

## **TITULO: Crítica sobre a elaboração dos PCNs de Geografia no Brasil. <sup>1</sup>**

Juliana Antunes de Azevedo – IGCE/UNESP – e-mail: julianaantunes@yahoo.com.br

Bruna Gomes Rossin – UNESP – e-mail: brurossin@yahoo.com.br

**Resumo:** Segundo Lima e Vlach (2002), a Geografia escolar tem um papel ideológico, não cabendo a essa a idéia da neutralidade científica, pois se de um lado essa disciplina contribuiu para a reprodução da dominação, por outro lado, as práticas educativas demonstraram e demonstram lutas concretas dos educadores dessa área pela melhoria do ensino público. Para essas o ensino de Geografia, construídos pela reprodução de manuais, conduz a insatisfação e descomprometimento dos alunos frente à disciplina, podendo se perceber afirmações que reforçam a idéia de que a metodologia utilizada pela maioria dos professores nas escolas não tem relação com a vida cotidiana dos alunos, o que direciona a aprendizagem para repetições, impossibilitando a criação e recriação. A partir desta perspectiva pode-se então afirmar que, a geografia escolar está historicamente inserida em um jogo dialético entre a geografia da sala de aula, a produção acadêmica, o governo e o empate público-privado. Os parâmetros curriculares nacionais (PCNs) não poderiam ser neste quadro diferentes,. Esses nascem com o intuito de auxiliar os professores com os conteúdos programáticos a serem trabalhados com os alunos, no entanto segundo Spósito (1999) no processo de elaboração dos PCNs, o problema não foi a participação dos “especialistas” (acadêmicos), mas a ausência dos professores do ensino fundamental, os principais agentes do processo educacional. A partir desta crítica objetivo deste artigo é de levantar argumentos, através de levantamento bibliográfico, que suportem e defendam esta crítica. Assim, a metodologia deste trabalho consiste no levantamento de argumentos sobre os PCNs, através de levantamento bibliográfico, que suportem a crítica de Spósito (1999) a ausência de professores de Ensino Médio e Fundamental na criação do PCN, tendo foco o ensino de Geografia. O ponto de partida para esta argumentação está na idéia de que a história da geografia não é uma história da tradução de uma disciplina acadêmica, planejada por acadêmicos universitários, para uma versão pedagógica, a ser usada como matéria escolar, mas uma historia na qual, com o esforço de grupos de baixo status situados a

---

<sup>1</sup> Eixo temático 3 – Educação e Ensino da Geografia.

nível escolar essa se tornou uma disciplina acadêmica. Sendo assim torna-se necessário, para poder argumentar a importância da participação dos professores do ensino fundamental na elaboração dos PCNs, compreender esse contexto histórico. Por fim será demonstrado através de diferentes autores e discussão entre as colocações feitas por estes a importância da participação dos professores de Ensino Fundamental na elaboração dos PCNs de Geografia, assim como uma interlocução entre os acadêmicos e os professores de ensino fundamental. Através das argumentações que serão apresentadas por diversos autores será concluído que se torna necessário então um repensar entre o que se ensina e o que se aprende, para que a atuação prática promova a interação entre o saber aprendido na universidade, com os conteúdos a serem aplicados e sala de aula. O (re)dimensionamento entre o ensinar e o aprender intenciona uma (re)construção dos currículos e conteúdos, a partir disto, se requer uma nova postura do profissional da educação, enfocando a formação do geógrafo educador, proporcionando reflexões e ações acerca do espaço profissional e vivencial.

## **Introdução**

Segundo Lima e Vlach (2002), a Geografia escolar tem um papel ideológico, não cabendo a essa a idéia da neutralidade científica, pois se de um lado essa disciplina contribuiu para a reprodução da dominação, por outro lado, as práticas educativas demonstraram e demonstram lutas concretas dos educadores dessa área pela melhoria do ensino público. Para essas o ensino de Geografia, construídos pela reprodução de manuais, conduz a insatisfação e descomprometimento dos alunos frente à disciplina, podendo se perceber afirmações que reforçam a idéia de que a metodologia utilizada pela maioria dos professores nas escolas não tem relação com a vida cotidiana dos alunos, o que direciona a aprendizagem para repetições, impossibilitando a criação e recriação.

A partir desta perspectiva pode-se então afirmar que, a geografia escolar está historicamente inserida em um jogo dialético entre a geografia da sala de aula, a produção acadêmica, o governo e o empate público-privado.

Segundo Bonamino e Martinez (2002), a primeira versão dos PCNs divulgada pelo MEC em fevereiro de 1996, marcou o descompasso entre dois órgãos de Estado, o MEC e o CNE, pois pelo fato de não haver uma clareza na definição de competências

entre esses dois órgãos, nunca ficou claro a quem competia estipular os conteúdos programáticos destinados as escolas.

Neste quadro de descompasso entre órgãos, na lógica do MEC, mais importante do que inscrever a discussão das diretrizes curriculares na agenda política do Estado ou no debate público, era ver os PCNs aprovados pelo CNE e efetivados pelos professores nas redes públicas, o quanto antes.

Na lógica do CNE, o papel de órgão representativo da sociedade não lhe permitia ignorar que a comunidade científica educacional considerava imprescindível discutir a concepção geral dos PCNs e o conteúdo específico das diferentes áreas de conhecimento escolar, o processo de elaboração e divulgação dos parâmetros e as características das escolas e dos professores destinatários da proposta (Lüdke, 1999).

A intenção do Texto “Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Geografia: Pontos e Contrapontos para uma Análise” (1999) de Spósito é de discutir os PCNs, destacando alguns aspectos que permitam compreendê-los no conjunto de propostas que se apresentam para a educação brasileira.

Um dos traços mais marcantes dos PCNs está na forma como esses foram conduzidos em seu processo de elaboração, que será neste texto nosso ponto principal de crítica.

Como afirma Sposito (1999), os projetos foram formulados por equipes de “especialistas”, que os submeteram posteriormente a um debate, cujos fóruns de discussão foram restritos pelas dificuldades de acesso às informações ou pela rapidez com que foram realizadas as avaliações (na lógica do MEC, mais importante do que inscrever a discussão das diretrizes curriculares na agenda política do Estado ou no debate público, era ver os PCNs aprovados pelo CNE e efetivados pelos professores nas redes públicas, o quanto antes, Bonamino e Martinez (2002)). A presença de “especialistas”, deve ser vista como um aspecto positivo, pois a produção do conhecimento e a reflexão acerca da produção científica são realizadas, no Brasil, na universidade. Entretanto, a limitação dessa forma de proposição não está na presença dos “especialistas”, mas na falta de participação daqueles que são, nesse caso, os principais agentes do processo educacional, ou seja, os professores do ensino fundamental.

Para Spósito (1999), a não incorporação dos professores do ensino fundamental e médio no processo de elaboração dos PCNs deixa-os à margem da possibilidade de se reconstituírem através o debate e do convívio com a reflexão teórica (que pode em tese, ser oferecida pelos especialistas), porque não há capacitação metodológica e, portanto, aplicação de qualquer parâmetros ou propostas curriculares se seus agentes não se envolvem com o processo de reflexão tão necessário à compreensão teórica.

Assim, os PCNs chegaram à sua edição passando por um processo de avaliação, que se conduziu através do envio de sua primeira versão a “assessores” e “pareceristas professores de universidades e especialistas de todo o país”, que remeteram suas críticas e sugestões à equipe de elaboração, sem que um debate tenha efetivamente se estabelecido, na forma como, apenas, uma interlocução ao vivo permite ocorrer.

O objetivo deste artigo é de levantar argumentos que suportem e defendam a colocação realizada por Spósito (1999), sobre a ausência da participação dos professores de Ensino Fundamental na criação do PCN para o ensino de Geografia.

O caminho deste artigo consiste na busca por argumentos, através de levantamento bibliográfico, que dêem suporte à crítica de Spósito (1999) a ausência de professores de Ensino Médio e Fundamental na criação do PCN, tendo foco o ensino de Geografia.

## **Resultados e Discussões**

Goodson (1981) afirma que longe de serem derivadas de disciplinas acadêmicas, muitas matérias escolares precedem cronologicamente suas disciplinas-mãe: nessas circunstâncias a matéria escolar em desenvolvimento realmente causa a criação de uma base universitária para a “disciplina” de forma que os professores secundários das matérias escolares possam ser treinados.

A história da geografia não é uma história da tradução de uma disciplina acadêmica, planejada por acadêmicos universitários, para uma versão pedagógica, a ser usada como matéria escolar, mas uma história na qual, com o esforço de grupos de baixo status situados a nível escolar essa se tornou uma disciplina acadêmica. Sendo assim torna-se necessário, para poder argumentar a importância da participação dos

professores do ensino fundamental na elaboração dos PCNs, compreender esse contexto histórico.

Para Goodson (1981) ao questionar a visão de consenso de que as matérias escolares derivam das “disciplinas” intelectuais ou “formas de conhecimento” é outra vez importante focalizar o processo histórico através do qual as matérias escolares surgem. Essa investigação pode fornecer evidência de uma disparidade considerável entre as mensagens políticas e filosóficas que buscam explicar e legitimar a “tradição acadêmica” das matérias escolares e o detalhado processo histórico através do qual as matérias escolares são definidas e estabelecidas. Uma vez que uma disciplina estabeleceu uma base acadêmica, é persuasivamente auto-profetizável argumentar que aqui esta um campo de conhecimento do qual uma matéria escolar “acadêmica” pode receber contribuições e orientação geral.

No final do Século XIX, a geografia começou a garantir seu lugar nos currículos escolares, entretanto, permanecia fora das universidades, sendo que, a demanda por uma geografia acadêmica só podia ser gerada através do estabelecimento de uma posição mais acreditada nas escolas.

Nas escolas de nível fundamental a geografia foi logo vista como fornecedora de possibilidades utilitárias e pedagógicas na educação das crianças da classe operária. Assim sendo, em 1875, a geografia elementar, aquela ensinada no ensino fundamental, foi incorporada à lista principal de “matérias de aula” a serem objeto de exame nas Escolas Fundamentais.

Em 1893 a Geographical Association foi fundada “para estimular o conhecimento da geografia e o ensino da geografia em todas as categorias de instituições educacionais, desde a escola preparatória até a universidade, no Reino Unido e Exterior”. A legislação do Ensino Secundário de 1904 efetivamente definiu as matérias tradicionais a serem oferecidas nas escolas secundárias; a inclusão da geografia na legislação foi um marco importante em sua aceitação e reconhecimento e no amplo estabelecimento de exames externos em geografia nas escolas secundárias.

Segundo Goodson (1981) a Associação Geográfica começou a desenvolver argumentos mais “acadêmicos”, mas os problemas das ênfases mais utilitárias e pedagógicas começavam agora a aparecer. Assim, nos anos 30, a Comissão Norwood preocupava-se com a forma pela qual a Geografia parecia facilmente mudar de direção e

definição, intrometendo-se assim no território de outras matérias e disciplinas. Acima de tudo, eles estavam preocupados com a tentativa possibilitada pelo que eles chamavam de “expansividade da geografia”, pois, “ambiente é um termo que é facilmente expandido para cobrir toda condição e fase da atividade que constituem a experiência cotidiana normal”. Assim sendo, por volta de 1939, a geografia tinha se desequilibrado gravemente; a síntese geográfica tinha sido abandonada; e o valor educacional específico da matéria tinha se perdido numa fúria de generalizações sociais e econômicas.

O problema continuava sendo o estabelecimento de uma geografia acadêmica para a formação de geógrafos a nível superior. Assim a Associação Geográfica começou a promover argumentos acadêmicos para a matéria, sendo que em 1927 fica explícito que “o principal objetivo do bom ensino de geografia é o de desenvolver, como no caso da história, uma atitude de espírito e um modo de pensamento característico da matéria”. A Associação Geográfica observou que “o reconhecimento do status de nossa matéria entre as disciplinas universitárias... não poderia nunca ter sido obtido sem notável estímulo e a demanda vindos de nossas escolas”.

A partir de 1945 se estabeleceu um período crítico na aceitação e consolidação da geografia dentro do setor universitário. Garnett, em 1968, explicou tal importância:

“Não foi senão após a Segunda Guerra que se tornou generalizado o fato de os departamentos serem dirigidos por geógrafos que tinham eles próprios recebido treinamento formal na disciplina; por essa altura a maior parte das diferenças e contrastes marcantes iniciais na personalidade das matérias tinha se confundido ou dissolvido.”

Em 1945, Honeybone escreveu sobre a aceitação e estabelecimento final da geografia como disciplina universitária:

“Nas universidades, houve um avanço sem paralelos no número de professores e no âmbito do trabalho nos departamentos de geografia. Só na Universidade de Londres, existem agora seis cadeiras, quatro das quais de criação relativamente recente. Os estudantes, tanto de graduação quanto de pós-graduação, são agora em maior número como jamais antes. Muitos dos departamentos de educação das faculdades e universidades estão tendo parte integral nesse processo: os empregadores estão agora compreendendo o valor da amplitude de um treinamento universitário em geografia; e o

Governo recentemente elevou o status da geografia em seus concursos superiores. Na verdade, em toda parte podemos ver sinais que, finalmente, a geografia está forçando sua completa aceitação como uma disciplina principal nas universidades e de que os geógrafos são bem vindos no comércio, na indústria e nas profissões, porque eles são homens e mulheres bem educados...”.

Enfim, o estabelecimento da geografia acadêmica significava que o controle da definição da matéria estava nas mãos dos Acadêmicos Especialistas. Entretanto, o contexto no qual os acadêmicos especialistas operavam era separado das escolas, e junto a suas atividades e motivações pessoais, seus status e preocupações de carreira, de forma que, a preocupação com os alunos das escolas fundamentais e secundárias contava cada vez menos.

A partir disto começou a se tornar cada vez mais evidente que o controle da geografia por especialistas acadêmicos colocava problemas para a matéria escolar. O paradoxo supremo na crise da geografia escolar levou não a uma mudança que poderia ter envolvido mais alunos das escolas, mas a mudanças na direção oposta em busca da aceitação acadêmica total. O empurrão em direção ao status centrou-se em torno da “nova geografia”, que se afastou da geografia regional em direção a dados mais quantitativos e á construção de modelos.

Neste quadro Goodson (1981) afirma que apesar da oposição dos professores e acadêmicos, muitos dos quais viam a geografia regional como a “geografia real”, havia fortes pressões trabalhando em favor dos advogados da nova geografia. Além dos problemas nas escolas, os acadêmicos das universidades que controlavam as definições da matéria estavam preocupados em avançar para a linha de frente das disciplinas acadêmicas universitárias.

Em 1970, a geografia havia sido finalmente aceita como disciplina acadêmica, e deste momento em diante seu futuro não estava mais nas salas de aula de ensino fundamental e secundário, mas nos acadêmicos especialistas.

### **Considerações Finais**

Em análise a respeito das matérias escolares Goodson (1981) afirma que estas estão envolvidas em uma série de paradoxos inexplicados. O contexto escolar é, sob muitos aspectos, muito diferente do contexto universitário, sendo que problemas mais

amplos de motivação do aluno, de capacidade e de controle necessitam ser considerados. A tradução da “disciplina” para a “matéria escolar”, portanto, exige uma considerável adaptação e como resultado, “muitas matérias escolares dificilmente podem ser chamadas de disciplina e muito menos de formas de pensamento. Muitas não são claras a respeito de seus conceitos mais frutíferos, formas de explicação e metodologia específica.”

Lima e Vlach (2002) afirmam que,

“A efetivação de um currículo de Geografia em nível nacional precisa observar a realidade escolar, repensando as formas de construção do conhecimento, de atitudes e objetivos, dos que ensinam e dos que aprendem.

Nessa linha de análise, reforça-se uma (re)definição da Geografia tem seus aspectos teórico e prático, considerando a necessidade de interlocução do saber científico com o saber prático, e uma (re)formulação curricular.”

Com essas afirmações essas afirmam a necessária presença dos professores do Ensino Fundamental na elaboração dos PCNs para o ensino. Quem melhor para observar e refletir a realidade escolar que os professores todo dia presentes nela?

Nestas considerações Lima e Vlach (2002) ao sugerirem a interlocução do saber científico com o saber prático, para a (re)formulação de um currículo, subsidiam o ponto em que Spósito (1999) afirma que o problema não é a participação dos “especialistas” (acadêmicos), mas a ausência dos professores do ensino fundamental que estão em contato com os alunos, suas dificuldades, reclamações, enfim está em contato com o lado vivencial do processo de ensino.

Goodson (1981) afirma também a importância para a geografia da interlocução entre esses.

“As técnicas de estudo estão mudando mais rapidamente na geografia moderna que em qualquer período anterior na história da matéria. Como resultado, há uma grande necessidade de um diálogo entre os pesquisadores e aqueles que estão sendo introduzidos aos mistérios da matéria. Os professores fornecem o vínculo necessário; e é perigoso para a vitalidade e o futuro da saúde da geografia que alguns professores considerem os atuais desenvolvimentos incompreensíveis ou inaceitáveis.”



Assim, neste sentido, concluem que se torna necessário então um repensar entre o que se ensina e o que se aprende, para que a atuação prática promova a interação entre o saber aprendido na universidade, com os conteúdos a serem aplicados e sala de aula. O (re)dimensionamento entre o ensinar e o aprender intenciona uma (re)construção dos currículos e conteúdos, a partir disto, se requer uma nova postura do profissional da educação, enfocando a formação do geógrafo educador, proporcionando reflexões e ações acerca do espaço profissional e vivencial.

Desta forma, apóiam o que já havia sido mostrado em texto de Goodson em 1981, que considera um trecho de Mackinder em 1903,

“Em uma discussão sobre educação geográfica na Associação Britânica em setembro de 1903, Mackinder esboçou uma estratégia de quatro pontos para estabelecer a matéria:

Em primeiro lugar, devemos estimular Escolas Universitárias de geografia, onde os geógrafos possam ser formados. Em segundo lugar, devemos persuadir através de quaisquer formas as escolas secundárias a colocar o ensino geográfico da escola inteira nas mãos de um professor geograficamente treinado. Em terceiro lugar, devemos determinar através da discussão e experimentação qual o melhor método progressivo para a aceitação geral e nesse método devemos basear nosso esquema de exame. Por ultimo, o conteúdo dos exames deve ser estabelecido por professores práticos de geografia.”

### **Referências Bibliográficas**

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 4/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, DF: MEC/CNE, 1998b.

BONAMINO, A. e MARTINEZ, S. A. **Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a Participação das Instancias Políticas do Estado.** Educação Social, v. 23, n. 80, p. 368-385. Setembro 2002.

GARNETT, A. **Teaching geography: some reflections.** 1969.

GOODSON , I. **Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução.** British Journal of Sociology of Education, v. 2, n. 2, 1981.

HONEYBORNE, R .C. **Balance in Geography and Education.** Geography, v. 34, n. 184, 1945.

LIMA, M. H. e VLACH, V. R. **Geografia Escolar: Relações e representações da Prática social.** Caminhos da Geografia, v. 3, n. 5, p. 44-51. Fevereiro 2002.

LÜDKE, M. **A profissionalização do magistério vista em duas perspectivas.** Educação Brasileira, Brasília, DF, v. 21, n. 42, p. 239-253, jan./jun. 1999.

MACKINDER, H. J. **Report of the Discussion on Geographical Education.** 1903.

SPÓSITO, M. E. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Geografia: Pontos e Contrapontos para uma Análise.** In: CARLOS, A. F. A., OLIVEIRA, A. V. de (org.). **Reformas no mundo da Educação. Parâmetros Curriculares e Geografia.** São Paulo: Contexto, 1999. (p. 19-35.)

VLACH, V. R.F. **Geografia em construção.** Belo Horizonte: Lê, 1989.