

O ESTADO E A EDUCAÇÃO: POLÍTICA EDUCACIONAL, O ENSINO DE GEOGRAFIA E A APLICAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR EM MARÍLIA, ESTADO DE SÃO PAULO – BRASIL.

Sueli Andruccioli Felix

INTRODUÇÃO

A educação sistematizada no Brasil é o espelho de uma sociedade absurdamente desigual, refém de decisões políticas equivocadas que apenas aprofundam as carências do sistema educacional. De um modo geral, as políticas educacionais brasileiras sempre estiveram associadas às políticas econômicas internacionais ou, mais especificamente, às determinações do Banco Mundial que vê a educação como empresa capitalista, avaliando-a por seus índices (produtividade, evasão, retenção etc.). Em toda a história, a educação sempre esteve a serviço do poder (político-econômico) transmitindo e perpetuando verdades paradigmáticas inquestionáveis. Na década de 1970, a internacionalização da economia, especialmente com a implantação das multinacionais, exigiu uma reorganização total na sociedade. O Brasil estava se urbanizando rapidamente e necessitava de mão-de-obra qualificada para atender a demanda industrial. Assim, sob a égide do economicismo conservador e autoritário das elites brasileiras, promoveu-se uma reforma de ensino de primeiro e segundo graus (Lei 5692/71) baseada numa política de escolarização em massa (com fusão do primário com o ginásio para conter evasão) sem a devida contrapartida na qualidade de ensino. A extinção de Geografia e História (fundidas em Estudos Sociais e complementadas com Educação Moral e Cívica – EMC, e Organização Social e Política do Brasil - OSPB) tinha claramente o objetivo de impedir que os estudantes (assim como todo o povo) tivessem contato com os problemas reais do país e com algumas decisões políticas tomadas pelos militares no poder. A Geografia estava, tão somente, integrada ao novo modelo educacional economicista, composto por disciplinas técnicas e acrílicas de caráter mnemônico e descritivo, que difundia uma ideologia patriótica e nacionalista.

Nos anos 80, vivemos uma onda nacional de (re)democratização que provocou clamores e esperanças de uma reforma educacional sem precedentes. Na Geografia, priorizava-se a análise dos processos sociais sobre os espaciais com enfoque na forma como os modos de produção constantemente (re)organizam espaços diferenciados, transformam-nos em mercadorias e encerram lutas e conflitos sociais. Essa Geografia, conhecida como *Geografia Dialética* ou *Crítica*, redefiniu o espaço ao considerá-lo simultaneamente absoluto, relativo e relacional, o que se contrapõe à perspectiva clássica que o considera absoluto e à Teorética que o considera relativo. Desse modo, apesar de se estar trabalhando com áreas (absoluto), não mais se trabalha com áreas isoladas, mas áreas que se inter-relacionam e, portanto, que ocupam um lugar no continente e são ao mesmo tempo o resultado das relações entre as partes (relativo). Por se inter-relacionarem, reproduzem as relações de totalidade econômica e social da qual fazem parte (relacional) (David Harvey, 1980). Assim, para entender essa dinâmica é necessário analisar a formação (construção) do espaço enquanto um processo histórico permeado por relações sociais com ênfase nas relações de produção.

Desse modo, sob os auspícios da democracia e seguindo a linha teórico-metodológica do materialismo histórico dialético, iniciou-se no Estado de São Paulo um processo de discussão dos rumos da educação e dos conteúdos curriculares de todas as disciplinas, culminando nas Propostas Curriculares. Em 1986 foi publicada a “Versão Preliminar da Proposta Curricular para o Ensino de Geografia – 1º Grau”, cuja versão *definitiva* (com uma pequena modificação em 1992) foi apresentada em 1988, contemplando e exaltando o estudo da organização do espaço (e, portanto, das relações sociais que se estabelecem e interferem nele), as suas contradições, o processo de formação da natureza e o estudo integrado dos seus elementos (físicos e humanos) para a apreensão da totalidade. Propunha-se uma nova abordagem teórico-metodológica de construção do conhecimento baseada na integração dos conteúdos e a partir da realidade do aluno.

Para desenvolver uma geografia preocupada e comprometida com o homem concreto e com a sociedade dividida em classes, com conflitos e contradições, era imprescindível um professor crítico, que auxiliasse na formação do aluno, ajudando-o a pensar, a questionar e a ultrapassar a sua realidade para análises críticas mais gerais de toda a sociedade. A adoção do método dialético permitiria que a análise da (re)produção do espaço fosse feita de forma crítica, questionando a realidade (o seu cotidiano) e os problemas de injustiças sociais, buscando transformações futuras. Porém, a falta de compreensão dos objetivos da Proposta Curricular gerou muita polêmica. Era Deus e o Diabo no mundo da educação: enquanto os professores mais progressistas seguiam-na com muito entusiasmo, outros se mostravam resistentes com essa nova forma de ensinar geografia, temendo o fim da geografia física. Naquele momento, no afã de se discutir a totalidade e, portanto, o fim da divisão entre as *Geografias* (Física e Humana), o estudo da Natureza foi, realmente, relegado a segundo plano e, em algumas Delegacias de Ensino, praticamente extinto - o que justificava o temor de muitos professores. Entretanto, o que se propunha (ou que se deveria propor) era o conhecimento da dinâmica da natureza, do processo – a história do espaço. De posse desse conhecimento científico, o aluno deveria entender a apropriação do espaço e as relações sociais que deram origem à sua organização.

Problemas análogos foram sentidos também em relação à cartografia e à utilização do livro didático. No momento em que a Natureza foi preterida, pareceu que já não mais faziam sentido as representações cartográficas. A cartografia foi substituída por gráficos e tabelas (como se a existência de um eliminasse o outro) de indicadores econômicos e de população (densidade, fertilidade, expectativa de vida etc.).

Com relação ao livro didático, a comunidade acadêmica entendeu que a nova metodologia, baseada na construção do conhecimento, não permitiria a utilização de um material didático que trouxesse conceitos prontos, como o livro didático. Interpretação justa e coerente, porém, com aplicação enviesada. O livro didático apenas deixou de ser adotado para a utilização do aluno e se transformou em instrumento único de trabalho (e por vezes de formação) do professor, contrariando frontalmente as orientações contidas na Proposta Curricular de que ele deveria ser “*encarado como ponto de apoio para o estudo do aluno e não como guia-mestre do desenvolvimento do trabalho docente*”. Sem o livro didático em mãos, os alunos eram submetidos a intermináveis e exaustivas cópias de livros trazidos pelos professores e que, ironicamente, eram os próprios livros didáticos anteriormente adotados. Em pesquisa realizada em 1995, constatou-se que a maior parte (56%) dos professores de geografia em atividade no Ensino Fundamental (5ª à 8ª séries) abominava a adoção do livro didático. Questionados sobre os motivos da não-adoção, 84% responderam que apenas estavam “seguindo as orientações da Proposta”. Com isso, além de se desenvolver um conteúdo bem mais restrito em função do tempo gasto para as anotações, o aluno ainda estava perdendo o contato com as ilustrações, com o próprio espaço e nem sequer se aprofundava na compreensão da sua realidade, pois o “seu mundo” também era ignorado.

Independentemente da utilização ou não de um livro didático, o trabalho do professor deveria pautar-se na construção do conhecimento, onde a realidade do aluno seria o ponto de partida para análises críticas mais gerais de toda a sociedade. E a educação, enquanto ação sistemática e intencional, oferecer condições para o aluno desenvolver a sua capacidade crítica - como sujeito histórico ativo. Para tanto, era imprescindível que o professor levasse o aluno a pensar, questionar, ao invés de memorizar apenas.

Portanto, ao contrário do que se propagou, a assunção dessa abordagem teórico-metodológica, baseada no materialismo dialético, também não dispensava a geografia física e nem as representações cartográficas. O uso de técnicas variadas de ensino e representações (gráficos, cartazes, etc.) capazes de desencadear discussões; a seleção, a elaboração e o uso de textos complementares que proponham problemas e apresentem ângulos diversos, deles, para serem analisados; e a seleção cuidadosa do livro didático que oriente o exercício de atividades provocadoras da análise tanto da organização social e das relações de poder (sociedade) como a apreensão das Leis Naturais (Natureza), são imprescindíveis nesse processo. Era necessário, apenas, que se redimensionasse e/ou redirecionasse o seu uso para o desencadeamento de discussões relevantes sobre a realidade do aluno, despertando-lhe o interesse em conhecer outras realidades.

Nos anos seguintes a situação foi se modificando gradativamente até chegar, em 1999, a ser adotado (utilizado) por mais de 80% dos professores. Essa adoção em massa talvez estivesse apenas refletindo as ações do governo através dos programas nacionais de aquisição de livro didático como a FAE (Fundação de Amparo ao Estudante) e, mais recentemente, o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).

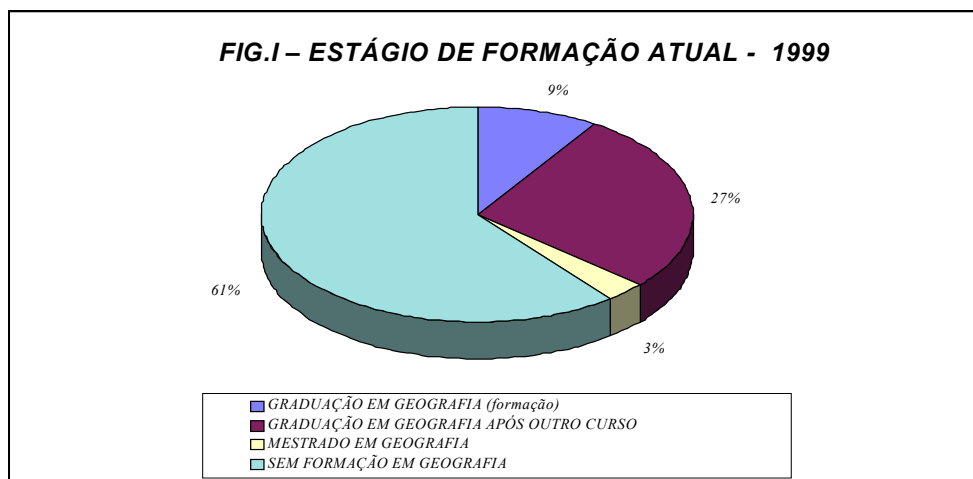
Hoje, cerca de uma e meia década de sua implantação e no momento em que novas reformas promovidas pelo Ministério da Educação e do Desporto colocam em circulação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), um elenco de inquietações motivou a investigação dos rumos da Proposta Curricular de Geografia, como ela está sendo utilizada (se é que está sendo), os resultados da sua aplicação etc., e saber um pouco dos atores do processo: professor, aluno e governo.

O Perfil do Professor de Geografia da Rede Oficial de Ensino – Marília – SP.

Ao longo dos 3 anos de pesquisa (1997-99) foram entrevistados 33, de um total de 42 professores, portanto, quase 80% dos que estavam ministrando aulas de geografia nas escolas oficiais. A situação funcional dos docentes era extremamente instável: 70% ACT's (Admitidos em Caráter Temporário através da Lei 500/78); 18% estáveis (ACT's com 05 anos ininterruptos de serviço (ou 10 anos intercalados) que adquiriram estabilidade outorgada pela Constituição Federal de 1988); 6% eventuais (ministravam aulas em substituição, sem vínculo empregatício) e, apenas 6%, efetivos (concursados).

A formação desse profissional mostrou-se precária em relação às exigências para o desenvolvimento do trabalho docente em Geografia, especificamente: apenas 12% cursaram graduação em geografia (sendo 3% mestres), 27% tinham um curso de complementação na área e, o que é mais surpreendente, 61% não tinham formação específica (graduação ou complementação) em geografia (Fig. I).

O alto número de professores *sem formação em geografia* e a falta de concurso público para provimento do cargo justificaram o percentual irrisório de efetivos (6%). Basicamente, os que não possuíam formação específica eram graduados em Ciências e Estudos Sociais e a UNESP-Marília-SP era a responsável pela formação de quase 40% desses profissionais. O Curso de Ciências Sociais, oferecido pela UNESP-Marília, habilita o professor a dar aula como eventual (sem condições legais de prestar concurso para efetivação) e apenas para o Ensino Fundamental. Portanto, para conseguir habilitação plena em geografia, seus ex-alunos têm procurado *cursos de finais de semana* em cidades da região como Andradina e Adamantina.



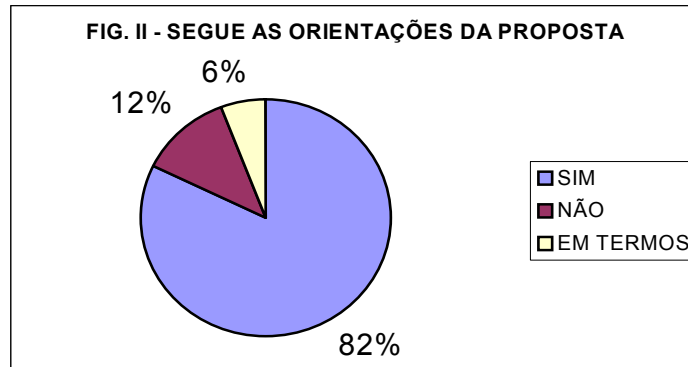
Esse é o perfil do professor de geografia da Rede Oficial: graduado em Ciências/Estudos Sociais e, portanto, com uma formação teórica baseada no materialismo histórico dialético (ao menos os formados pela UNESP), a mesma linha teórico-metodológica da *Proposta Curricular*. Como seria, então, a sua relação com ela?

O Professor e a Proposta Curricular: relações conflituosas

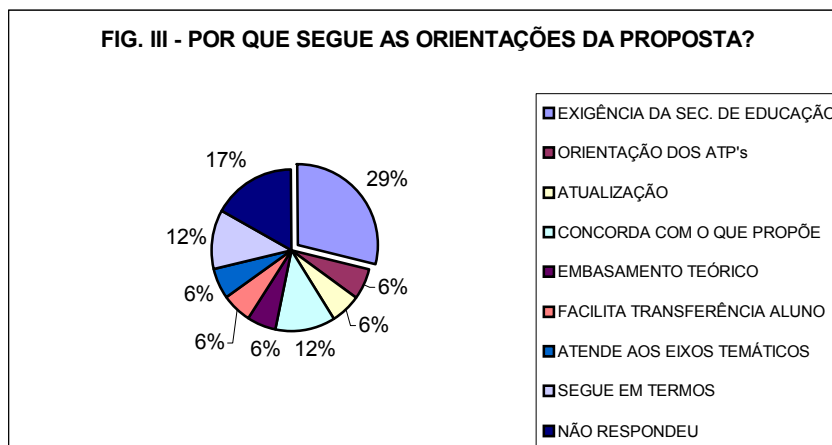
De um modo geral, as relações que os professores estabeleceram com as *Propostas* foram (e ainda são) conflituosas. Apesar dos *Guias Curriculares*, anteriores à *Proposta*, determinarem os rumos do ensino de uma geografia fragmentada, conteudista e mnemônica, eram seguidos pelos professores sem muitos questionamentos.

A abertura política, que resgatou o debate no Brasil, promoveu reformas educacionais que geraram as *Novas Propostas Curriculares*, mas também, óbvia e positivamente, deu margem às manifestações de descontentamento e de resistência às mudanças. Esse clima de resistência e, portanto, de manifestação da vontade, foi sentido também no momento da coleta dos dados – aplicação do questionário. Alguns professores se negaram a responder, outros, só o fizeram parcialmente. Enquanto os dados informativos (formação, faculdade, tempo de magistério etc.) foram respondidos por todos os 34 entrevistados, apenas 17 questionários foram integralmente preenchidos, o que reduziu a análise das questões posteriores a 40% do quadro docente em atuação na D.E Marília.

Sobre a Proposta Curricular, a grande maioria demonstrou preocupação em se mostrar simpática e conhecedora de seus pressupostos teóricos. Todos os professores responderam que a conheciam e, 82%, que seguiam as suas orientações (Fig. II). Embora 6% tenham assumido seguir a *Proposta*, em termos, por achá-la “defasada”, não souberam apontar os problemas de forma objetiva. Os 12% que responderam NÃO, justificaram que “a Proposta não trabalha com os aspectos físicos e com a cartografia”, o que só veio corroborar as asserções anteriores.



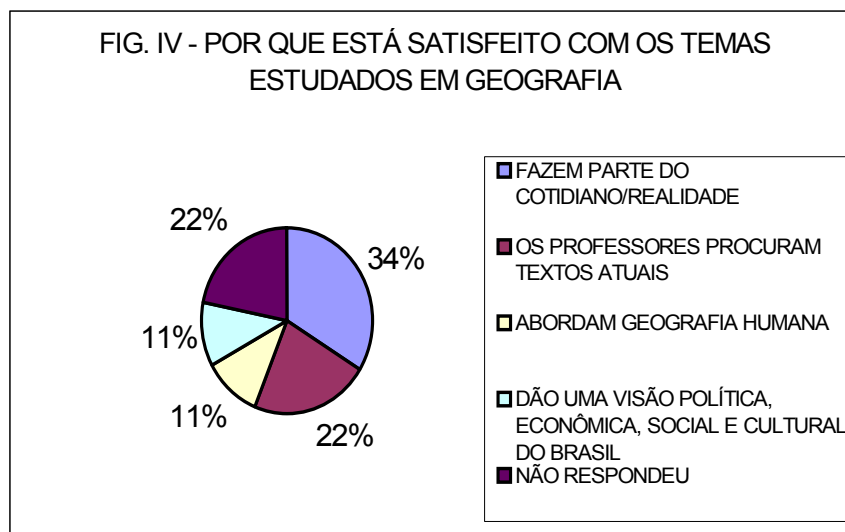
Dentre os professores entrevistados que disseram seguir as orientações da Proposta, 29% ressaltaram que o faziam por ser uma exigência da Secretaria de Estado da Educação que, somando-se aos 6% que disseram o fazer por orientação de ATP's (Assistentes Técnicos Pedagógicos), tem-se um total de 35% de "adeptos" por imposição. Ainda, se a esse total forem acrescentados os 17% que não responderam à questão, pode-se especular que a maioria dos professores (52%) não tem muita convicção da relevância da Proposta (Fig. III).



Por outro lado, 36% assumiram positivamente suas adesões às orientações da Proposta:- para atualização/ por concordar com os seus objetivos/ por facilitar o acompanhamento do conteúdo, pelo aluno, por ocasião de uma transferência de escola/ por seu embasamento teórico e por considerarem que a Proposta está direcionada aos eixos temáticos. (Fig. III)

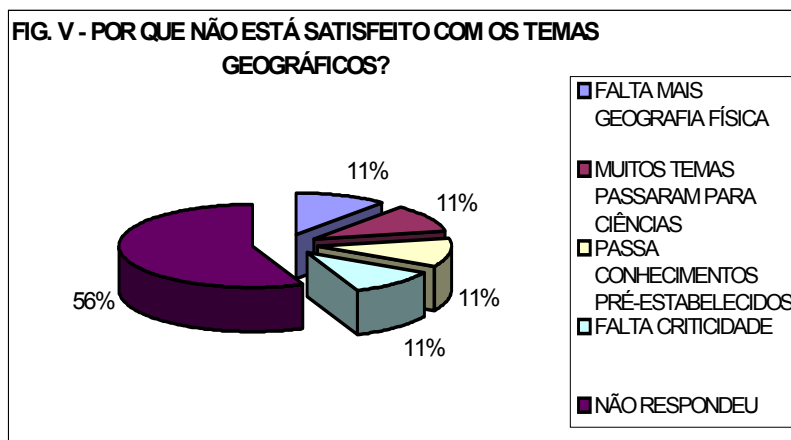
Mesmo entre os professores que declaradamente assumiram não seguir as orientações da Proposta e/ou segui-la em termos (18% - Fig II) não foi possível saber quais os problemas efetivos para a sua aplicação. Ao se pedir sugestões de mudanças/reformas na Proposta, 94% não responderam. Nem mesmo os 6% que enfatizaram a necessidade de uma "reestruturação para atender às necessidades dos alunos" souberam elaborar as suas respostas, pois nenhum professor sugeriu mudanças - o que se deduz que suas respostas sobre a "reestruturação" foram dadas sem muita reflexão.

Dos professores que manifestaram satisfação em relação aos temas desenvolvidos em geografia, 34% consideraram os conteúdos adequados à realidade do aluno (do seu cotidiano), 22% não souberam dizer porque estão satisfeitos, 22% responderam que os conteúdos trabalhados levam os professores ao desenvolvimento de outros temas (e textos) atuais e apenas 11% responderam que são bons, pois fornecem uma visão política, econômica, social e cultural do Brasil e do mundo. (Fig. IV)



Dentre os professores que manifestaram insatisfação com os temas desenvolvidos em geografia, 56% não souberam dizer os motivos dessa insatisfação; 11% apontaram a necessidade de se estudar mais geografia física; 11% mostraram insatisfação com a transferência, para Ciências, de temas anteriormente tratados pela Geografia; 11% criticaram os conteúdos, justificando que passam conhecimentos de acordo com itens pré-estabelecidos e 11% argumentaram ausência de conteúdo crítico nos temas abordados. Contudo, não esclareceram as suas respostas. (Fig. V)

Assim, a partir dos indicadores investigados (formação do professor e suas relações com a *Proposta*) é possível concluir que:



- Apesar da grande maioria dos professores da Rede Pública ter se formado no período de vigência da *Proposta* (76% atuavam há menos de 15 anos), apenas 36% percebiam e utilizavam-na de forma positiva (Fig. III). Isso corrobora outra pesquisa desenvolvida nesse mesmo universo (Delegacia de Ensino de Marília-SP) onde se concluiu que apenas 35% dos professores conhecem realmente as Propostas Curriculares de suas disciplinas;
- A argumentação de que se ensina mais Geografia Humana em função da *Proposta* privilegiar os aspectos humanos/econômicos em detrimento dos físicos e, por extensão, também a cartografia, pode apenas estar reproduzindo deficiências na formação do professor dessa DE (72% têm formação básica em Ciências/Estudos Sociais), ou seja, dificuldades em lidar com temas ligados à natureza. Nesse contexto, essa interpretação da *Proposta* pode ser apenas *conveniente*.
- Pelos resultados, tem-se a impressão que, ou a Secretaria da Educação não se empenhou eficientemente na divulgação dos princípios teórico-metodológicos nos quais acredita, apesar das mais diversas medidas de aplicação, ou, a *Proposta* é, em parte, inexequível, mesmo.

O Professor, o ensino e os seus recursos

Como um dos objetivos da pesquisa era avaliar a aplicação da Proposta Curricular de Geografia, procedemos à observação das aulas. Procurando evitar que os professores ficassem constrangidos com a presença de um docente universitário, as aulas foram observadas pelos alunos estagiários do Curso de

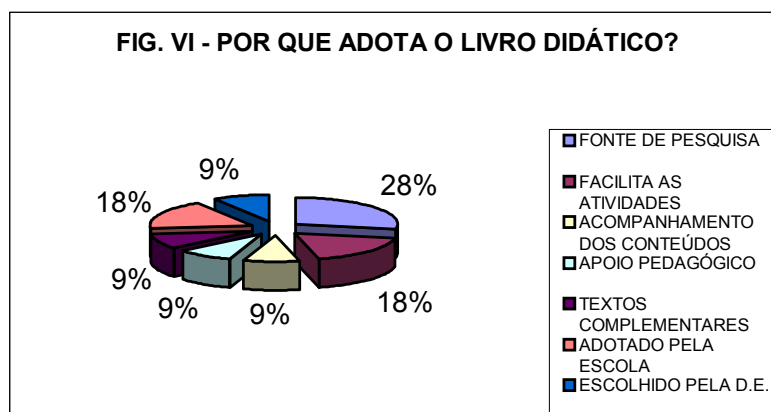
Ciências Sociais (Licenciatura), entre os anos de 1997 e 1999 e, em sua maior parte, por Mariana Pereira da Silva, também aluna do Curso de Ciências Sociais que estava desenvolvendo uma Pesquisa de Iniciação Científica (CNPq-PIBIC) sobre o ensino de Geografia.

Ao todo, foram assistidas 73 aulas de geografia (40 pela bolsista CNPq-PIBIC e 33 pelos demais alunos da graduação), distribuídas entre as 5^{as} e 8^{as} séries, em 13 escolas que englobam a periferia e o centro urbano da cidade de Marília-SP. Através desses recursos de investigação (questionário e observação das aulas), foi possível perceber a relação do professor com a *Proposta*, com os recursos (para)didáticos e a metodologia utilizada em sala de aula.

A. O Livro Didático

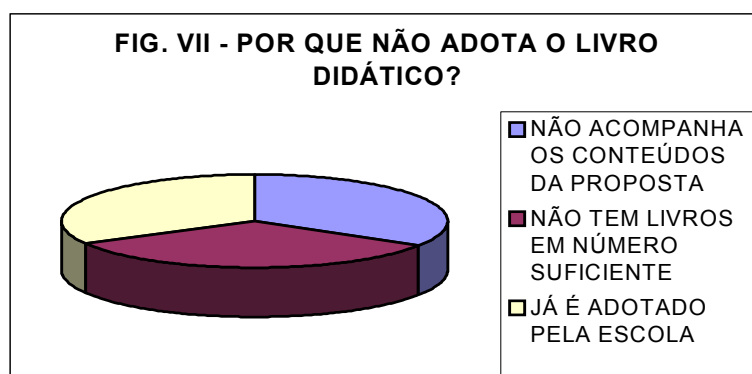
Pelas inúmeras polêmicas provocadas, o livro didático mereceu um lugar de destaque nessa pesquisa. Se em 1995 ele era adotado por apenas 45% dos professores e a justificativa da não adoção estava na Proposta Curricular, em 1999 a situação se inverteu, como observado anteriormente. Questionados sobre a adoção/utilização do livro didático, 65% dos professores responderam positivamente, dando ênfase à adoção. Os restantes, 35%, responderam que *não adotavam* pelo fato do livro ter sido escolhido pela escola e não ser, portanto, uma escolha pessoal.

O critério de escolha do livro didático é outro indicador importante do nível de conscientização do professor em relação aos conteúdos ensinados, ou, mais especificamente, a um dos mais importantes instrumentos atuais de formação do aluno. Dentre os que assumiram adotar o livro: 28% responderam que ele é uma importante *fonte de pesquisa*; 9% consideraram-no um *apoio pedagógico*; 27% relacionaram a sua importância ao *conteúdo - orientação para as atividades* (18%) e *acompanhamento dos conteúdos* (9%); e, 27% se mostraram alienados do processo de adoção (18%, *adotados pela escola* e 9%, *pela D.E.*) – (Fig VI).



Com a facilidade de utilização do livro, atualmente, através das políticas governamentais de aquisição e distribuição de material didático em todas as escolas do país foi, no mínimo, curiosa a existência de um contingente de 35% de professores resistentes à adoção. Essa resistência fica assim demonstrada: 34% argumentaram que os conteúdos dos livros não acompanham a *Proposta*, 33% salientaram que não existem livros suficientes para todos os alunos e 33% disseram que não adotavam porque já era adotado pela escola. Ou seja, apenas 34% realmente justificaram a não adoção/utilização. Os demais, só demonstraram impedimentos para a sua opção pessoal por um determinado livro.(Fig. VII)

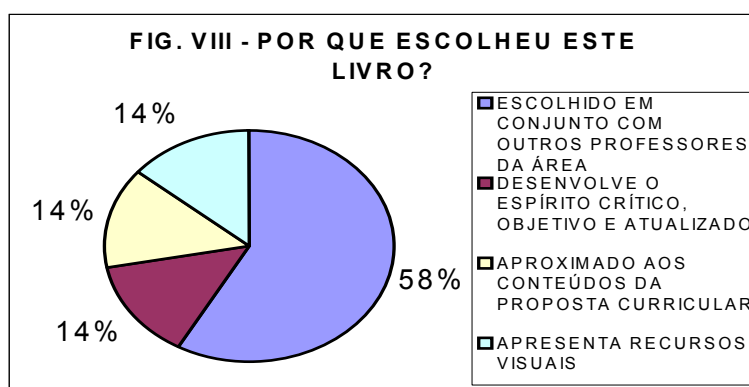
Porém, pelos relatórios finais dos estágios de observação das aulas, percebe-se que 100% dos professores utilizavam um livro-texto, independentemente de haver ou não em número suficiente para todos os alunos.



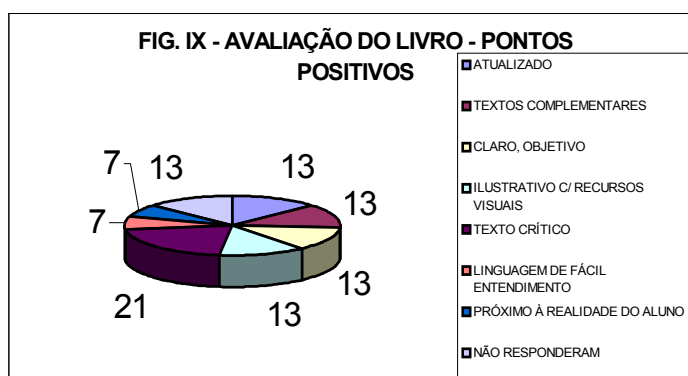
Desde os anos 80, dois autores vêm se destacando na preferência dos professores de geografia – Melhem Adas e Elian Alabi Lucci. Neste ano (1999), Melhem Adas (Editora Moderna) superou, com folga, o seu concorrente, com 70% de adoção no ensino fundamental, sendo seguido de longe por Demétrio Magnolli & Scalzaretto (Editora Moderna), com 10%; e Scarbelli & Darós (Editora FTD), com 10%. Elian Alabi Lucci (Editora Saraiva) dividiu a preferência dos professores com William Vesentini (Editora Ática) – 5%, cada um.

Por que será que ocorre essa preferência em massa? O que levaria os professores, diante de uma imensidão de ofertas do mercado editorial, ficarem basicamente restritos a um autor - Melhem Adas?

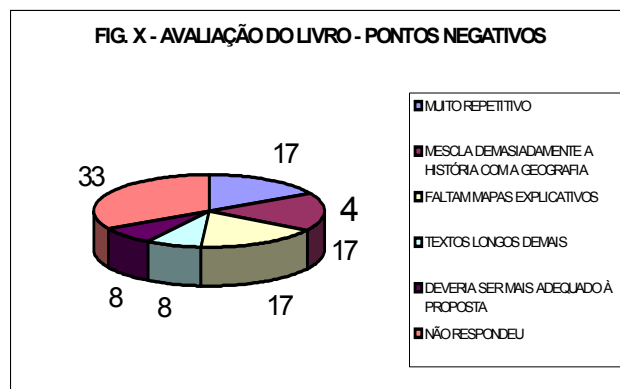
Observando a Fig. VIII, vê-se que 58% dos entrevistados disseram que o livro didático foi escolhido em conjunto com outros professores da área, o que descaracteriza a escolha pessoal, sem contudo, descaracterizar a preferência. É muito significativa a escolha em função da Proposta Curricular (28%): 14% relacionaram diretamente a escolha à *Proposta* e os outros 14%, mesmo respondendo que a escolha é porque o livro desenvolve o espírito crítico do aluno, estão reproduzindo o discurso dos seus idealizadores.



Pedimos aos professores que fizessem uma breve avaliação do livro didático que adotavam em suas aulas (Fig. IX). Novamente, os critérios de escolha estão em consonância com a *Proposta*: 21% enfatizaram o seu *conteúdo crítico* e 7% destacaram a *proximidade do conteúdo à realidade do aluno*, como aspectos positivos. Os demais, classificaram como aspectos positivos a *linguagem clara*, a *objetividade*, as *ilustrações* e a existência de *textos complementares*.

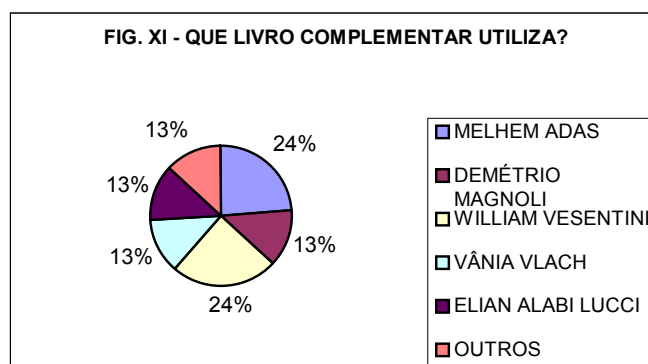


Apesar de 33% não conseguirem apontar aspectos negativos nos livros didáticos que utilizavam em sala de aula, o que se destacou mais foi a *repetição de conteúdo* (17%), o *excesso de história nos textos geográficos* (17%) e a *ausência de mapas explicativos* (17%). Com menos destaque, ficaram as críticas ao *tamanho dos textos* (excessivamente longos) e a *não adequação à Proposta*, com 8% cada. (Fig. X)



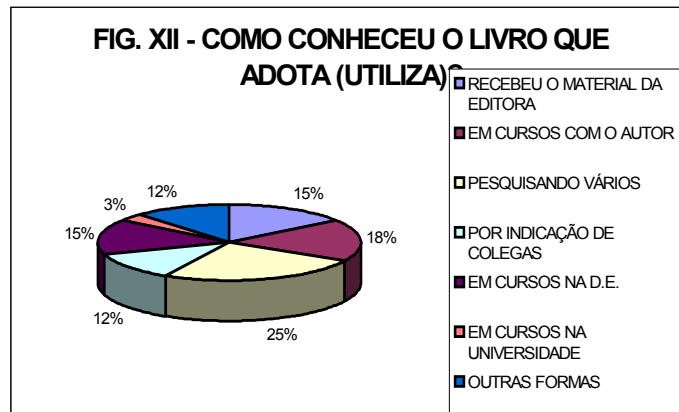
Sobre o contingente de professores que assumiu não adotar o livro (35%), ainda resta uma outra reflexão. Se desses 35%, apenas 1/3 (34% da Fig. VII) deram justificativas diretas e claras para a não adoção/utilização (argumentaram que os *conteúdos dos livros não acompanhavam a Proposta*), e os demais apenas demonstraram impedimentos (ser adotado pela escola/não “utilizar” por *insuficiência de livros*), pode-se deduzir que apenas 12% dos professores realmente não adotavam/utilizavam o livro didático. Porém, pela Fig. XI percebe-se que todos os professores utilizavam, basicamente, os mesmos livros, independentemente de “adotá-los”.

Outro aspecto investigado, com relação ao livro didático, foi o modo como se estabeleceu o primeiro contato do professor com esse material didático. Através da pergunta “*como conheceram o livro que*



adotam?” (Fig. XII), percebeu-se que a indústria do livro continua muito forte. A maior parte (33%) respondeu que foi *através da própria editora* que os enviou à sua casa (15%) e em *cursos com o autor* (18%). Um número significativo (25%) admitiu fazer *pesquisa* em diversos livros antes de adotar e 18% decidiram a adoção depois de fazer *cursos na D.E.* e na *Universidade*. Esses resultados mostram a importância da “indústria” do livro didático. A significativa adoção em função do “poder de fogo” do mercado editorial (33%) só vem reforçar a reprodução capitalista na educação.

Parece que o livro didático trocou de função: de instrumento auxiliar para autoridade. A importância que se tem dado a ele o faz, em vez de meio ou ponto de apoio ao trabalho do professor, um condutor da seqüência de conteúdos e um delimitador do assunto que está sendo tratado em conformidade com certos valores. Além disso, vem sendo utilizado como meio de formação do professor que não procura uma bibliografia mais especializada



Porém, o seu abandono também é problemático. A pouca atenção que o governo vem dispensando à educação através da carga horária excessiva, salários aviltados, promoção automática, recuperação de todo o conteúdo trabalhado no ano em apenas algumas aulas ministradas por professores inexperientes (recuperação de verão) etc., tem se refletido na qualidade de ensino. E, especialmente em geografia, a redução no número de aulas para atender ao mesmo conteúdo, somado aos problemas gerais na educação, deixa dúvidas se é possível abandonar definitivamente o uso do livro didático.

Mesmo sabendo-se das falhas que ele contém, acabar com a sua utilização, no contexto atual, pode significar o empobrecimento do conteúdo. Tentativas de eliminação do livro, logo após a implantação da *Proposta*, resultaram em cópias *mimeografadas* de textos elaborados a partir de fragmentos de inúmeros outros. Ainda, com a falta de tempo para a preparação de bons textos, a maior parte dos professores passou a *ditar* o conteúdo de livros didáticos anteriormente adotados. Ou seja, “*em obediência à Proposta*”, deixou-se de adotar um livro para utilização do aluno, transformando as aulas em cópias cansativas, improdutivas e intermináveis dos próprios livros didáticos.

Considerando-se que 83% do que aprendemos vêm através da visão (11% através da audição, 3,5% da olfação, 1,5% do tato e 1% da gustação), a utilização de cópias (xérox ou feitas diretamente nos cadernos) impede o aluno do contato com ilustrações necessárias para o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem. O ideal seria que o professor, ao invés de eliminar o livro didático, o utilizasse com críticas e extrapolasse o seu conteúdo, enriquecendo-o através de textos e atividades complementares, como trabalhos de campo.

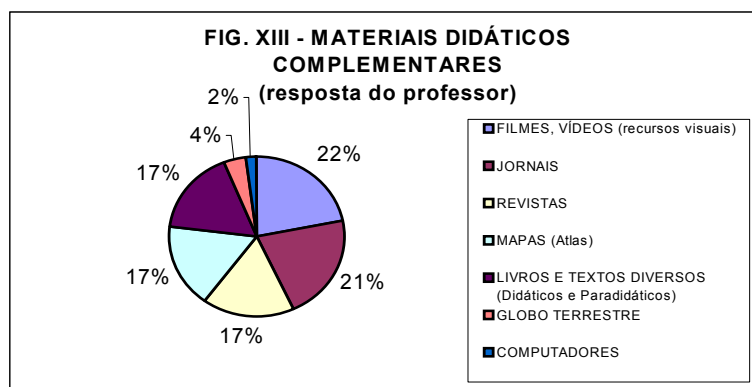
O ensino puramente teórico deve ser substituído por metodologias alternativas (de pesquisa, trabalhos de campo, com vídeos, com músicas etc.) que tornem o espaço escolar mais atraente e significativo para a aprendizagem. Edgar Dale enfatizou que o imediatamente vivencial permite uma aprendizagem mais efetiva pois, “*retemos apenas 10% do que lemos, 20% do que ouvimos, 30% do que vemos, 70% do que ouvimos e logo discutimos e 90% do que ouvimos e logo realizamos*”. (Dale, Apud DIAS, 1992, p. 118)

Nesse contexto, também o desenvolvimento de atividades interdisciplinares pode se constituir num importante meio de compreensão da realidade do educando, que é vivenciada sem compartimentação por especialidades (História, Geografia, Matemática etc.). Trabalhos integrados com experiências concretas, auxiliados por recursos paradidáticos, contribuem para o desenvolvimento de aulas mais criativas e interessantes que as enfadonhas aulas teóricas baseadas exclusivamente em textos.

B. Material Didático complementar

Apesar de 100% dos professores entrevistados responderem que utilizavam algum tipo de material didático complementar, as observações das aulas mostraram que a grande maioria restringe as suas aulas ao livro didático. Ao responder sobre a utilização de materiais didáticos complementares, 22% disseram *utilizar filmes e vídeos* em sala de aula, 21% *jornais* e, com a mesma frequência (17%) tem-se a utilização de *revistas, mapas e textos diversos aos do livro didático*. (Fig. XIII)

Pelas respostas dadas pelos professores (Fig. XIII e Tab. I), ficou a impressão que o ensino de geografia



vem

se desenvolvendo com o uso de metodologias e técnicas diversas e através de recursos alternativos como vídeos, artigos de jornais/revistas e até computadores.

TABELA I – ATIVIDADES COMPLEMENTARES (resposta do professor)

Atividades	Nº absoluto	Nº relativo
Utilização de textos complementares de livros (didáticos e paradidáticos)	9	20%
Discussão de filmes	8	18%
Seleção e discussão de artigos de jornais	7	16%
Pesquisa (individual e coletiva)	5	11%
Atividades cartográficas	5	11%
Seleção e discussão de artigos de revistas	4	9%
Atividades com o Globo Terrestre/ilustrações	2	5%
Confecção de cartazes	2	5%
Pesquisa de campo	1	2,5%
seminários	1	2,5%
TOTAL	44	100%

(múltiplas escolhas)

Porém, a observação das aulas demonstrou que pouco se tem feito para o desenvolvimento de aulas mais criativas e/ou dinâmicas. Até o uso de recursos paradidáticos ainda é bastante restrito, apesar do enorme investimento do governo na aquisição de equipamentos. Basta observar a Tabela II, elaborada a partir dos relatórios dos alunos-estagiários que procederam à observação das aulas, para se ter uma noção do interminável rol de cópias as quais se submetem os alunos. A grande maioria dos professores (56,5%) passou a maior parte do tempo transcrevendo e/ou mandando os alunos transcreverem fragmentos e capítulos do livro-texto: 36,5% *fizeram transcrição de capítulos*, diretamente do livro ou da lousa; 14,5% *responderam a questionários* representados pela simples fragmentação do texto; 3,3% *fizeram cópia através de textos ditados* pelo professor; 2,2% *fizeram atividade de cópia, em grupo*, de capítulos do livro.

TABELA II
ATIVIDADES DIDÁTICAS PERCEBIDAS DURANTE A OBSERVAÇÃO

Atividades	n.º abs.	n.º rel.
Cópias de capítulos do livro (diretamente ou da lousa)	33	36,6%
Atividades com mapas	16	18,0%
Leitura do texto com explicações sobre o conteúdo e reflexões sobre o problema brasileiro	11	12,2%
Questionários (fragmentação do texto)	7	7,8%
Cópias e resolução de questionários (assumidamente como repressão por indisciplina)	6	6,7%
Ditado de capítulo do livro	3	3,3%
Debates sobre conceitos trabalhados em sala de aula	3	3,3%
Leitura e reflexão com artigos de jornais e revistas	2	2,2%
Pesquisas	2	2,2%
Trabalho com vídeos	2	2,2%
Cópia em grupo, feita diretamente do livro	2	2,2%
Discussões e reflexões sobre a violência e o caso de Marília	1	1,1%
Cópias de resumos passados na lousa	1	1,1%
Trabalho de campo	1	1,1%
TOTAL	90	100,0%

(múltiplas escolhas)

Outro detalhe interessante é o uso de cópias e questionários como forma de se obter disciplina, assumidos por 6,7% dos professores. Embora não se tenha verbalizado essa intenção nas demais atividades de cópias, fica a impressão que essa improdutiva *técnica de trabalho* tem como único objetivo fazer calar o aluno, permitindo um pouco de paz ao professor. Atividades mais dinâmicas e criativas como debates (3,3%), análises de artigos de jornais e revistas (2,2%), pesquisas (2,2%), filmes (1,1%) e trabalhos de campo (1,1%), são dadas em número reduzidíssimo, perfazendo um total de 9,9%. Essas asserções podem ser confirmadas na análise da Tabela III, que traz o resultado da observação dos recursos (para)didáticos utilizados pelo professor durante o estágio de observação.

TABELA III – UTILIZAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS, OBSERVADOS NO ESTÁGIO

Recursos	n.º abs.	n.º rel.
Livros e textos (para cópia)	52	73,3%
Mapas (Atlas)	16	22,5%
Jornais e revistas	02	2,8%
vídeo	01	1,4%
TOTAL	71	100%

Dos recursos (para)didáticos utilizados em sala de aula, novamente o livro impera quase absoluto, com 73,3%. O uso de mapas em sala de aula, pelo professor, no decorrer das explicações de conteúdos ficou restrito a 22,5% das aulas observadas. Sobre as atividades cartográficas, realizadas pelos alunos, os relatórios de observação acusaram inúmeras incorreções. A cartografia é mal empregada, transformada em uma atividade de educação artística por alguns professores que a restringem a cópias (desenhos de mapas) e fazem a avaliação pelo resultado estético final.

A insignificante utilização de jornais e revistas (2,8%) deve ser vista com muito pesar. Especialmente para a Geografia, ciência que tem como objetivo o estudo da organização do espaço e, sabendo-se que o espaço está se (re)organizando constantemente como resultado de um processo dinâmico à mercê dos acontecimentos atuais, é inadmissível que não se trabalhem com artigos de periódicos, que carregam em si toda a dinâmica dos fatos.

Essa deve ser a *compreensão geográfica* dos professores que desenvolveram atividades mais dinâmicas, contextualizadas na realidade do aluno, mas que perfizeram apenas 14,4% das atividades observadas, assim distribuídas: 12,2% de leituras do texto com explicações do conteúdo, com a participação dos alunos nas reflexões sobre o problema brasileiro, 1,1% de debate após um trabalho de campo e 1,1% de discussões e reflexões sobre a violência urbana e o caso de Marília.¹

¹ A população de Marília estava, naquele momento, vivendo uma situação totalmente *sui generis*: carros estavam sendo incendiados quase que diariamente, num total de 50 veículos destruídos entre o final de 1998 a junho de 1999, ocasião em que se abordou o assunto.

Há, a partir daí, outro dado interessante a ser considerado: as aulas que mais prenderam a atenção dos alunos e contaram com participações espontâneas foram, justamente, as que abordaram os problemas atuais, especialmente as que permitiram discussões sobre a realidade do aluno, como se segue:

- A organização do espaço mundial e os casos do Brasil e de Marília;
- Transformações do meio ambiente de Marília em função da industrialização/ urbanização;
- A violência urbana e o caso de Marília;
- Atividade com vídeo sobre os aspectos geográficos do território brasileiro, relacionando o assunto ao ambiente do aluno;
- Discussões sobre a guerra na Bósnia (com artigos de jornais e revistas);
- A atual situação da Rússia;
- Exposição entusiasmada do professor sobre os “Oito indicadores sócio-econômicos”, questionando os alunos, fazendo relações com fatos concretos e cotidianos de suas vidas, com representações cartográficas;
- A Industrialização no Brasil paralela aos problemas da cidade e ao cotidiano dos alunos;
- Trabalho de campo realizado nas imediações da escola, a partir da leitura do texto “Natureza”, complementar a um capítulo do livro de Melhem Adas.

Pelos temas abordados, percebe-se que o interesse do aluno e por extensão a disciplina (ordem) da classe, estão relacionados tanto ao conteúdo quanto à metodologia usada pelo professor. Porém, são os assuntos que alcançam a sua realidade os que mais despertaram atenção e interesse. Assim, parece que esse é o momento de resgatar alguns fragmentos que resumem os objetivos centrais da *Proposta*:

- *A análise concreta de situações concretas é que permite compreender a organização/produção do espaço em constante transformação. A adoção do método dialético permite que a análise da produção do espaço seja feita de forma crítica, ou seja, questionando o presente e investigando as suas contradições. Trata-se de um processo crítico que produz e reproduz uma ciência viva, pois ciência que não se renova, não se transforma, é ciência morta, é dogma. (p. 17);*
- *Esse caminho dialético pressupõe que o professor deve se envolver não só com os alunos, mas sobretudo com os conteúdos a serem ensinados. Ou seja, o professor deve deixar de dar conceitos prontos para os alunos, e sim, juntos, professores e alunos participarem de um processo de construção de conceitos e de construção do saber. (p. 17);*
- *(...) os temas se desdobram apoiando-se numa lógica espacial e numa lógica de relações. A partir dessa maneira de encarar o espaço e dos temas que pretendem abordá-lo, o professor poderá, verificando a situação existente em sua realidade, desdobrar os conceitos a serem tratados, vinculá-los a outros, sempre num encadeamento que leve à compreensão do todo, e, em determinado momento do ano letivo, à compreensão da parte desse todo. (p. 23).*

Pelo exposto, percebe-se que a *Proposta Curricular de Geografia* continua, apesar dos seus quinze anos, quase embrionária. Muitos são os que se dizem adeptos. Poucos são os que entenderam os seus objetivos e conseguiram aplicá-la. Talvez seja o momento de usar a dialética em outros níveis - partir da realidade do ensino, da escola... Há necessidade de se estabelecer um diálogo entre os diferentes atores do processo educacional dando vez e voz à comunidade escolar, real conhecedora das carências e do sistema educacional.

BIBLIOGRAFIA E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARLOS, Ana Fani A. & OLIVEIRA, A. U. (org.) *Reformas no Mundo da Educação: Parâmetros Curriculares e Geografia*, São Paulo:Contexto, 1999
- CUNHA, Célio da. *Educação e Autoritarismo no Estado Novo*, 2.ed., São Paulo:Cortez, 1989
- DIAS, Genebaldo F. *Educação Ambiental: princípios e práticas*, SP:Gaia, 1992.
- DREFAHL, Harold. *Decisões Políticas para a Educação Brasileira: uma retrospectiva histórica e os desafios da transitoriedade*, Revista Educação-Humanidades, nº 43, UNB, 1997, p.p. 124-131.
- FELIX, Sueli Andruccioli. *O Estado e a Educação: política educacional e o Ensino Fundamental de Geografia*, , UNESP, 1999 (relatório de pesquisa trienal – RDIDP)
- FREITAG, B. *O Livro Didático em Questão*, São Paulo:Cortez, 1989.
- GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 5.ed. Petrólis,RJ:Vozes, 1995.
- GENTILI, P. A. A. & SILVA, T.T. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*, 6 ed., Petrópolis.RJ:Vozes, 1998
- HARVEY, D. *Justiça Social e a Cidade*, São Paulo:Hucitec, 1980
- PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA 1º GRAU, São Paulo, Secretaria de Estado da Educação-CENP, 1992.
- SPÓSITO, Maria E. B. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de geografia: pontos e contrapontos para uma análise*. In CARLOS, Ana Fani A. & OLIVEIRA, A. U. (org.) *Reformas no Mundo da Educação: Parâmetros Curriculares e Geografia*, São Paulo:Contexto, 1999, p. 19-35.