico preliminar.

Palavras-chave: Enseñanza de la Geografía, Práctica Docente, Diseño Curricular, Escuela Secundaria, Ciudad de Buenos Aires

Introdução

As rápidas transformações do contexto mundial, no que se refere à globalização e a tecnologia, necessitam de um profissional preparado para assimilar e socializar essas mudanças, que são constantes e variadas: o professor torna-se um sujeito importante e

central no contexto da educação. Assim, a formação de professores de geografia deve ser organizada e desenvolvida numa perspectiva reflexiva, investigativa e ativa.

A pesquisa que apresentamos faz parte dos resultados da estância de Pós Doutorado realizado no Instituto de Geografía “Romualdo Ardissonne” da Facultad de Filosofía y Letras da Universidad de Buenos Aires (FFyL/UBA) tendo como objetivo analisar as práticas dos professores de geografia na educación secundaria na Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

A estancia de pós-doutorado foi realizado junto ao Instituto de Geografía “Romualdo Ardissonne”(FFyL/UBA), envolvendo especialmente o grupo de pesquisa em Ensino de Geografía coordenado pela professora María Victoria Fernández Caso denominado de *Investigación y Desarrollo en Enseñanza de la Geografía* (INDEGEO) e o Departamento de Geografía (FFyL/UBA). A estância realizada no segundo cuatrimestre de 2016 permitiu aproximar os temas de pesquisa desenvolvidos do INDEGEO; a proposta do grupo do *Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografía* (GEPEG) credenciado junto ao CNPq que coordeno no Brasil; e a linha de pesquisa denominada *Processos Formativos, Prática e Ensino de Geografía* do Programa de Pós-Graduação em Geografía (PPGGEO) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) onde ministro disciplinas e oriento alunos de mestrado.

O objetivo principal do texto é a análise e reflexão do novo diseño curricular de Geografía da Escuela Secundaria da Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) e as práticas dos profesores frente aos desafios da formação cidadã na escola.

A metodologia se apoia nas pesquisas educacionais de cunho qualitativo, destacando a leitura de autores latino-americanos relacionados ao Ensino de Geografía como Cavalcanti (2005, 2012), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), Gurevich (2005, 2006), Fernández Caso (2008), Fernández Caso e Gurevich (2007), Villa e Zenobi (2011) e Zenobi (2011). Análise de entrevista com 15 profesores de Geografía da escuela secundaria e docentes formadores de profesores de Geografía da CABA sobre o novo diseño curricular de Geografía da Nueva Escuela Secundaria (NES) da CABA e em entrevistas com especialistas em Ensino de Geografía da Argentina.

A visão sobre o ensino de geografia na América Latina vem sofrendo mudanças significativas nas últimas décadas e novos desenhos curriculares procuram contextualizar uma geografia relacionada com a realidade do aluno, em prol da formação cidadã, ou seja, do sujeito pronto para exercer sua cidadania. Porém os novos desenhos curriculares trazem velhos dilemas no ensino de Geografía e necessitam ser constantemente analisados de a partir de um olhar crítico.

A organização da área de *Enseñanza de la Geografía en Argentina* na escola

Apresentamos a seguir a organização da área de *Enseñanza de la Geografía en Argentina* (ensino de Geografía na Argentina) na escola básica da Argentina, especialmente na CABA. Destacamos a presença dessa área de conhecimento na Escuela Primaria como conteúdos na matéria de *Ciencias Sociales* (ver quadro 01) e na Escuela Secundaria como matéria de *Geografía* (ver quadro 02).

Na *Escuela Primaria* a disciplina de *Ciencias Sociales* (Ciências Sociais) são trabalhados os conteúdos de Geografia e História. O docente responsável por essa disciplina são os maestros formados em grande maioria nos Institutos Terciários e não universitários denominados de Institutos de Formação Docente (IFD). Já na *Escuela Secundaria* o docente de *Geografía* é formado nos cursos de professorados em Geografia nas Universidades e nos Institutos de Formación Docentes (IFD).

Destacamos uma das diferenças entre a estrutura curricular da CABA em relação ao restante da Argentina é a permanência do Sétimo Grado na Escuela Primaria. No restante do país inclusive na Província de Buenos Aires a Escuela Primaria vai até o Sexto Grado.

Quadro 01. O Conteúdo de Geografia na Escuela Primaria

Ano	Idade	Nome da disciplina (asignatura) escolar	Quantidade de aula por semana
Primeiro grado	06 anos	Ciencias Sociales	02
Segundo grado	07 anos	Ciencias Sociales	02
Terceiro grado	08 anos	Ciencias Sociales	02
Quarto grado	09 anos	Ciencias Sociales	02
Quinto grado	10 anos	Ciencias Sociales	02
Sexto grado	11 anos	Ciencias Sociales	02
Sétimo grado	12 anos	Ciencias Sociales	02

Fonte: Ministério de la Educación, 2016

Quadro 02. O Conteúdo de Geografia na Escuela Secundaria

Ano	Idade	Nome da disciplina (asignatura) escolar	Quantidade de aula por semana
Primeiro Ano	13 anos	Geografía	03
Segundo Ano	14 anos	Geografía	03
Terceiro Ano	15 anos	Geografía	03
Quarto Ano	16 anos	Geografía	02
Quinto Ano	17 anos	Geografía	02

Fonte: Ministério de la Educación, 2016

Com as mudanças na Escuela Secundaria na CABA, os últimos anos tem alterado bastante a quantidade de aulas por semana, dependendo do direcionamento da área da escola (Veja nos anos finais, como mostra o quadro 02). As escolas voltadas para a área de Ciencias Sociales e Humanidades aumentam uma aula a mais nos anos finais e nas demais áreas perdem aulas nos anos finais. A Geografía enquanto disciplina escolar se mantém com a mesma quantidade de aulas nos primeiros anos da Nueva Escuela Secundária (NES), objeto de estudo de nossa pesquisa, pois não altera a carga horária semanal.

O contexto da atual reforma curricular que propõe a *Nueva Escuela Secundaria (NES) de la Ciudad de Buenos Aires* e a formação cidadã

O contexto das reformas educacionais na América Latina, incluindo a Argentina, seguem dois momentos chaves para pensar o desenrolar dos rumos das políticas públicas educacionais.

Reaproveitamos as ideias do geógrafo Sene (2008) que trabalha com a ideia de dois ciclos na América Latina e os descrevem a seguir.

O primeiro ciclo de reformas esteve orientado fundamentalmente para a expansão dos sistemas educativos visando à ampliação do número de estudantes nos bancos escolares. Deu-se, na maior parte dos casos, sob regimes militares de exceção no contexto das disputas geopolítico-ideológicas da Guerra Fria. Além do controle ideológico e da formação cívico-patriótica, deve ser considerada também a necessidade de formação de mão-de-obra, especialmente nos países que se industrializavam no contexto da segunda revolução tecnológica e ao mesmo tempo passavam por acelerada urbanização.

O segundo ciclo, ainda em andamento, é bem mais complexo. Apresenta um caráter de reconversão, de refundação de todo o sistema educativo; está muito mais orientado para a organização e gestão, a busca de qualidade e equidade. Insere-se num mundo pós-Guerra Fria, num contexto regional em que se busca consolidar a democracia e ao mesmo tempo adaptar-se à atual revolução técnico-científica, ao atual momento do sistema capitalista. Manuel Castells (1999), entre outros, chama de era informacional essa atual etapa do capitalismo, marcada pela globalização em suas diversas dimensões. Não é por acaso que a palavra “adaptação”, implícita ou explicitamente, está muito presente nos documentos das reformas. Nesse novo contexto, a educação passou a ser considerada estratégica nos processos de desenvolvimento e de inserção competitiva na globalização.

Segundo Sene (2008) Durante mais de uma década a principal lei que regulou o sistema educativo na Argentina foi a Ley Federal de Educación no 24.195 de 1993 <http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html>. Foi aprovada sob o governo do Presidente Carlos Saul Menem (1989-1999), tido como um dos principais representantes do neoliberalismo no subcontinente. Logo no 1o artigo do título I –Direitos Obrigações e Garantias– já ficava evidente seu objetivo refundacionista com relação ao Sistema Nacional de Educação ao propor “[...] su paulatina reconversión para la continua adecuación a las necesidades nacionales dentro de los procesos de integración”. Pode-se depreender que se trata dos processos de integração regional, no âmbito do Mercosul, mas também continental e global, como fica patente no artigo 2. Ou seja, fica claro o papel da educação na busca de adaptação à globalização, na busca de integração competitiva na região e no mundo.

No capítulo I do título II –Princípios Gerais– que trata da Política Educativa há apenas o artigo 5, mas são listados 25 itens que enunciam a política educacional do país para aquele momento. Lá aparecem todas as justificativas comuns às outras reformas latino-americanas do período: consolidação da democracia, valorização da equidade e da qualidade, educação permanente, busca do crescimento econômico e do desenvolvimento social, cultural, científico e tecnológico do país, entre outras.

Em 2006 foi aprovada uma nova lei de ordenação do sistema educativo argentino, a Ley de Educación Nacional no 26.206 <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf>, que substitui a lei no 24.195, de 1993. Apesar de mais extensa e detalhada –são 145 artigos contra 71 da anterior–, em linhas gerais segue as mesmas orientações da antiga lei, valorizando a qualidade e a equidade, a unidade nacional, o respeito às diferenças etc. Depois de mais de duas décadas da redemocratização, a consolidação da democracia já não consta nos objetivos da política educacional. Mas aparecem outros objetivos em sintonia com novas demandas do início do século XXI, como, por exemplo, “m) Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación”, como consta num dos 23 itens do artigo 11 do capítulo II - Fines y objetivos de la política educativa nacional.

No sítio do Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, além das duas leis mencionadas, há outras legislações, documentos e resoluções que regulam o sistema educativo argentino <http://www.me.gov.ar/consejo/cf_autoridades.html>.

A Argentina elaborou uma nova lei educacional. Mas as leis não são os únicos instrumentos de garantia de mudança. Elas tem ocorrido.

Las ofertas de actualización vinieron la mano de la Reforma Educativa de los noventa y em general fueron convocados profesores universitarios para el dictado de cursos y seminarios cuyo objetivo central er a acercara los docentes nuevos enfoques y temáticas propios del campo académicos in que mediara alguna -conexión con las prácticas de enseñan za de la disciplina. Por otra parte, es imporrarme tener em cuenca que las precarias condiciones de trabajo delamayor parte de los docentes impiden su crecimiento comoprofesionales, a lo qu ese agrega la escasa producción de material es destinados asu actualización. (ZENOBI, 2011, p.17)

Entretanto, agora como antes, o problema não está nas leis, que em geral são boas, mas em sua aplicação. Tanto Sene (2008) como Zenobi (2011) destacam as Reformas, o envolvimento dos professores universitários e da Academia, porém não encontram ressonância direta na escola pois ainda essas políticas falam de uma escola pouco conhecida e não levam em consideração a real situação dessa escola, de seus docentes e de seus alunos.

Por isso, na América Latina todos esperam, especialmente os estudantes e seus professores, que num ambiente democrático consolidado a educação seja prioridade de fato; que qualidade e equidade deixem de ser conceitos abstratos constantes apenas nas leis e passem a fazer parte efetiva da realidade do sistema educacional de cada país. Mas para isso é necessário que se conheça as legislações educacionais, especialmente por parte dos envolvidos no sistema educativo, de forma que cada sociedade possa cobrar de seus governantes a aplicação da lei.

A Geografia Escolar enquanto parte ativa desse sistema educacional deve estar atenta e sensível as transformações ocorridas no sistema educacional. Partimos de uma definição da Geografia Escolar: La Geografía escolar es una construcción socialmente determinada y marcada por el contexto en que se produce. Por lo tanto, esta dimensión sócio histórica del conocimiento escolar nos conduce a pensar

que algunos contenidos que fueron relevantes, hoy ya no lo son. (ZENOBÍ, 2011, p.19)

A autora identifica as possibilidades de uma geografia escolar ativa e presente na escola e na educação.

A análise do *Nuevo Diseño Curricular de Geografía da Escuela Secundaria da CABA* nos possibilitou inúmeros pontos de vista comuns e distintos para soluções de problemas enfrentados na implantação curricular permitindo distintas leituras de outros pesquisadores de ensino de Geografia da América Latina.

De acordo com Fernández Caso (2008):

Las geografías académicas nos ofrecen pistas teórico-conceptuales para una transmisión significativa de los contenidos implicados en un temario como este. Por ejemplo, los conceptos de lugar, región y fragmentación permiten pensar lo local como el lugar donde se condensan tensiones y diferencias, y en cuyo estudio confluirán múltiples escalas de análisis y variedad de atributos no locales, y que colaboran en el desdibujamiento de las pinturas homogéneas que postulaban las geografías sistemáticas, continentales, regionales o nacionales. (FERNANDÉZ CASO, 2008. P.5).

Quando a autora retoma conceitos chaves da Ciência Geográfica e os contextualizam demonstrando as inúmeras escalas de abordagem geográfica e necessidade e relevância desses pontos de vista que somam ao significado de ensinar e aprender Geografia na Escola não de forma homogênea e sim tendo uma clareza de que essas escalas permitem entender e reconhecer a não heterogeneidade, a fragmentação e a diferença dos diferentes lugares.

Una propuesta de trabajo que articule aspectos disciplinares de una geografía renovada y aspectos didácticos de una pedagogía crítica, nos permite acercar a los jóvenes una perspectiva que no asigna rasgos de fijeza e inmutabilidad a los procesos que analizamos y a los grupos, personas y comunidades con las que intercambiamos, y nos aleja de la idea de un destino preestablecido, tanto a nivel personal como colectivo. En fin, nos permite colocar en el horizonte de la comprensión y de la acción, la posibilidad de reorientar el rumbo, de elegir el derrotero, de imaginar nuevos comienzos (GUREVICH, 2005. p.8).

Concordamos com Gurevich (2005) quando defende um ensino de Geografia que articule questões disciplinares de uma geografia renovada com aspectos didáticos numa perspectiva educacional crítica, permitindo aos jovens o entendimento das possibilidades e não um entendimento fixo e imutável. Oferecer um horizonte de compreensão e ação, acima de tudo, da possibilidade de reorientação do curso, escolher o curso e imaginar novos começos. Porém, esse entendimento de Ensino de Geografia tem dificuldade de ser materializado nas propostas curriculares em andamento.

O novo diseño curricular de Geografia feito pelo *Ministerio de Educación da Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (CABA) se encontra no documento denominado *Nueva Escuela Secundaria* (NES) editado em 2014 e tem como política um período que pretende ser de 2014-2020, portanto entre a discussão do novo diseño e sua implementação estamos nos primeiros anos.

A *Nueva Escuela Secundaria* (NES) não pretende ser apenas uma reforma curricular e sim uma repensar dos espaços e da estrutura de funcionamento institucional das escolas atuais

O documento da *Nueva Escuela Secundaria* foi construído para os dois anos iniciais dos cinco anos que compõe a Escuela Secundaria na CABA. O ciclo inicial (composto pelo primeiro e segundo anos) é oferecido a toda Escuela Secundaria na CABA pois tem diferentes propostas de especialização no ciclo final de formação.

O documento de Geografia esta dividido nas seguintes partes: Objetivos y contenidos troncales para la finalización de la escuela secundaria; Presentación; Propósitos de enseñanza; Primer Año; Segundo Año; e Orientaciones generales para la evaluación (CABA/NES, 2014).

O desenho curricular de Geografia da Escuela Secundaria reforça as ideais que vem sendo efetivada após as reformas de 1990 na América Latina e também na Argentina cujos objetivos são:

Esta propuesta curricular considera que la enseñanza de la Geografía en la escuela secundaria constituye un aporte valioso para la formación de ciudadanos en y para la democracia, así como para el desarrollo de capacidades intelectuales que permiten comprender y explicar cuestiones territoriales que son relevantes en el mundo actual, en sus diferentes regiones y en la escala local. A la vez, favorece a que los estudiantes asuman su protagonismo en los procesos de cambio social a partir del desarrollo de actitudes fundamentadas, críticas y comprometidas con los valores de una sociedad cada vez más democrática, solidaria y justa. (CABA/NES, 2014, p.379).

O desenho reforça a concepção de formação cidadã em contextos democráticos e a articulação das diferentes escalas entre o local, regional e global.

Esta propuesta pone énfasis en la enseñanza de la Geografía a partir de conceptos que se articulan entre sí e integran progresivamente tramas conceptuales, constituyendo herramientas intelectuales cada vez más ricas, complejas y facilitadoras para la interpretación de la realidad territorial. La enseñanza de conceptos es progresiva, se realiza por aproximaciones sucesivas que el docente adecuará según los niveles de complejidad apropiados para su grupo de estudiantes y atendiendo a la heterogeneidad en sus modos de aprender. (CABA/NES, 2014, p.380).

Porem para aprender por meio de conceitos, implica uma relação distinta entre a produção de saber na escola, implicando que alunos e professores construam os conceitos e não os reproduzam. O papel do professor de geografia é fundamental nesse processo de construção e suas práticas podem assegurar, auxiliar ou dificultar a construção desse processo, para tal recorreremos aos professores da escola secundaria da CABA para entender um pouco mais como efetivam suas práticas docentes no cotidiano da escola.

Algumas concepções sobre as Práticas Docente na *Escuela Secundaria da Ciudad Autónoma de Buenos Aires*

A noção de prática docente tem sido amplamente utilizada no contexto atual da Educação e segundo Villa e Zenobi (2011) devem ser repensadas:

En el ámbito de la formación se utiliza con frecuencia el concepto de “práctica docente”. Desde la recuperación de la democracia, la expresión “reflexión sobre las prácticas”, como una forma de generar conocimiento, se ha instalado en el discurso educativo nacional. Una cuestión que se plantea es ¿a qué se refiere cuando se habla de prácticas?. Vinculado con esta preocupación, en la bibliografía trabajada.

Esse repensar de deve a um entendimento de Prática docente abarque uma complexidade maior. Pensando nesta perspectiva destacamos as ideias de J. Barbier (1996), que define as práticas numa primeira instancia de modo aparentemente instrumental. Destaca que se trata de “(...) un proceso de transformación de una realidad en otra, para lo que se requiere un operador humano” (1996, p.5).

Para Villa e Zenobi (2011, p.2):

Sin embargo, en forma inmediata señala que este tipo de definición resulta útil en la medida que lleva a preguntarse acerca del resultado: tipo de realidad que se transforma, el tipo de transformación que se realiza, y las relaciones específicas que se establecen en el proceso de transformación. De este modo se ingresa en un área de mucho mayor complejidad que el solo acto de transformar: la del proceso de transformar que implica, además, los que denomina “procesos de acompañamiento de una práctica”. Estos incluyen procesos de conducción de la práctica y procesos afectivos.

Seguindo o raciocínio de Barbier as autoras destacam:

Los procesos de conducción refieren, por ejemplo, a los fenómenos representacionales y al pensamiento relativo a las prácticas, donde pueden ubicarse “(...) los objetivos, las intenciones, los motivos, los proyectos, las planificaciones, las evaluaciones, los balances, etc.” que las orientan y se desarrollan en simultáneo con ellas, sean reconocidos o no, explicitados o no. Los procesos afectivos, conscientes o no, también están siempre presentes. Son “(...) fenómenos de tipo placer - desagrado, satisfacción - sufrimiento que acompañan a una práctica y están indisolublemente unidos a la imagen de la misma, individual y colectiva” (Barbier, 1996:7). En este punto, resulta interesante avanzar en otras ideas expuestas en la bibliografía: las prácticas pueden tener como uno de sus productos la construcción de identidades o la movilización, el desarrollo de componentes de las identidades que también están acompañadas por fenómenos representacionales y afectivos. (VILLA e ZENOBI, 2011, p.2 e 3).

O conceito de práticas e sua vinculação com a identidade apresentado por Villa e Zenobi (2011) com base em Barbier (1996), permite compreender melhor as práticas do ensino de geografia e podemos entender um pouco mais as possibilidades e limitações do professor de geografia (individualmente ou coletivamente) frente às situações que vivenciam diariamente. Dessa forma a voz dos docentes não são somente palavras e frases que pronunciam e sim um emaranhado de múltiplas e complexas práticas.

A Geografia Escolar apresenta-se como estudante do espaço, proporcionando uma visão de mundo que busca compreender a realidade de modo a levar os indivíduos a uma formação critica tornando-se capazes de intervir em sua realidade. Por isso ao professor

de geografia cabe desenvolver algumas práticas que facilitem o processo de ensino aprendizagem para que isto ocorra de maneira eficaz alcançando a formação de um indivíduo crítico, ciente de seus direitos e deveres.

Cavalcanti (2005, p 12) afirma que:

O trabalho de educação geográfica na escola consiste em levar as pessoas em geral, os cidadãos, a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que elas vivenciam, diretamente ou não, como parte da história social. O raciocínio espacial é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são socioespaciais.

A visão sobre o ensino de geografia vem sofrendo mudanças significativas ao longo do tempo e há muito se fala de uma geografia relacionada com a realidade do aluno, em formação do cidadão, ou seja, do sujeito pronto para exercer sua cidadania. Discussões sobre o ensino de geografia nesse sentido avançam, gerando inúmeras pesquisas, mudanças nos documentos que regem a educação como os Parâmetros Curriculares Nacionais e também mudanças nos cursos de formação, entre outras. No entanto, a realidade da geografia escola ainda é de uma disciplina fortemente presa ao livro didático, desconectada à realidade do aluno e de cunho memorizador, que dificulta o interesse por esta disciplina por parte dos alunos, já que não veem nesta aplicação prática a sua vida.

Apesar de ser um recurso bastante utilizado nas aulas de geografia, o livro didático não está presente em todas as salas de aula do ensino básico, apresentando maior ausência nas turmas noturnas, o que faz com que os textos impressos pelos próprios professores e a escrita de extensos textos no quadro faça parte do cotidiano do professor de geografia. A realização de questionários é também muito comum na sala de aula com a finalidade de preparar o aluno para a prova, estimulando-o a memorização dos conteúdos.

Alguns professores de geografia dispõem de métodos que são capazes de facilitar o processo de ensino aprendizagem, no entanto, necessita-se do emprego destes em metodologias que estimulem a participação do aluno, para que este faça parte da aula enquanto sujeito ativo. Um destes métodos, que apesar de não ser peculiar da geografia, desde o princípio dá aporte a compreensão do espaço geográfico é o uso de mapas, ou seja, a cartografia. Entende-se que o aluno deve ser capaz de ler a realidade, interpretá-la e agir sobre ela. Para isso o uso de mapas pode colaborar para o alcance de tais objetivos, pois este é uma forma de representação, que pode esclarecer fenômenos por vezes não compreendidos. No entanto, o que se encontra na sala de aula é um professor de geografia que apresenta de forma tímida os mapas, fazendo uso de forma rápida dos mapas ilustrados nos livros didáticos, perdendo, desta forma a essência da disciplina distanciando-se de seu objetivo, de facilitar a leitura do mundo.

Segundo Cavalcanti (2005, p.33,34):

A prática cotidiana dos alunos é [...] plena de espacialidade e de conhecimento dessa espacialidade. Cabe à escola trabalhar com esse conhecimento nos espaços, discutido e ampliando, alterando, com isso, a qualidade das práticas dos alunos, no sentido de uma prática reflexiva e crítica.

O professor de geografia não deve centrar suas práticas apenas no uso do livro didático, que muitas vezes se apresenta de forma distante do espaço de vivência do aluno. Pois, vivemos hoje numa sociedade globalizada e bombardeada por inúmeras

informações, que nos chegam a todo instante pelas várias mídias existentes. Esse dinamismo da sociedade exige da escola e do professor novas concepções a respeito dos métodos de ensino praticados em sala.

Os novos *diseños* curriculares como o de Geografia da Escuela Secundaria da Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) apresentam possibilidades de uma Geografia Contextualizada e Renovada, porém para efetivar essas possibilidades práticas de renovação, práticas diferenciadas devem estar presentes no cotidiano da escola. A interdisciplinaridade no ensino de geografia pode ser uma das possibilidades e os professores de geografia da CABA acenam para esse caminho quando 35% apontam que efetivam a interdisciplinaridade, mas ainda 65% afirmam que utilizam apenas as práticas disciplinares.

Novas práticas docentes ganham ressignificações para os professores de Geografia da escuela secundaria na CABA, isso é essencial no processo de ensino-aprendizagem atual.

A visão dos docentes sobre a *Nueva Escuela Secundaria (NES) de la Ciudad de Buenos Aires*

A encuesta (questionário) foi organizada em quatro partes: A primeira parte que caracteriza os entrevistados de forma geral; A segunda parte questiona a visão de ensino de geografia que os entrevistados tem, a relação com a cidadania e referencial teórico utilizado; Um outra parte voltada apenas para professores da escola secundaria; e uma última voltada para docentes formadores de futuros professores de Geografia. Analisaremos neste texto as duas partes iniciais da encuesta.

Responderam a encuesta, quinze professores de Geografia do Ensino Secundario, Terciário Superior e Universitário. Utilizaremos letras para designar as pessoas que responderam os questionários. As letras foram distribuídas aleatoriamente, não obedecendo a ordem chegada. A encuesta (questionário) foi organizada em agosto, distribuída no mês de setembro e recolhida ao longo do mês de outubro de 2016.

Dentre os que responderam a encuesta, 66.6% eram mulheres e 33.3% eram homens, caracterizando o prodomínio feminino entre os professores de Geografia da Escuela Secundária. Confirmando o perfil dos alunos do profesorado en Geografía da Faculdade de Filosofía y Letras da Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA), pois das duas asignaturas acompanhadas, na estancia pos-doutoral, uma era composta apenas por alunas e na outra de 14 concluintes dois eram alunos. Em relação a formação 50% fizeram o profesorado en Geografía, 24% fizeram o Profesorado e a Licenciatura en Geografía, outros 25% são estudantes do Profesorado en Geografía e já dão aulas na *Escuela Secundaria* (razão pela qual entraram na tabuladçã da pesquisa) e apenas 1% fez Licenciatura en Geografía. O título foi expedido pelas seguintes instituições: 51% por Universidades (Universidad de Buenos Aires e Universidad Nacional de Luján), 24% por IFD (Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. Gonzalez”) e outros 25% são estudantes da UBA. Em relação as instituições que exerce a docência: 51% trabalham na escuela secundaria, 24% no Ensino Superior e 1% apontou que não esta trabalhando no momento; podemos identificar também que 53% trabalham apenas na escola secundaria, 32% na Escola

Secundaria e no Ensino Superior, 14% apenas no Ensino Superior e 1% não trabalha neste momento.

Apresentamos a seguir as questões feitas aos entrevistados, algumas respostas e análises.

1. ¿Cuáles considera que son las finalidades educativas de la geografía escolar, especialmente en el nivel secundario?

Comprender el espacio geográfico: la interrelación de variables naturales y sociales y las transformaciones que surgen de dicha interrelación (A).

Analizar la organización de los territorios (B).

Considero que van de la mano con la finalidades del estado, principalmente por una cuestión histórica y social (H).

Aprender a conocer el mundo en el que los alumnos viven de forma crítica y no solo en términos de localización o ubicación (I).

Os entrevistados A, B, H e I, apesar de sucintos apresentaram visões distintas de geografia, que misturam posicionamentos de uma abordagem tradicional e de uma abordagem inovadora, incluindo um posicionamento crítico. A Geografia é identificada como um conhecimento ímpar, porém sua relação com outros campos do conhecimento escolar não estão nitidamente presentes.

Brindar al alumno una base de conocimientos vinculados a nuestro campo disciplinar, lo que contribuye a su formación intelectual, al igual que en resto de las asignaturas, en líneas generales. También puede contribuir a su formación ética la transmisión de valores en los contenidos que se pegan a tal fin (J).

Brindar herramientas para interpretar los conflictos y problemas del mundo actual (L).

Conocer e interpretar las principales dinámicas territoriales y ambientales del mundo actual; Establecer un diálogo informado entre las distintas disciplinas del conocimiento, aportando información y categorías explicativas específicas de la geografía a la comprensión e interpretación de temas y problemas complejos de la agenda social del mundo contemporáneo (D).

Já para os entrevistados J, L e D, o conhecimento geográfico vem explícito por uma metodologia própria que permite diálogos mais profundos no contexto escolar. A Geografia passa a ter um papel relevante na articulação do conhecimento.

As respostas de certa forma repercutem as mudanças curriculares sofridas pelas disciplinas escolares e que continuam a ser reorganizadas pelas políticas educacionais. A NES segue essa proposta de organização e reforça os desenhos curriculares anteriores, destacando a Geografia Social como abordagem necessária para a Geografia Escolar. Porém esse posicionamento ainda encontra resistências nas práticas docentes. Práticas tradicionais convivem com práticas atuais na escola básica na CABA, como na maior parte da América Latina.

2. ¿Cómo pueden abordarse contenidos curriculares de geografía en la escuela secundaria desde una perspectiva interdisciplinaria?

Se pueden abordar desde estudios de casos, testimonios, salidas educativas (M).

Se puede trabajar en red con colegas de otras disciplinas a partir del análisis de problemas incluyendo cuestiones transversales como el respeto por la diversidad, cuestiones de geografía del género, xenofobia y discriminación, problemas

ambientales. El estudio de casos puede ser una estrategia de enseñanza potente. (B).

A questão interdisciplinar com base nos conteúdos curriculares de geografia foi citada por alguns professores como recorrente em sala de aula, indicando metodologias específicas como no caso do entrevistado M, que destaca as saídas educativas (o trabalho de campo) e os estudos de caso.

Para outros entrevistados como o B, a metodologia indicada é mais abrangente, deixando claro a possibilidade da aproximação com outras disciplinas escolares e o desenvolvimento de temáticas e problemáticas em comum.

Curiosamente as duas abordagens mais comuns entre os entrevistados destacam o papel do estudo de caso como potencializador e motor das práticas docentes rumo a interdisciplinaridade.

3. ¿Como puede colaborar la geografía escolar en la formación ciudadana de los/as jóvenes?

La geografía escolar planteada y practicada desde las perspectivas de las preguntas 1 y 2 contribuye a la formación política de los estudiantes, en tanto sitúa problemas relevantes como objeto de estudio, propone estrategias de análisis, resolución e invención de posibles salidas a los conflictos, identifica los actores sociales económicos y políticos implicados en los procesos, propone escenarios colectivos de trabajo, de participación, de intercambios o de foco de la atención colaborativa a través de variadas redes y grupos de interés. (D).

La geografía puede brindar herramientas analíticas que permite a los estudiantes analizar de manera crítica el mundo actual. Permitirles tomar un posicionamiento crítico acerca de los problemas mundiales contemporáneos. (O).

As respostas dos entrevistados reforçam que o ensino de geografia nas escolas é considerado um valioso contributo para o aprendizado e o exercício da cidadania. Disso decorre o papel estratégico e formativo da geografia nos desenhos curriculares, incluindo o do NES/CABA. Aí residem as disputas teóricas e políticas em torno de o que ensinar e para que ensinar geografia a crianças e jovens na educação básica obrigatória, seja na Argentina, na América Latina e em outras regiões do globo.

A cidadania enquanto processo inclui desde a formação do professor de Geografia, perpassa nos desenhos curriculares que permitam e incentivam esse processo, até chegar no que esse profissional de Geografia efetiva em sala de aula em nome de sua área de conhecimento. Destacamos que tal responsabilidade não é apenas da Geografia, mesmo que esta tenha um papel de destaque nesse processo por seus conteúdos socioespaciais, ou das Ciências Humanas, e sim de todos que estão no processo educacional. Nesta perspectiva Pagès (2011) e Simon e Pagés (2015) falam da educação para a cidadania.

A educação para a cidadania (EpC) tem sido tratada de várias maneiras. Em muitos países, tem se constituído matéria específica nos currículos; em outros, como o Brasil, habita disciplinas específicas da área de ciências humanas e também os denominados “temas transversais”. O caso atual da Espanha, em que o atual governo conservador substituiu a mesma por outros conteúdos, entre eles o empreendedorismo, pode ser considerado como balizador de sua importância no sentido de contribuir para os objetivos de aprofundar o entendimento acerca das

questões relacionadas à democracia e à cidadania, que em nada interessam a esse tipo de governo e de projeto de sociedade. Nos casos em que tais temáticas ficam em espaços “transversais”, acabam não sendo assumidas de forma clara por nenhum. (SIMON e PAGÈS, 2015, p.125).

O que ocorre no Brasil com a cidadania, citado pelos autores anteriormente, também esta presente na Argentina. A não existência de uma disciplina específica reforça a importância das Ciências Humanas e em especial a Geografia para efetivar e contruir a formação cidadã na escola.

Pagès (2011) destaca que, se o nosso desafio como professores e professoras de Ciências Humanas e como formadores desses professores é conseguir que a história e Geografia contribua para a consciência cidadã, os valores e habilidades mentais necessárias para que nossos jovens saibam que seu futuro será o resultado do que existiu, do que estamos fazendo e do que fariam homens e mulheres e num contexto cada dia mais globalizador, em que fará falta saber, em cada momento, que decisões que se tomam em lugares distantes de onde residimos podem nos afetar com muito mais força que outras que são tomadas ao lado de nossas casas. E que, em contrapartida, ações que são tomadas próximas de nossa casa podem ter um peso decisivo para frear situações que estão acontecendo a enormes distâncias de onde vivemos. O mesmo conclui, ainda, que a cidadania em que acredita está cada vez menos nacional e menos pautada por fronteiras artificiais e que esta será uma cidadania mundial (PAGÈS, 2011).

4. Dentro del marco referencial que Ud. conoce/maneja, ¿podría citar un máximo de 3 autores/as extranjeros que se destaquen por sus contribuciones al campo de la didáctica de la geografía?

Em relação aos autores estrangeiros, Pilar Benajan foi citada por 9 pessoas, Jose Souto Gonzalez por 7 pessoas, François Audigier por 6 pessoas, e Lana Cavalcanti por 3 pessoas; prevalecendo autores latinos e especialmente autores espanhóis, franceses e brasileiros. Duas autoras e dois autores são os mais citados. Outros autores que foram citados duas vezes são Alain Dalonguelille, Joan Pagés, Jean-Pierre Chavallier e Suzanne Laurín. Outros autores foram citados uma única vez e optamos em não colocá-los no texto.

5. ¿Podría citar hasta 3 autores/as nacionales que se destaquen por sus contribuciones al campo de la didáctica de la geografía?

Dentre os autores nacionais temos o predomínio feminino e as autoras mais lembradas foram Maria Victoria Fernández Caso que foi citada 12 vezes, Raquel Gurevich citada 10 vezes, Adriana Villa citada 7 vezes e Viviana Zenobi que foi citada cinco vezes. Outros autores foram citados apenas uma vez e optamos em não colocá-los.

Consideraciones finales

As respostas que a encuesta coletou não foram esgotadas nesse texto, mas por meio do leque vasto de informações contextualizada possibilita um caminho virtuoso para seguir pesquisando e analisando mais aprofundadamente sobre cada questionamento proposto sobre a área de *Enseñanza de la Geografía en Argentina* e especialmente na *Escuela Secundaria* da CABA e da Formação docente em Geografia.

O professor de geografia não deve centrar suas práticas apenas no uso do livro didático, que muitas vezes se apresenta de forma distante do espaço de vivência do aluno. Pois, vivemos hoje numa sociedade globalizada e bombardeada por inúmeras informações, que nos chegam a todo instante pelas várias mídias existentes. Esse dinamismo da sociedade exige da escola e do professor novas concepções a respeito dos métodos de ensino praticados em sala. A análise das práticas docentes passa a ser um grande campo de estudos e respostas para as mudanças no Ensino de Geografia, porém o entendimento deve ser seguido na perspectiva de Barbier (1996), enfatizada por Villa y Zenobi (2011), da prática docente não meramente instrumental e sim “(...) un proceso de transformación de una realidad en otra, para lo que se requiere un operador humano” (BARBIER,1996, p.5). Essa necessidade do operador humano, recoloca os sujeitos educacionais no processo.

Os novos *diseños* curriculares como o de Geografia da *Nueva Escuela Secundaria (NES) da Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA)* apresentam possibilidades de uma Geografia Contextualizada e Renovada, porém para efetivar essas possibilidades, práticas docentes inovadoras devem estar presentes no cotidiano da escola.

A interdisciplinaridade no ensino de Geografia pode ser uma possibilidade de inovar. Todavia dentre os professores de Geografia da CABA apenas 35% apontam que efetivam a interdisciplinaridade, enquanto 65% afirmam que utilizam apenas as práticas disciplinares. O caminho da interdisciplinaridade ainda precisa ser trilhado por muitos docentes para que novas práticas docentes ganhem ressignificações no Ensino de Geografia da *Escuela Secundaria* na CABA. A inovação via novas práticas docentes é essencial no processo de ensino-aprendizagem rumo aos desafios de uma formação cidadã na escola.

Referencias

AUDIGIER, F. (2002). “Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental en Francia: temas, métodos y preguntas” en Enseñanza de las Ciencias Sociales. **Revista de Investigación** N° 1, Barcelona (digital, en línea).

BARBIER, J. (1996) “Análisis de las prácticas: temas conceptuales” en BLANCHARD LAVILLE, C. y D. FABLET, **L’analyse des pratiques professionnelles**, Ediciones L’Harmattan, Paris.

CAVALCANTI, Lana S. (2005). **Geografia e práticas de ensino**. 2. Ed. Goiânia: Alternativa.

CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. MINISTERIO DE EDUCACIÓN **Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires - Diseño Curricular-Ciclo Básico** (2014). Dirigido por Gabriela Azar. - 1ª ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2013. E-Book.

FERNÁNDEZ CASO, M. (coord.) (2007) **Geografía y territorios en transformación**. Noveduc, Buenos Aires.

FERNÁNDEZ CASO, María Victoria (2008). Geografía y formación ciudadana en el nuevo milenio: elementos para una transmisión significativa de contenidos escolares. Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. **Actas. X Coloquio Internacional de Geocrítica**, Universidad de Barcelona. <<http://www.ub.es/geocrit/-xcol/196.htm>>

FERNÁNDEZ CASO, María Victoria e GUVERICH, Raquel (2007). **Geografía: Nuevos temas, nuevas preguntas. Um temário para su enseñanza.** Buenos Aires, Biblos.

CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). **Geografía.** Orientaciones para la planificación de la enseñanza. En serie: Aportes para el Desarrollo Curricular. Nivel Medio, Buenos Aires.

CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2013). **Documentación acerca de la Nueva Escuela Secundaria de Calidad.** Disponible en: www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion

GUREVICH, Raquel (2005). **Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos.** Una introducción a la enseñanza de la geografía. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

GUVERICH, Raquel (2006). Territorios contemporáneos. Uma decisão para la enseñanza de la geografía. **Párrafos Geográficos**, v.5, n.1, pp.74-84.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2016). **Plan Nacional para la Educación Secundaria.** Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar>

PAGÈS, J. (2011). Educación, ciudadanía y enseñanza de la Historia. In: FONSECA, S. G.; GATTI JÚNIOR, D. (Orgs.). **Perspectivas do Ensino de História : ensino, cidadania e consciência histórica.** Uberlândia: Edufu.

PONTUSCHKA, Nídia N; PAGANELLI, Tomoko I; CACETE, Núria H. (2007). **Para ensinar e aprender Geografia.** São Paulo, Cortez.

SANTOS, Clézio dos (2014). O Ensino de Geografia e as Práticas Disciplinares e Interdisciplinares na Escola Pública do Brasil. In: VIEIRA, Antônio e BANDEIRA, Miguel (Org.). **A Jangada de Pedra: Geografias Ibero-Afro-Americanas.** 1ed.Guimarães: Universidade do Minho/AGP, v. 1, p. 1-6.

SANTOS, Clézio dos (2016). **Las Practicas Pedagógicas de los Profesores de los Profesores de Geografía em la Educación Pública Secundaria em la Ciudad de Buenos Aires: Los desafíos de la Formación Ciudadana em la Escuela.** Relatório de Pós-Doutorado. Buenos Aires, IGEO/FFyL/UBA.

SENE, José Eustáquio de (2008). “Reformas educacionais na América Latina”. **Ar@cne.** Revista electrónica de recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales. [En línea. Acceso libre]. Barcelona: Universidad de Barcelona, nº 105. <<http://www.ub.es/geocrit/aracne/aracne-105.htm>>.[2 de setembro de 2016].

SIMON, Osvaldo B e e PAGÈS, Juan B. Paulo Freire, ensino, história e os desafios da contemporaneidade. **Diálogos** (Maringá. Online), v. 19, n.1, p. 117-142, jan.-abr./2015

VILLA, Adriana y ZENOBI, Viviana (2011). Seminário “Situación y Perspectivas de la Enseñanza de la Geografía”, Buenos Aires.

ZENOBI, Viviana (2011). Las tradiciones de la geografía su relacioncon la enseñanza tradiciones disciplinaresv y geografía escolar. In INSAURRALDE, Mónica (Comp.). **Ciencias Sociales: líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas.** Buenos Aires, Noveduc.