
PARÂMETROS NACIONAIS CURRICULARES E O ENSINO DE GEOGRAFIA - ALGUMAS REFLEXÕES

Márcia Maria Cabreira

Doutoranda em Geografia Humana (FFLCH / USP); professora dos Centros Universitários Nove de Julho; São Caetano do Sul, e do Colégio Brasília; pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar do Imaginário e Memória-NIME/IP-USP e do Laboratório de Estudos do Imaginário-LABI/IP-USP.

I

Ao avaliarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais, não devemos perder de vista que estas orientações fazem parte de um conjunto de propostas nacionais que visam a redefinir a educação escolar no país. Como exemplo de tais medidas, podemos citar a implantação de políticas de avaliação do ensino em seus diferentes graus e dos livros didáticos utilizados no Ensino Fundamental. Por mais que achemos essas avaliações equivocadas e até mesmo duvidosas, esses instrumentos apresentam um aspecto positivo, pois permitem a retomada das discussões sobre conteúdos e metodologias a serem trabalhados em sala de aula.

Apesar de extremamente importante, não será esse o enfoque de nossa reflexão, já que a preocupação central está em travar um diálogo entre a formação do professor e o ensino de geografia nos níveis fundamental e médio. Os elementos que nortearão esta exposição de idéias são as experiências de sala de aula nestes níveis de ensino, os estudos feitos sobre as Parâmetros Nacionais Curriculares e a história do pensamento geográfico.

II

A discussão sobre os PCNs impõe a nós, professores, não só repensarmos nossa prática pedagógica, como também refletirmos sobre nossa formação acadêmica.

As mudanças propostas apresentam-se, a princípio, como muito sedutoras; as dificuldades estão principalmente em sua aplicação. Sabemos que, à medida que os PCNs eram divulgados, o poder público tomava uma série de iniciativas para os professores terem acesso às novas diretrizes sem, no entanto, dar conta de responder a algumas dúvi-

das. Assim, alguns questionamentos devem ser feitos. O primeiro deles, talvez o mais importante, é: como capacitar os professores para que efetivamente trabalhem sob a égide de um pensamento interdisciplinar?

Partindo da idéia de que interdisciplinaridade é "...um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas *interajam* entre si, esta interação podendo ir da simples comunicação das idéias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa" (JAPIASSU & MARCONDES, 1990: 136), o primeiro passo seria aprender a pensar dessa forma para, então, poder ensinar. Contudo, a proposição de novos eixos para os conteúdos e o tipo de interação que se espera a partir deles ficam comprometidos pela dificuldade que temos em elaborar o pensamento guiado por essa nova filosofia. Como aplicá-la se nossa formação não foi voltada para o conhecimento sem compartimentações? Como pensar o mundo e o conhecimento de modo interdisciplinar ou até mesmo transdisciplinar? Enfim, como ensinar, se nós mesmos não aprendemos?

É muito comum confundirmos a interdisciplinaridade com a multidisciplinaridade ou pluridisciplinaridade. Os dois últimos casos referem-se à justaposição de duas ou mais disciplinas, em que há cooperação entre elas sem que haja, entretanto, integração. A maior parte dos trabalhos que realizamos está inserida nesta última categoria.

Um segundo questionamento é quanto ao próprio texto dos Parâmetros que, para a maioria dos professores brasileiros, é de difícil compreensão. Ao serem elaborados, esses textos visavam a um conteúdo básico comum a todo o país, para que as particularidades fossem paulatinamente inseridas no cotidiano das salas de aula. Nesse sentido, os Temas Transversais presentes no escopo dos PCNs do Ensino Fundamental são muito interessantes. Vale justificar que essa atitude tomada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Fundamental, assentava-se no fato de que as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste apresentavam propostas curriculares próximas demais dos índices de alguns livros didáticos. (PONTUSCHKA, 1999:16)

Este segundo questionamento nos leva a um terceiro - o atual processo de formação dos professores. Tal como estão, os textos dos PCNs, de modo geral, partem do princípio de que os professores têm uma sólida formação acadêmica e estão com a bibliografia básica de suas

respectivas áreas atualizada. Enfocando especificamente o caso da Geografia, é como se todos nós estivéssemos familiarizados tanto com todas as transformações pelas quais o pensamento geográfico tem passado em suas diferentes correntes teórico-metodológicas, quanto com as modificações em seu ensino no país, nas últimas décadas. É muito comum hoje o professor ter como sua única fonte de estudo e pesquisa os livros didáticos. E aí podemos elencar vários motivos: o custo em geral dos livros¹ e a dificuldade de interpretar os textos que estão fora da linguagem dos livros didáticos são alguns exemplos. Em muitos casos, o próprio livro didático é que norteia os estudos em nível superior! Neste universo, o texto dos PCNs acaba sendo demasiadamente teórico.

¹Muitos professores ainda recebem livros didáticos gratuitamente das editoras, para conhecê-los e recomendá-los à escola.

Um desdobramento dessa reflexão é quanto ao tipo de formação que as Instituições de Ensino Superior vêm oferecendo nos cursos de Licenciatura. A ampliação da oferta neste nível de ensino não significou manutenção da qualidade da formação do professor, que vai se tornando cada vez mais precária. Não podemos esquecer que, no Brasil, a formação dos professores é assentada no binômio trabalho e estudo. Desde a matrícula em um curso superior até depois de formados, quando procuram cursos de capacitação ou especialização, os professores devem obedecer a uma pesada rotina de trabalho. Muitas vezes, lecionam o dia todo e, à noite, estudam; por isso, sua formação se faz, geralmente, em serviço. Se esse contexto permite, por um lado, a troca entre colegas e com os alunos, por outro, priva o professor da possibilidade de ampliar sua formação. Mesmo as iniciativas do poder público visando a um aprofundamento na formação dos professores não se mostram eficazes.

Retomando as idéias apontadas anteriormente, o ensino de Geografia a partir dos PCNs aponta caminhos muito interessantes que exigem do professor, além de uma sólida formação acadêmica, o acesso a outras atividades que a completem - ir ao cinema e ao teatro, comprar livros e viajar. Porém, todos sabemos que a atual situação socioeconômica dos professores não permite que isso se desenvolva a contento.

III

No campo teórico-metodológico, os PCNs vêm sendo apontados como ecléticos, ora com direcionamento historicista, ora fenomenológico, mantendo a nítida preocupação de não difundir uma proposta fechada. Porém, como transitar entre uma direção e outra sem que se cometam graves equívocos?

Os Parâmetros definem a Geografia como a “ciência do presente” (PCNs, GEOGRAFIA, SEF/MEC, 1999:60). Discorrem sobre sua definição do conhecimento geográfico, apontando-o como um importante contribuinte para “...o entendimento do mundo atual, da apropriação dos lugares realizada pelos homens, pois é através da organização do espaço que eles dão sentido aos arranjos econômicos e aos valores sociais e culturais construídos historicamente” (id.ib.). Definir a Geografia como a ciência do presente é deixar de lado uma série de contribuições que a interpretação do passado dos territórios é capaz de proporcionar. Yves Lacoste destaca essa preocupação em um artigo publicado na Revista *Hérodote*, intitulado *Le passe des Territoires*, no qual aponta que o resgate do passado dos territórios é capaz de nos esclarecer e justificar suas características atuais (CABREIRA, 1996:5). Esse exercício é, para o autor, a grande contribuição que a Geografia Histórica trouxe e que, por muito tempo, foi colocada de lado nos meios intelectuais. Atualmente, ela volta a ganhar importância, mesmo que, por parte de alguns, permaneça à margem do que se considere importante no debate teórico.

O conhecimento geográfico passou, nas últimas décadas, por sensíveis transformações. Ao longo do século XX, o saber dito geográfico foi levado para sala de aula estrategicamente despolitizado e carregado de naturalização, a ponto de nossos alunos referirem-se sempre à Geografia como a matéria que se ocupa do estudo dos rios, das montanhas, dos planaltos, da vegetação, do clima, dos acidentes naturais. Desse modo, ela aparece no saber escolar como uma relação de nomes a serem decorados, sem qualquer sentido e inter-relação.

A Geografia Clássica, que muitos equivocadamente denominam Tradicional, foi perdendo espaço para a chamada Geografia Crítica, apontada como sendo a verdadeira forma de apreender a realidade - como se pudéssemos falar em uma forma verdadeira de conhecimento! Algumas críticas devem ser feitas a esse entendimento. A Geografia Clássica, à maneira de Pierre Mombeig, Pasquale Petrone, Friedrich Ratzel, Vidal de La Blache, Aroldo de Azevedo, entre outros, que tinha no centro de seu método a observação e a descrição, perdeu-se. Na esteira disso, a capacidade do geógrafo - seja ele professor, pesquisador ou técnico - de lidar com esse instrumento importantíssimo também se perdeu. A Geografia é uma Ciência Social, com a particularidade de ter, em seu escopo, o ambiente físico. Como deixar de lado o ambiente físico, se é nele que o homem estrutura sua vida e tece as relações sociais? Na medida em que

uma leitura economicista e quantitativa do espaço ganhou destaque, outras áreas do conhecimento - a Biologia, por exemplo - ocuparam o vazio que a Geografia deixou nos estudos ambientais.

Ao retomar, em sala de aula, conceitos estruturadores do saber geográfico - paisagem, lugar, território, territorialidade, região -, percebemos, nos PCNs, um avanço em relação ao que tínhamos. Podemos afirmar isto, haja vista que a observação e a descrição, instrumentos metodológicos imprescindíveis para trabalhar com essa gama de conceitos e que estruturam o saber científico, voltam a ganhar importância.

A subjetividade presente nessa nova forma de ensinar também deve ser destacada como um avanço, já que vem articulada à objetividade nos estudos de Geografia.

IV

Um tema importante, que não aparece explicitamente nos PCNs do Ensino Médio de Geografia, é a questão ambiental. Atualmente, a discussão sobre qualidade de vida e o meio ambiente vem ganhando cada vez mais destaque, e esta área do conhecimento não poderia, de modo algum, ficar à margem dessa nova diretriz, uma vez que qualidade de vida implica qualidade do ambiente. Refletir com os estudantes a respeito da utilização otimizada dos recursos naturais, sem o aumento da degradação ambiental, é hoje condição imprescindível para a conscientização sobre o futuro da humanidade no planeta.

Como não levar em conta o esgotamento dos recursos naturais, a geração de incalculáveis toneladas de lixo, a escassez da água? Como não analisar os problemas ambientais das grandes cidades brasileiras e mundiais - efeito estufa, chuva ácida, inversão térmica? Ou então a contaminação das áreas de garimpo pelo mercúrio?

Tomamos as palavras abaixo do Prof. Aziz Ab'Saber (1993:20) para finalizar esta reflexão e apontar a importância do conhecimento geográfico na interpretação da realidade.

Poucos países no mundo têm tanta responsabilidade com a preservação das biodiversidades regionais quanto o Brasil. Pelo fato de ter herdado grandes espaços físicos e ecológicos, de máxima riqueza em termos de diversidade biológica; acrescido o fato de termos podido manter, praticamente intactas, até a década de 60 nossas grandes florestas tropicais úmidas do norte do país; temos o privilégio e o peso de uma herança que ultrapassa o nível de percepção de nossas elites políticas e tecnocratas [...].

Por fim, a Geografia, por seu caráter interdisciplinar, pode instrumentalizar os professores da área para serem coordenadores do processo de conscientização, seja de seus pares, pelo trabalho conjunto, seja da comunidade escolar, principais beneficiários da melhoria da qualidade de vida e de ensino.

Referências bibliográficas

- AB'SABER, Aziz Nacib. *Amazônia: proteção ecológica e desenvolvimento, com o máximo da floresta-em-pé*, São Paulo: IEA-USP, Coleção Documentos, Série Ciências Ambientais, n. 14, dez.1993.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997 (Parâmetros de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio)
- CABREIRA, Márcia M. Vargas e o Rearranjo Espacial do Brasil: A Amazônia Brasileira-Um Estudo de Caso. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas/USP, 1996.
- LACOSTE, Yves. Lê passe des Territoires, Hérodote-revue de géographie et de géopolitique, 3 e et 4e. trimestre 1994, n.74/75 159F, Paris
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Geografia e Ensino: Os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. . In:Carlos, A F. A & Oliveira, A U. de (org) Reformas do Mundo da Educação-Parâmetros Curriculares e Geografia, GEOUSP(2)/Novas abordagens, São Paulo: Editora Contexto, 1999.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e escola. In:Carlos, A F. A & Oliveira, A U. de (org) Reformas do Mundo da Educação-Parâmetros Curriculares e Geografia, GEOUSP(2)/Novas abordagens, São Paulo: Editora Contexto, 1999.
- SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. . In:Carlos, A F. A & Oliveira, A U. de (org) Reformas do Mundo da Educação-Parâmetros Curriculares e Geografia, GEOUSP(2)/Novas abordagens, São Paulo: Editora Contexto, 1999.