



ENSINAM-NOS A ENSINAR A APRENDER?

REFLEXÕES ACERCA DO CURRÍCULO REFERÊNCIA DA REDE ESTADUAL DE GOIÁS

Hugo Gabriel da Silva Mota - Prof. RME de Goiânia / Mestrando em Geografia UFG/GO

Leovan Alves dos Santos - Prof. RME de Goiânia / Mestrando em Geografia UFG/GO

Thiago Aires Silva Prof. Rede Particular de Ensino de Goiânia / Mestrando em Geografia UFG/GO

Resumo

O presente texto busca compreender como um currículo atua como mediador na sistematização de conhecimentos que, no caso específico da Geografia, contribuem para a formação de práticas espaciais cotidianas. Sua organização está sistematizada em três partes: a primeira versa sobre a compreensão dos autores sobre currículo, além de concepções que incidem sobre esse entendimento. Na sequência, apresentar-se-á uma análise do discurso implícito no/sobre o currículo. Por fim, conclui-se com alguns resultados discutindo avanços e entraves sobre a política estadual de reorientação curricular, de uma visão de educação e de prática ideais de Geografia Escolar.

Palavras – chave: Currículo; Práticas Espaciais; Geografia Escolar.

ENSEÑAR, PARA ENSEÑAR A APRENDER?

REFLEXIONES DE REFERENCIA CURRICULAR DE LA RED ESTATAL GOIAS

Hugo Gabriel da Silva Mota - Prof. RME de Goiânia / Mestrando em Geografia UFG/GO

Leovan Alves dos Santos - Prof. RME de Goiânia / Mestrando em Geografia UFG/GO

Thiago Aires Silva Prof. Rede Particular de Ensino de Goiânia / Mestrando em Geografia UFG/GO

Resumen

En este trabajo se trata de comprender cómo un currículo actúa como mediador en la sistematización del conocimiento de que, en el caso específico de la geografía, contribuyen a la formación de las prácticas espaciales de todos los días. Su organización se sistematiza en tres partes: la primera trata de la comprensión de los autores del currículo, y los conceptos que se relacionan con esta comprensión. Posteriormente, un análisis de discurso implícito en / sobre la hoja de vida se presentará. Por último, se concluye con algunos resultados de discutir los avances y obstáculos en la política del estado de guía curricular, una visión de la

educación y la práctica los ideales de la geografía escolar.

Palabras – clave: Currículo; Prácticas espaciales; Geografía Escolar.

ENSINAM-NOS A ENSINAR A APRENDER?

REFLEXÕES ACERCA DO CURRÍCULO REFERÊNCIA DA REDE ESTADUAL DE GOIÁS

Hugo Gabriel da Silva Mota - Prof. RME de Goiânia / Mestrando em Geografia UFG/GO

Leovan Alves dos Santos - Prof. RME de Goiânia / Mestrando em Geografia UFG/GO

Thiago Aires Silva Prof. Rede Particular de Ensino de Goiânia / Mestrando em Geografia UFG/GO

Introdução

Este trabalho surge como articulação entre a experiência dos autores como professores da educação básica na Rede Estadual de Goiás, ao longo do ano de 2013, com suas leituras, para não dizer visões, de uma educação geográfica. Com tais aportes, busca-se neste texto compreender como um currículo atua como mediador na sistematização de conhecimentos que, no caso específico da Geografia, contribuem para a formação de práticas espaciais cotidianas. Para tanto, buscar-se-á construir uma análise qualitativa do Currículo Referência do Estado de Goiás, utilizado pelos profissionais da rede para orientar suas práticas escolares.

Para dar andamento a discussão optou-se por apresentar, em um primeiro momento, a compreensão dos autores sobre currículo, além de concepções que incidem sobre esse entendimento, tais como a concepção de ensino-aprendizagem e, claro, de Geografia Escolar. Busca-se como principais bibliografias autores como Cavalcanti (2002, 2012); Morais (2013); Oliveira (1998); Pedra (1997); Perrenoud (1999) e Vigotski (1998).

Posteriormente, apresentar-se-á uma análise do discurso implícito no/sobre o currículo. Compreende-se que esse documento não seja neutro e, por assim ser, apresenta referenciais teórico-metodológicos que atuam de forma direta, ou indireta, sobre as ações políticas-pedagógicas da escola. A discussão será delineada a partir da correlação de elementos expressos pelo currículo e as concepções gerais de uma pedagogia histórico-cultural crítica.

A partir da compreensão do método presente no Currículo Referência do Estado de Goiás, será analisado seu conteúdo. Nesse momento será utilizado de alguns dados quantitativos para caracterizar qualitativamente a participação da Geografia Escolar no currículo, assim como a predominância de tendências e concepções em sua formulação.

Por fim, conclui-se com alguns resultados discutindo avanços e entraves sobre a política estadual de reorientação curricular, de uma visão de educação e de prática ideais de Geografia Escolar.

Lendo o mundo por um mosaico de concepções: o esboço de um referencial teórico-metodológico

Se o educar estivesse no simples ato de transferência de conhecimentos, de hábitos de um indivíduo a outro, concluir-se-ia que a educação existe muito antes dos seres humanos. Nesse caso, de forma mais geral, a educação não seria uma atividade recente e, muito menos, exclusiva da humanidade – diversas espécies de animais transferem hábitos e “aprendizados” aos recém-nascidos membros da comunidade.

Mas ensinar envolve mecanismos que estão para além do ato de transferência de conhecimentos, quem ensina pensa sobre sua ação e, conseqüentemente, tem um retorno da ação. Nessa atividade se identifica dois procedimentos típicos dos seres humanos: a ação e a reflexão, ou simplesmente a ação reflexiva. Como se sabe, raciocinar é uma exclusividade dos seres humanos, assim o ensinar e o aprender também o são, pois envolvem mecanismos de reflexão, de organizações sociocognitivas, “são partes integrantes da prática social historicamente constituída” (CASTELLAR, 2010, p. 42).

Educar é uma atividade do ser humano, mas isso não implica que ela ocorra de forma única. Os gregos foram um dos pioneiros a pensar sobre a educação: os espartanos levantaram a bandeira de uma instrução voltada à guerra, já seus contemporâneos, os atenienses, arquitetaram o ensino muito próximo da filosofia. Na idade média o ato de educar era restrito a igreja, que controlava grande parte do conhecimento do período - foi assim que os padres jesuítas trouxeram grande parte dessa educação para o Brasil no século XVI (FREITAS, 2003). Já no século XVIII, Rousseau (2004) aponta indícios sobre o que se esperava de educação ideal em *Emílio ou Da Educação*. Mais de um século depois, a educação era acrescida com a fenomenologia e o construtivismo, dentre outras tantas correntes filosóficas e pedagógicas, rompendo com o tradicionalismo do ensino e destacando, com o passar dos tempos, a participação do sujeito na construção de seu próprio conhecimento.

Desta maneira, dentre tantas formas de compreender e praticar o ensino, este trabalho parte do princípio exposto por Castellar (2010, p. 39), onde “a educação deve ser entendida como um bem para formar cidadãos [...]”. Ainda segundo a autora, a escola seria o espaço privilegiado para a aprendizagem, e em seu currículo deveria estar incorporado “as dimensões culturais, sociais, atitudinais e éticas” (CASTELLAR, 2010, p. 43.).

Nesse contexto, onde se localizaria a Geografia Escolar?

Qual seria seu papel no processo de ensino-aprendizagem?

Quais mecanismos essa área do conhecimento favorece para a construção cognitiva e social dos sujeitos escolares?

E o *focus* principal deste trabalho: como as propostas curriculares expressam, mesmo que implicitamente, suas concepções de aprendizagem e desenvolvimento sócio-cognitivo?

Essas são questões simples, mas não fáceis de responder. Em primeiro lugar, vale destacar que

[...] a geografia na escola tem uma longa história, que ultrapassa a história da própria área científica de referência. Ela tem uma constituição específica, uma lógica própria. Com outras áreas, compõe uma cultura disciplinar peculiar, nutrida pela ciência, mas que não consiste em uma derivação linear dela. (CAVALCANTI, 2012, p. 132 e 133.)

Quando a autora destaca a senilidade da disciplina de geografia na escola, concorda-se com Goodson (1990), que expõe que muitas disciplinas escolares, ao precederem suas “disciplinas-mães”, propiciavam a criação de uma base acadêmica para essa matéria escolar. Sendo assim, a geografia escolar foi, e ainda é, institucionalizada pela cultura disciplinar da escola e, por que não dizer, da sociedade. Se sua existência já é um fato indiscutível, resta outro questionamento: qual sua finalidade?

Cavalcanti (2006) salienta que o contexto atual é de uma nova cultura, de um novo espaço. Nesse caso, segundo a autora, a geografia escolar deve ensinar

[...] conteúdos considerados relevantes para compreender a espacialidade atual [...]. No entanto, mais que lhes ensinar conteúdos, é necessário também ensinar-lhes modos de pensamento e ação [...], os professores devem propiciar o desenvolvimento de certas capacidades e habilidades [...]. (CAVALCANTI, 2006, p. 32).

Em seus textos, a autora segue uma abordagem sócio-histórica crítica, baseada nas teorias de aprendizagem de Vigotski, apontando assim um ensino de Geografia voltado ao desenvolvimento de um “modo de pensar geográfico” (CAVALCANTI, 2006). Ainda segundo a autora, para que ocorra esse desenvolvimento do raciocínio espacial, é necessário a formação de conceitos pelos alunos (idem, 2006). Contudo, a questão que perpassa as propostas curriculares postas ao professor da rede básica é esse, ao serem estruturadas por grupos de pesquisadores com distintas perspectivas teórico-metodológicas, estariam proporcionando coesão e clareza de seus referenciais epistêmicos?

Quais as influências dessas ações no ensino da Geografia escolar?

Para responder essas indagações é necessário compreender o que se entende por currículo. Os distintos conceitos atribuídos a esse termo, segundo Pedra (1997, p. 31), “apenas informam sobre a interpretação que determinado autor ou escola teórica lhe deu”. Ou seja, existem definições distintas que convergem sobre uma mesma palavra: currículo. Ainda segundo o autor,

Qualquer currículo traz a marca da cultura na qual foi produzido. Por tal razão é que se pode entender que no currículo estão contidos mais que os conteúdos que constituem as disciplinas. O currículo também abriga as concepções de vida social e as relações sociais que animam aquela cultura. (PEDRA, 1997, p. 45).

Lopes e Macedo (2011), ao fazerem um percurso pelas obras de alguns autores, apontam que qualquer entendimento de currículo expressa “a produção de sentidos”. Segundo as autoras

[...] Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42).

De tal modo, o currículo mais que instrumento de seleção de conteúdos por meio de seleções com juízo de

valor, sócio culturalmente construído, surge com uma finalidade: a de explicitar o projeto (intenções e plano de ação) que antecede as práticas escolares (COLL, 1987). Em outras palavras, desponta como um importante mecanismo que orienta os saberes docentes em uma abordagem pedagógica, de forma ainda mais sucinta, constrói perspectivas educativas ao mesmo tempo em que ensina o que ensinar.

A reorientação curricular: dos PCN ao Currículo Referência do Estado de Goiás

Desde o ano de 2004 a Superintendência do Ensino Fundamental (SUEF) organizou, no Estado de Goiás, um programa de formação continuada que, mais tarde, passou a ser chamado de "Reorientação Curricular". O mesmo programa foi retomado em 2007 e passou a definir as propostas curriculares para a rede em um projeto denominado de "Currículo em Debate". Neste mesmo ano, foi elaborado as matrizes de todos os componentes curriculares do ensino básico baseado em competências e habilidades – no chamado "Caderno 5", que utilizou como referência para sua elaboração a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9394/96, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998.

Com debates e programas organizados pela Secretaria Estadual de Goiás, o ano de 2011 ficou marcado por profundas transformações educacionais. Essa reforma educacional ocorreu no que ficou conhecido como "Pacto pela Educação", uma proposta inspirada em "exemplos bem sucedidos" dentro e fora do Brasil. O projeto apontava cinco principais pilares de mudanças: valorização e fortalecimento do profissional da educação; adoção de práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem do aluno; redução significativa da desigualdade educacional; estruturação do sistema de reconhecimento e remuneração por mérito e, por fim, realização de uma reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino.

Com as modificações, a primeira ação realizada foi a adoção daquela reorientação curricular do 1º ao 9º ano de 2007, também conhecido como o "Caderno 5", como referência para todas as escolas da rede estadual. A adoção do material impeliu os professores a obrigatoriedade de seguirem o que lhe fora entregue e, por vezes, até enviado aos seus e-mails. Diferente dos PCN, que serviam como referências, como propostas aos professores sobre *o quê* e *como* ensinar, esse outro surgia quase como uma prescrição sobre *o quê* e *quando* ensinar. Enquanto o primeiro apresenta distintas concepções e referenciais teóricos – já apontado e discutido por Cavalcanti (2012) –, as reorientações estaduais não ofertam, em seu conteúdo, referenciais teóricos claros, mesmo que implícitos a uma primeira leitura. Seria então os referenciais estaduais um avanço em relação às diversas orientações propostas pelo PCN?

Esses referenciais estaduais estariam ajudando a orientar concisamente a prática docente na escola básica?

Para pensar essa questão é importante frisar alguns pontos do Currículo Referência postos às escolas estaduais de Goiás: (1º) optou-se por não apresentar seus referenciais teórico-metodológicos de forma explícita, assim como seu posicionamento político-pedagógico; (2º) exibe-se uma bimestralização como proposta curricular; (3º) funda-se na construção de habilidades e competências a partir de conteúdos mais gerais; (4º) justifica-se em uma tentativa de garantir a equidade no processo de ensino-aprendizagem; (5º) encarrega-se basicamente sobre *o quê* e *quando* ensinar.

Pondera-se, primeiro, que o Currículo Referência ao não apresentar explícito sua concepção de método, como suporte teórico e metodológico para o professor, limita as possibilidades de ação desse profissional. Isso

ocorre porque o método, segundo Oliveira (1998), indica “um percurso escolhido entre outros possíveis” e, sem essa distinção, o professor pode se apegar a uma concepção, não experimentando ou se adequando a outras possíveis, talvez mais compatíveis, inclusive, com seus saberes e práticas cotidianas.

As técnicas estão contidas no método, mas para além delas, há também os fundamentos e processos que dão razão ao seu uso. Para dar suporte e consistência a um método é necessário perceber seu embasamento teórico (OLIVEIRA, 1998). Assim, encontra-se no currículo proposto pelo Estado de Goiás um ponto frágil: ele não possibilita uma discussão sobre suas concepções porque não as expõe, apresenta apenas, de forma muito sucinta, os conteúdos e habilidades a serem aprendidos.

Outro ponto a se destacar é a questão política inserida na organização curricular que, em sua gênese, apresenta visões de mundo, de ensino, de escola e, por assim dizer, de conteúdos pertinentes a serem ensinados – em oposição àqueles que, por juízo de valor, foram desconsiderados. A bimestralização do conteúdo, nesse caso, surge como uma arbitrariedade sobre o conteúdo a ser ensinado, e o tempo para este ser ensinado. A justificativa perpassa a equidade entre as instituições de ensino de âmbito regional e nacional, mas aqui cabe um questionamento: todas as escolas vivem realidades semelhantes?

Como o currículo prevê essas peculiaridades do que é chamado de “cultura escolar”?

Simplesmente, não os considera!

Morais (2013), ao refletir sobre o ensino de temáticas físico-naturais, conteúdo dito “difícil” de ser ensinado/aprendido, destaca:

Para que a aprendizagem desses conteúdos seja significativa, é necessário que o conhecimento científico se dê com base na construção de conceitos e que o aluno seja visto como o centro do processo e o professor, como um mediador. (MORAIS, 2013, p.31)

A autora, nessa breve passagem, destaca fundamentos importantíssimos para a relação de ensino-aprendizagem que nos ajudam a refletir sobre a bimestralização. Ao pensar a escola como espaço de aprendizagem significativa, centrada no processo de construção de conceitos, ela se difere da proposta curricular Estadual que está mais centrada em uma política facilitadora de gestão/administração – revelam-se como conseqüências de políticas unilaterais que são impostas por ações de sofismo.

Segundo Paro (1999), as escolas ainda sofrem forte influência de políticas neoliberais, são espaços que se entregaram a função de formar mão de obra de reserva, sujeitos acríticos frente a sua realidade social. Assim o currículo se apresenta como um documento político, longe de ser “neutro”, é fruto de um processo sociocultural limitado por seu período histórico e ações que sobre ele convergem (MOREIRA E SILVA, 1995). Ou seja, a bimestralização, mais que um mecanismo facilitador para o professor ou potencializador da aprendizagem do aluno, tem servido a gestão governamental e auxiliado, principalmente, as aplicações de recursos públicos.

Como dito, o Currículo Referência é constituído por competências e habilidades que, de certa maneira, expressariam a aprendizagem. Segundo Perrenoud (1999),

Uma competência pressupõe a existência de recursos mobilizáveis, mas não se confunde com eles, pois acrescenta-se aos mesmos ao assumir sua postura em sinergia com vistas a uma ação eficaz em determinada situação complexa. (p. 28)

Ainda segundo o autor, as competências seriam formadas por habilidades e, estas, não deveriam ser confundidas com um "savoir-faire". (PERRENOUD, 1999). Tal abordagem, centrada no desenvolvimento de habilidades e competências, está muito centrada no que se chama de pedagogia do "aprender a aprender", denominação atribuída devido os pilares da educação levantada pela UNESCO, em 1990, na Conferência Mundial de Todos pela Educação, que instaurava a necessidade de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Desta maneira, na reorientação curricular do Estado de Goiás, as competências no currículo seguiam um desenvolvimento cognitivo (aprender a pensar), atitudinal (aprender a ser e a conviver) e operativo (aprender a atuar) (GOIÁS, 2013).

A capacidade de mobilizar saberes para agir nas diferentes situações, traduzida no desenvolvimento de competências, é muito importante para as práticas cotidianas dos sujeitos. Contudo, não se pode negligenciar os conhecimentos sistematizados que, socialmente produzidos, são responsáveis pela construção de conceitos que se manifestam em um entendimento de mundo.

Ressalta-se que assim como é importante construir as competências (aprender a aprender), também o é fazê-lo com os conceitos (aprender a generalizar) – uma vez que ação e a reflexão atuam dialeticamente em uma ação cidadã. Para tanto, vale destacar que existem inúmeras teorias de aprendizagem, desde o comportamentalismo de Watson, Pavlov e Skinner até o construtivismo de Piaget e Vigotski. Esses últimos se destacam ao inaugurarem uma nova forma de olhar o aprendizado a partir da ação do sujeito, ou seja, o indivíduo ganha destaque, e passa a ser considerado ativo em seu processo de aprendizado.

Assim sendo, o professor não deve perder sua autonomia para uma abordagem que centraliza a aprendizagem apenas no aluno. Por isso, talvez o aspecto mais interessante na abordagem de Vigotski é a noção de que os processos de desenvolvimento e de aprendizagem não coincidem e que os processos de desenvolvimento podem ser favorecidos pelas experiências de aprendizagem, nas quais o professor é o grande mediador (VIGOTSKI, 1998, p. 117). O que se quer dar destaque é para o fato de que a aprendizagem deve anteceder o desenvolvimento. O professor, como mediador, deve atuar na chamada Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP. Na teoria histórico-cultural, denominação proveniente dos estudos de Vigotski, o docente ganha ainda mais importância, volta a ser sujeito ativo no desenvolvimento do indivíduo[i].

Além de uma abordagem pedagógica centrada no aluno, o Currículo Referência justifica a bimestralização por meio de uma tentativa de standardização da educação básica, ou seja, na intenção de equiparar as instituições. Contudo essa perspectiva mascara alguns obstáculos que passam a ser postos à prática docente: tempo mais rígido para uma provável verticalização de conteúdo; rompimento da seqüência didática costumeiramente adotada pelo professor; inflexibilidade de ordem entre os conteúdos a serem ministrados que, novamente, refletem conseqüentemente em menor autonomia outorgada ao professor.

Dayrel (1996) faz intensas críticas a visão de homogeneização dos sujeitos, dos indivíduos escolares. Segundo o autor, a escola é espaço de encontro dos diferentes, daqueles que são sócio-historicamente

distintos. Nessa perspectiva, para pensar o ensino, a escola, dever-se-ia pensar o aluno para além dos muros da instituição, dever-se-ia levar em consideração o cotidiano dos sujeitos e, dessa forma, contribuir para a realização e ampliação dos projetos individuais de cada um de seus indivíduos. Conclui-se assim que a padronização institucional das instituições levaria, continuamente, a um distanciamento das realidades que são polissêmicas.

Nesse momento, a última questão a ser posta é o fato do Currículo Referência ser recheado apenas com o *quê ensinar* e *quando ensinar*. Esse fato é preocupante porque pesquisas recentes, como a realizada pela professora Bernadete Gatti (2010), apontam que as disciplinas específicas, como a geografia, tem se preocupado em sua formação inicial com o *porquê* e *quê* ensinar, mas negligenciam o *como*. Ou seja, os professores regentes assumem turmas sem conhecimentos teóricos e práticos de disciplinas pedagógicas que podem, em grande medida, auxiliar na reflexão e prática docente (GATTI, 2010).

Nesse ponto de vista, autores como Cavalcanti (2002) defendem uma

[...] necessidade de se trabalhar com os conteúdos escolares sistematizados de forma crítica, criativa, questionadora, buscando favorecer sua interação e seu confronto com outros saberes. (p. 33)

Quando o currículo possui uma concepção teórica consistente favorece o *como* ensinar ao proporcionar, ao professor regente, informações sobre a maneira de estruturar as atividades de ensino-aprendizagem, a fim de atingir desta forma os objetivos propostos em relação aos conteúdos selecionados.

Do discurso ao conteúdo: o Currículo Referência do Estado de Goiás posto à prova

O Currículo Referência do Estado de Goiás aparece como "versão experimental". Esse documento possui 380 páginas e está dividido segundo as grandes áreas do conhecimento, a saber: Linguagens e Códigos, Ciências Biológicas, Matemática e Ciências Humanas. Dentro das grandes áreas, o currículo apresenta 13 disciplinas específicas que envolvem desde os anos iniciais do ensino fundamental até o ensino médio.

As Ciências Humanas ocupam quase que a metade do espaço do documento, 46% mais especificadamente (Gráfico 1). Desse total de 142 páginas, a disciplina de Geografia ocupa 36%, sendo o restante preenchido pelas disciplinas de História, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso. Esses dados demonstram quantitativamente a importância conferida à ciência geográfica no material.

Gráfico 1 – Distribuição das grandes áreas do conhecimento no Currículo Referência do Estado de Goiás (em %)

Fonte: Currículo Referência do Estado de Goiás, 2013. Versão Preliminar

Já na parte que cabe a Geografia, o texto de introdução expõe, além da legalização da bimestralização, que

O currículo, **esclarecedor do ponto-de-vista teórico**, propõe várias reflexões sobre a Ciência Geográfica e sobre o ensino atual de Geografia, destacando a sua importância para a formação/transformação dos estudantes, **além de orientar os professores quanto às categorias de análise**, conteúdos importantes no processo de ensino e aprendizagem para a construção do conhecimento, e compreensão do objeto de estudo – o Espaço Geográfico. (GOIÁS, 2013, p. 169, GRIFO NOSSO).

Apesar de descrito no documento formal, e como já mencionado nesse trabalho, o Currículo Referência não traz nenhum esclarecimento sobre seu “ponto-de-vista teórico”, muito menos explicita fundamentos metodológicos quanto a categorias de análise. Com uma apresentação inicial levantando o histórico de como o material foi produzido, o currículo parte para as áreas específicas que, em seu início, repetem-se na retomada histórica sobre a construção do documento e elucidam tópicos que não existem no transcorrer do texto. Ao ler todo o material fica evidente um recorte do projeto de Reorientação Curricular, do Caderno 5, fragmentando-se as áreas e pior, depois de sua adoção esse passou a ser o único material de referência curricular disponibilizado para os professores da rede estadual de ensino.

Além do baixo esclarecimento teórico, o texto aponta a importância do desenvolvimento de habilidades e competências, apresentando assim “expectativas de aprendizagem”. Só para exemplificação, veja-se o caso do 1º bimestre de Geografia do 6º ano do ensino fundamental: são 41 habilidades expostas em relação a 3 eixos temáticos e 3 conteúdos. Evidenciam tantas habilidades a serem desenvolvidas que se listadas todas de um ano, de uma turma qualquer do ensino fundamental ou médio, não caberiam nestas páginas. Ou seja, aquela valorização da ciência geográfica expressa pelo número de páginas no documento oculta um grande obstáculo para a prática docente: a incompatibilidade do que é proposto com o que de fato é possível pela realidade escolar e, mais, com o que é efetivado.

Talvez se possa questionar que muitas dessas habilidades poderiam sim, em muitos casos, serem trabalhadas em mais de um momento e simultaneamente. Mas os professores, verdadeiramente, orientam sua atividade docente a partir dessas referências?

Desde os PCN as orientações gerais passaram a ser feitas a partir das referências de habilidades e competências, mas os professores possuem discernimento de como orientar suas práticas a partir dessa abordagem?

No calendário escolar de 2013 da rede estadual de Goiás, onde estavam inseridos os autores, só para destacar a incompatibilidade do proposto pelo currículo referência, atribuía o início do primeiro bimestre letivo à terceira semana de fevereiro e seu fim por volta do final de abril – é o maior bimestre do ano!. Considerando que são 3 aulas de Geografia por semana – em algumas escolas são duas –, tem-se 29 aulas (na melhor das hipóteses!). Sendo assim, para uma turma de 6º ano, teriam que ser trabalhadas, por aula,

mais de uma habilidade para que no fim o currículo fosse cumprido. Ter-se-ia de trabalhar, inclusive, habilidades do tipo:

comparar imagens, fotos aéreas e reconhecer diferentes paisagens locais, regionais e mundiais; representar os espaços de vivência em mapas mentais, croquis, plantas, maquetes, entre outros; localizar os espaços de vivência (a escola, o bairro, os locais de lazer) com base em reflexões sobre a subjetividade do lugar; reconhecer elementos cartográficos como a escola, a legenda, o título, a rosa dos ventos e outros – em diferentes formas de representação etc. (GOIÁS, 2013)

Contudo, alerta-se que a própria instituição também insere em seus calendários momentos de avaliação, planejamento, festas e projetos que, ora ou outra, interrompem dias letivos que seriam “para aula”. Ao fim, o professor se sente frustrado e pressionado porque não conseguiu cumprir com todo aquele currículo proposto.

Em números, se vê no Gráfico 2 como as habilidades aparecem no currículo de Geografia (Ensino Fundamental e Médio):

GRÁFICO 2 – incidências das habilidades no Currículo Referência do Estado de Goiás da Educação Básica, 2013.

Fonte: Currículo Referência do Estado de Goiás, 2013. Versão preliminar.

As ações que mais se destacam, na parte da disciplina de Geografia do Currículo Referência de Goiás, são as de *Identificar*, *Conhecer* e *Reconhecer*. Habilidades importantes, mas que com tamanha ênfase podem levar a um ensino de concepções mais naturalistas, que possuem a superfície da Terra como seu objeto de estudo. Nessa perspectiva positivista, também conhecida como tradicional, há uma preocupação com o visível, com a análise da paisagem (CLAVAL, 2012). Correndo o risco, assim, de levar ao distanciamento de análises que também consideram os aspectos socioculturais.

Um dos elementos interessantes no Currículo Referência é a abordagem da cartografia. A orientação é que a linguagem cartográfica apareça na prática docente tanto como linguagem quanto como conteúdo. Destaca-se pelo rompimento daquela cartografia eurocêntrica e a adoção de novas abordagens, como é o caso das propostas de uso de imagens mentais – não negligenciando ainda as questões técnicas.

Outro aspecto positivo a ser salientado sobre o currículo estadual é a indicação de uso do cotidiano do aluno

para problematização e desenvolvimento das habilidades e competências. Tal metodologia, já apontada por Cavalcanti (2012), aproxima a ciência específica do espaço de vivência do aluno, transforma o conhecimento sistematizado em saber significativo.

Considerações Preliminares

Toda análise também não é neutra, exige do pesquisador um posicionamento político-teórico-ideológico. Apresentam-se aqui, assim, não conclusões definitivas a respeito do Currículo Referência do Estado de Goiás, mas imbricações feitas a partir do exposto pelo texto do documento, portanto, das concepções teórico-metodológicas nele expresso e da experiência de prática docente dos autores com o referido material.

Deste modo, aponta-se que o Currículo Referência do Estado de Goiás se apresenta com avanços e limites por meio de sua proposta. Apresentado na forma de competências e habilidades, o material contribui na discussão de que é necessário mais que conteúdos para a formação de cidadãos críticos. Expõe, inclusive, abordagens teóricas contemporâneas mostrando-se, desta forma, atento as discussões recentes quanto aos saberes e práticas docentes: exemplo da proposta de se utilizar do cotidiano dos alunos para a sistematização do conhecimento e desenvolvimento, por meio dos conteúdos, de suas capacidades cognitivas, atitudinais e operativas.

Contudo, ao não apresentar um referencial teórico-metodológico claro, pode levar a induções e confusões para a prática docente. Existe também um forte embate político quanto a bimestralização e standardização da educação, que surge como um das funções do documento estadual e é, em sua gênese, uma preocupação mais de gestão política/administrativa do que educacional. Outra questão a ser destacada é a ênfase sobre o aluno e a marginalização do professor no processo de ensino-aprendizagem, destacando-se assim, uma pedagogia simplista voltada exclusivamente para o "aprender a aprender".

Voltando ao título deste trabalho, o Currículo Referência do Estado de Goiás, como proposta de educação, de referência de saberes e capacidades a serem desenvolvidas, parece querer "ensinar" aqueles que ensinam, ou seja, os professores, a desenvolverem capacidades nos sujeitos escolares para que estes aprendam na escola e além dela. Porém, o documento não é claro quanto seu referencial teórico e deixa dúvidas, tanto em relação seus objetivos, quanto em relação a sua função.

Considera-se importante apontar, após margear a proposta curricular estadual de Goiás, que esta pesquisa influi diretamente sobre os trabalhos que os autores tem realizado no momento em que, de forma verticalizada, auxilia na sistematização de um método em Geografia e, mais especificadamente, de Ensino de Geografia.

No atual momento, em que os autores se debruçam em um acompanhamento das ações de mediação do professor de Geografia na construção de conceitos, a pesquisa aqui apresentada aponta elementos importantes para pensar mecanismos que influenciam diretamente a prática desse profissional, a saber: o currículo, a importância de um referencial teórico-metodológico, a construção de habilidades, competências e conceitos, o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento, o professor como mediador das

relações de ensino-aprendizagem, dentre outras.

Referencias

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTELLAR, Sônia. Educação geográfica: formação e cidadania. In: MORAIS, E. M. B. de; MORAES, L. B. de. **Formação de professores: conteúdos e metodologias no processo de ensino e aprendizagem de Geografia**. Goiânia: NEPEG, VIEIRA, 2010. p. 39-57.

CAVALCANTI, L. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: _____. **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: editora Vieira, 2006. p. 27-49.

CAVALCANTI, L. **Geografia e práticas de ensino**. Goiania: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, L. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

CLAVAL, Paul. A revolução pós-funcionalista e as concepções atuais da Geografia. Tradução: Nathalie Dessartre-Mendonça. In: MENDONÇA, F.; KOZEL, S. (orgs.). **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2002.

COLL, César. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica á elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Ed. Ática, 1987.

DAYREL, Juarez (Org). A escola como espaço sócio-cultural. In: _____. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: ed. UFMG, 1996. p. 137 – 167.

FREITAS, Inês Aguiar de. Para pensar um novo mundo: a Geografia dos jesuítas no Brasil. **Mercator**, Revista de Geografia da UFC, ano 02, número 03, 2003.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GOIÁS. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. Versão Experimental. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação (SEE), 2013.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma Matéria Acadêmica: Padrões de Explicação e Evolução. Teoria e Educação, Porto Alegre: **Pannônica**, n. 2, p. 230-254, 1990.

HAESBAERT, R. Espaço como Categoria e sua Constelação de Conceitos: uma abordagem didática. In: TONINI, I. M. [et al] (orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRSG, 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. As temáticas físico-naturais como conteúdo de ensino da Geografia Escolar. In: CAVALCANTI, L. **Temas da geografia na escola básica**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: OLIVEIRA, P.S. (org.). **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec / UNESP, 1998.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho. Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In.: FERRETI, Celso João et al (orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola**. São Paulo, Xamã, 1999. p. 101-120.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da Educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev. Smenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**.Org(s). Michael Cole [et al]. 6ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

[i]A teoria de aprendizagem mais utilizada nas escolas, até então, foi o construtivismo de J. Piaget, se firmando como uma proposta contra a pedagogia tradicional. Contudo, com uma ênfase no biológico, o autor acabou compreendendo o desenvolvimento do indivíduo de maneira independentemente ao aprendizado. Para o teórico, o aprendizado é considerado um processo puramente externo, que não estava envolvido ativamente no desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1998, p. 104)

Recebido em: 03/07/2014

Aprovado em: 03/07/2014

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: