

HISTÓRIA E GEOGRAFIA: ELEMENTOS PARA UM ENSINO HUMANISTA

WILIAN BONETE¹
DALVANI FERNANDES²
JOÃO JUNIOR³

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo refletir acerca das relações entre o ensino de História e de Geografia. Advogamos pela importância de ambas as disciplinas, que, quando devidamente trabalhadas, podem contribuir para a formação e compreensão dos seres humanos: seu espaço, suas sociedades construídas historicamente e as dinâmicas envolvidas nos processos espaço-temporais. Com base em nossa experiência diária na sala de aula, por um lado criticamos os processos de ensino e aprendizagem desvinculados do cotidiano dos alunos e, por outro, apontamos elementos para se (re)pensar os caminhos possíveis dessas duas disciplinas, por um ensino mais humano.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Geografia. História. Humano.

¹ Possui Mestrado em História Social pela Universidade Estadual de Londrina – UEL (2013), na linha de pesquisa História e Ensino. Possui graduação em História/Licenciatura Plena pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO (2010). Atualmente é professor de História (nível fundamental) na rede particular de ensino na cidade de Guarapuava, PR, e também atua como professor/tutor do curso de História modalidade à Distância na Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR). Desenvolve atividades de pesquisas relacionadas à História, Ensino de História, Teoria da História e Didática da História. Na área específica da Educação desenvolve pesquisas relacionadas a História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, Políticas Públicas Educacionais e Legislação para a EJA. E-mail: wibonete@gmail.com

² Possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2008), especialização em Educação e Gestão Ambiental pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação (2009) e mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (2012). Atualmente é professor de Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (Campus Curitiba) e doutorando pela Universidade Federal do Paraná. Tem experiência na área de Geografia Humana, com ênfase em Geografia da Religião, atuando principalmente nos seguintes temas: Religião Cristã, Juventude, Epistemologia da Geografia, Espaço e Espacialidade. Faz parte do Núcleo de Estudos em Espaço e Representações (NEER) e do Núcleo Paranaense de Pesquisa em Geografia (NUPPER). dalvani@ufpr.com.br

³ É graduado em Geografia Licenciatura Plena pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), possui Pós-Graduação Lato Sensu em Educação e Gestão Ambiental. Atualmente é professor da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná. E-mail: joaoicarus@iq.com.br

ABSTRACT

This paper aims to present some reflections about the relationship between the teaching of Geography and History. We advocate for the importance of both disciplines, which we believe to contribute to the formation and understanding of human beings: our space, our societies, historically built, and the dynamic processes involved in space-time processes. Drawing on our classroom daily experience, on the one hand we criticize the teaching and learning processes unrelated to the daily lives of students, and on the other hand we point out some elements to (re) thinking the possible ways for a more humane education.

KEYWORDS: Education. Geography. History. Human.

INTRODUÇÃO

“Caro professor: compreendo a sua situação. Você foi contratado para ensinar uma disciplina e você ganha para isso. A escolha do programa não foi sua. Foi imposta. Veio de cima. Talvez você tenha idéias diferentes. Mas isso é irrelevante. Você tem de ensinar o que lhe foi ordenado. Pelos resultados do seu ensino você será julgado – e disso depende o seu emprego. A avaliação do seu trabalho se faz por meio da avaliação do desempenho dos seus alunos. Se os seus alunos não aprenderem, sistematicamente, é porque você não tem competência.”

(Rubem Alves, 2002, p. 109)

Iniciamos este texto com a epígrafe de Rubem Alves por demonstrar a realidade em que se encontra o professor que atua no âmbito da educação básica, no Brasil, e nos provoca a refletir sobre novas possibilidades para o ensino e aprendizagem, mais especificamente no ensino de História e de Geografia.

O ensino é um eterno desafio. Rubem Alves nos indica alguns caminhos para superar os obstáculos impostos na escola, para chegarmos a uma educação mais humana, uma “educação romântica”. A história abaixo, retirada de uma tira do personagem Charlie Brown, ilustra o mundo escolar que procuramos superar:

Sabe por que temos que tirar boas notas na escola? Para passarmos do primário para o ginásio. Se tirarmos boas notas no ginásio, passamos para o colégio e se no colégio tirarmos boas notas, passamos para a universidade, e se, nesta tiramos boas notas, conseguimos um bom emprego e podemos casar e ter filhos para

mandá-los à escola, onde eles vão estudar um monte de coisas para tirar boas notas (...). (ALVES, 1994, p. 20).

O sorriso é inevitável. O menino em um só fôlego diz aquilo que os filósofos da educação raramente percebem. E se o percebem, não têm coragem de dizer. Quando dizem, o fazem de maneira complicada e comprida. (ALVES, 1994).

Todavia, esse não é um problema recente. Até mesmo Nietzsche, na sua condição de educador, horrorizava-se frente àquilo que as escolas faziam com a juventude. Dizia ele “o que elas realizam” [escolas], é um treinamento brutal, com o propósito de preparar vastos números de jovens, no menor espaço e tempo possível, para se tornarem usáveis e abusáveis, a serviço do governo” (ALVES, 1994, p. 21). Rubem Alves complementa afirmando que hoje os jovens são preparados para serem “usáveis e abusáveis a serviço da economia”.

Escolas com abundância de recursos, como as do Japão, por exemplo, não resolvem o problema. Rubem Alves (1994, p. 22) afirma que elas são como “máquinas para a produção de formigas disciplinadas e trabalhadoras”. Para o autor em foco:

É um equívoco pensar que com mais verbas a educação ficará melhor, que os alunos aprenderão mais, que os professores ficarão mais felizes. Como é um equívoco pensar que, com panelas novas e caras, o mau cozinheiro fará comida boa. Educação não se faz com dinheiro. Educação se faz com inteligência. (ALVES, 2002, p.76).

Rubem Alves intui que uma escola pautada no objetivo de produzir cada vez mais, adequada a interesses econômicos “não é suficiente para dar um sentido à vida humana” (ALVES, 1994, p. 22). O autor chega a essa conclusão analisando os índices de suicídios de jovens e crianças no Japão, um dos mais significativos do mundo. “A miséria da escola se encontra precisamente ali onde elas são classificadas como excelentes”.

Partilhando desses princípios, propomos neste texto uma reflexão acerca da construção de um ensino e uma aprendizagem de maneira mais “humana”, valorizando o aluno como sujeito principal do processo de sua aprendizagem. Ao mesmo tempo, salientamos a valorização do papel do professor, que, através das atividades e situações educativas, pode promover habilidades de pensamento e possibilitar uma educação com base em princípios que valorizem o ser humano para além de suas capacidades técnicas.

É conveniente afirmar que o termo “ensino humano” é referenciado neste texto com base nas proposições de Paulo Freire (1982, p. 61), pois enfatiza que nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem, não há educação fora das sociedades humanas, muito menos homens isolados. O ser humano é um ser enraizado em sua historicidade, é espaço e tempo.

O pressuposto postulado por Paulo Freire é de que o homem é sujeito e não objeto, e só poderá entender-se como tal, na medida em que reflete sobre suas próprias condições espaço-temporais. Estar no mundo é agir de forma intencional e crítica, não passiva. Isso só ocorrerá quando professores e alunos compreenderem que o processo do ensino e aprendizagem se dá na dialogia, que é instância onde ambos constroem o conhecimento.

O homem é um ser social, composto de relações, capaz de modificar o espaço a sua volta, o contexto social em que está inserido. Nas palavras de Paulo Freire:

O homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo o que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação. A cultura consiste em recriar e não repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo. [...] A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais. (FREIRE, 1982, p. 30-31).

Nesse contexto, a escola tem em mãos o poder de proporcionar (ou não) as condições necessárias para que alunos alcancem uma autonomia política, social, cultural e intelectual. Entretanto, sabemos que tal característica no ensino tem sido marginalizada em prol de uma supremacia técnico-racional, resultando em um espaço escolar conflituoso e complexo.

Rubem Alves, na epígrafe inicial, traz-nos à luz as dificuldades enfrentadas em sala de aula, a começar pelo número reduzido da carga horária de ambas as disciplinas (História e Geografia), isso sem contar muitas vezes a falta de vontade e interesse por parte dos alunos nos conteúdos. Desse ponto de vista, observamos que há uma desvalorização dessas duas áreas do conhecimento nas escolas, e aqui pretendemos justamente apontar os elementos que a tornam tão imprescindíveis quanto o português ou a matemática, a química ou a física.

A partir dessas considerações, o presente texto apresenta-se

dividido em três momentos. Inicialmente, elaboramos uma abordagem da trajetória histórica da História e da Geografia enquanto campos de conhecimentos sistematizados. Tal abordagem é pertinente para que se possa entendê-las em suas funções crítica, política e social. Em um segundo momento, apontamos alguns elementos para se (re)pensar o ensino de História e de Geografia, suas especificidades e particularidades no intuito de proporcionar reflexões críticas e interesse nos alunos. No terceiro momento, lançamos uma proposta de ensino baseada nos projetos de trabalhos, com o intuito de apontar caminhos que valorizem o ensino das duas disciplinas em questão e que instiguem os alunos a aprenderem também por meio da pesquisa.

HISTÓRIA

A constituição da História enquanto disciplina escolar desenvolveu-se durante o século XIX. Segundo Abud (2005, p.50) “quase ao mesmo tempo em que se expandiam as escolas secundárias, que introduziram o conhecimento histórico como disciplina escolar.” Em 1838, foram criados o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Os sócios do IHGB eram os mesmos professores do Colégio, logo não havia uma distinção entre a História produzida na academia e a História ensinada no Colégio.

É importante destacar que tanto o IHGB quanto a Sociedade Geográfica do Rio de Janeiro (SGRJ), fundada em 1883, contribuíram para o impulso dos estudos e o ensino de Geografia, utilizados no reconhecimento e na formação da identidade nacional. (MARTINS, 2005, p. 2).

Olhando para a historiografia, notamos que esse era um momento de afirmação do estado nacional brasileiro. Para Reis (2006, p.25), a nação recém-independente necessitava de um passado do qual pudesse se orgulhar e que lhe permitisse avançar com confiança para o futuro. Era necessário encontrar no passado referências luso-brasileiras, como por exemplo, os grandes vultos, os varões preclaros, as efemérides do país, os filhos distintos pelo saber e brilhantes qualidades, enfim, ações que pudessem se tornar modelos para as futuras gerações.

Sob os moldes franceses, o IHGB passou a ser o local privilegiado da produção histórica no século XIX. Aliada ao Colégio Pedro II, os objetivos coincidentemente versavam em formar a consciência nacional de acordo com os padrões da História

praticada na Europa e, assim, recuperar a gênese da nação brasileira.

O Colégio Pedro II foi uma escola secundária considerada modelo até 1931 quando então a Reforma Francisco Campos implantou seriações e os primeiros programas nacionais obrigatórios. Abud (2005) comenta que foram instituídas instruções metodológicas que contemplavam o trabalho em sala de aula e procuravam orientar os professores para que fizessem uso de técnicas e métodos de ensino comprometidos com as ideias da Escola Nova, que se expandia no Brasil.

Mesmo com essa reforma legal implantada, não houve transformação na concepção da disciplina entre os historiadores e aqueles que ministravam aulas nas escolas. A História continuou a ser vista como uma simples reprodução daquela produzida na academia e não havia espaço para discussões acerca de sua aplicação na vida prática, não se sabia exatamente a utilidade da História nas escolas.

No século XX, conforme pontua Fonseca (2003, p.21), a disciplina passou por digressões durante o período da ditadura militar. Com o golpe em 1964, o Estado passou parte de suas atenções à necessidade de se revigorar o ensino da Educação Cívica pela ótica da doutrina da segurança nacional, descaracterizando e esvaziando a disciplina do seu caráter crítico e reflexivo.

O decreto-lei, de 12 de dezembro de 1969, imposto pelos ministros da Marinha, Exército e Aeronáutica que governavam o país naquele momento, amparados pelo AI-5 de 1968, tornaram obrigatória a inclusão nas escolas primárias e secundárias da disciplina chamada *Educação Moral e Cívica*, e nos cursos superiores os *Estudos dos Problemas Brasileiros*. Essas disciplinas foram instauradas como práticas educativas e fizeram parte de todos os sistemas de ensino pelo Brasil.

Nos conteúdos mínimos, havia uma série de noções e conceitos genéricos de História, Geografia, Política, Sociologia e Filosofia. Conforme Fonseca (2003), havia interesses e tentativas de substituir as disciplinas de História e de Geografia pelos *Estudos Sociais*. Nesse sentido, era nítida a intenção da dissolução desses campos do saber devido à capacidade intrínseca formadora de consciência e espírito crítico.

Apesar do retrocesso político e educacional instaurado no Brasil, professores continuaram a elaborar questionamentos intensos a respeito da cultura e da escola. No final dos anos de

1970, e ao longo dos anos de 1980, ocorreram mudanças significativas no ensino de História e fizeram com que a configuração por ela assumida, na forma de Estudos Sociais, fosse aos poucos sendo transformada. Na década de 1980, permeava uma realidade contraditória, porém rica. Tinha-se, por um lado, um amplo debate e trocas de experiências que repensavam as problemáticas nas várias áreas. De outro lado, era notória a permanência de uma legislação elaborada ainda na época da ditadura.

As disciplinas de Educação Moral e Cívica e Estudos dos Problemas Brasileiros continuaram sendo obrigatórias no ensino primário e nos cursos de graduação, entretanto estavam esvaziados dos projetos dos quais foram criadas e invadidas pelos conteúdos de História reflexivos, que instigavam o aluno a desenvolver competências críticas e produzir saber histórico em sala de aula. (FONSECA, 2003).

Abud (1999, p.153) aponta que, a partir da década de 1990, houve uma virada nos objetivos e nas expectativas quanto à educação. A derrocada final dos regimes comunistas europeus, a retomada do liberalismo, o desprestígio do “Estado do Bem Estar Social”, a formação dos grandes núcleos de países, como por exemplo, a Comunidade Europeia e o MERCOSUL, foram acontecimentos que marcaram os sistemas educativos em todo o mundo.

Com a reorganização econômica mundial, houve esse redirecionamento da educação, no sentido de que era necessário suprir as necessidades da formação para o trabalho no mundo globalizado e informatizado. Esses redirecionamentos causaram mudanças não só nos conteúdos disciplinares como também nos componentes curriculares.

Nesse ponto, é conveniente destacar que não é nosso objetivo tratar das ambiguidades causadas nesse período, tampouco adentrar nas discussões acerca dos currículos, embora levemos em consideração as transformações ocorridas.

Durante a década de 1990, as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Estudos dos Problemas Brasileiros foram extintas juntamente com os cursos de licenciatura de curta duração. Em 1994, foi instituído o processo de avaliação dos livros didáticos, aprovou-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Dessa maneira, o governo brasileiro tomou uma série de medidas que provocaram profundas mudanças na história da

educação brasileira, em especial das disciplinas escolares. (FONSECA, 2003, p. 26).

Tais alterações, no contexto da política educacional, proporcionam um novo espaço de debates. A globalização da economia reflete diretamente nas necessidades do Estado, que, por sua vez, demanda uma mão de obra tecnicamente qualificada. A escola e seus professores são enquadrados nessa estrutura, os alunos ficam em uma posição difícil, precisam ingressar no mercado de trabalho. Por essa razão, exige-se da escola a preparação técnica, desvalorizando, na maioria das vezes, outras dimensões do saber.

GEOGRAFIA

A Geografia enquanto ciência autônoma teve sua gênese no século XIX, a qual se tornou possível devido à grande contribuição de Alexandre Von Humboldt e Karl Ritter. Suas origens são antigas, durante a pré-história, a Antiguidade e a Idade Média “a Geografia era utilizada apenas para desenhar roteiros a serem percorridos, para indicar os recursos a serem explorados, para analisar as relações meteorológicas etc.”, ou seja, confundia-se com a cartografia ou a astronomia. Na Idade Moderna, coube à Geografia explicar os “sistemas de relações entre a Terra e os astros, entre as condições naturais, climáticas, sobretudo, e as sociedades”, percebe-se aí o início de uma preocupação entre as relações entre a sociedade e a natureza. Na Idade Contemporânea, a Geografia atingiu sua autonomia enquanto ciência, com os estudos naturalistas de Humboldt, do historiador Ritter e de seus continuadores Ratzel e Reclus. Assim, durante muito tempo, definiu-se a geografia como a “ciência que faz a descrição da superfície da Terra”. Com isso, considerava-se uma multiplicidade de enfoques geográficos, sendo Geografia dos Exploradores, Geografia Vulgar ou Popular, e uma terceira Geografia dita Científica – a das Universidades. (ANDRADE, 1995, p. 12).

No Brasil, a institucionalização da Geografia, na forma de disciplina curricular, ocorreu no século XIX, mais precisamente no ano de 1838, no Colégio Pedro II, Rio de Janeiro. Naquele momento, o seu ensino visava contribuir para a construção da ideia de nação e nacionalidade junto aos alunos, trabalhando, assim, com conceito de território na sua abordagem clássica. O país, que acabara de ser criado, forjava no povo um espírito nacionalista e a Geografia estava imbuída de ensinar as riquezas naturais e

humanas presentes em todo o imenso território. A Geografia era ensinada por profissionais de outras áreas do conhecimento como advogados, sacerdotes e ainda por autodidatas, sendo que, por um longo período, não sofreu alterações nas práticas didáticas. Cassab (2009, p.46) afirma que, nos currículos do colégio Pedro II, até 1850, havia uma Geografia descritiva, mnemônica, enciclopédica e muito distante da realidade do aluno.

Até o 6º período, os alunos cursavam a chamada *Geographia Antiga*, após isso, começavam a ter contato com a *Geografia da América e do Brasil*. Os conteúdos que faziam parte da ementa eram: *divisão da América, divisão da América em regiões, mares, golfos e estreitos, ilhas, penínsulas, rios, lagos, serras e vulcões da América*. Passada essa fase, os alunos estudavam a *Geografia do Brasil*, e da mesma forma e sequência, descoberta do Brasil, *Brasil geral e das Regiões*.

Observamos, nesse panorama das disciplinas, uma Geografia de forte raiz positivista, na qual o mundo material é estudado pela Geografia Física. Nesse viés, é preciso conhecer o país para se construir uma consciência coletiva do que é o Brasil.

A partir de 1930, a Geografia começa a ganhar mais espaço, ainda em 1929 foi criado o curso *Superior Livre de Geografia*, cujo objetivo básico era fornecer elementos para a construção de uma identidade nacional. Em 1936, formaram-se os primeiros professores licenciados, com uma forte bagagem conceitual da Geografia Francesa. (CASSAB, 2009, p. 47).

De acordo com Andrade (1995), o estudo e ensino de Geografia do Brasil, em nível superior, só foi institucionalizado após a Revolução de Trinta, pois a burguesia urbana passou a ganhar mais espaço político no país. Em 1934¹, o Governo Federal criava, no Rio de Janeiro, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que, embora voltado à pesquisa, formou inúmeros professores para diversas universidades. Naquele mesmo ano, houve a fundação da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), organizada inicialmente pelo professor Pierre Deffontaines.

Nessa perspectiva, a partir da década de 1930, os alunos do colégio Pedro II estudavam: populações, raças, línguas e religiões, rodovias, transportes, criações de animais, exploração de animais, grupos étnicos, elementos europeus, colonização, recursos naturais, produção do algodão, indústria extrativista etc. (CASSAB, 2009, p. 47).

¹ Em 1934, foi fundada, em São Paulo, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP), sendo um de seus cursos o de Geografia.

Observamos que elementos novos como religiões, línguas, grupos étnicos foram incorporados, revelando uma preocupação com a cultura, dando assim maior peso à Geografia Humana.

Mudanças ainda ocorreriam nas décadas seguintes. Embora a revolução teórica-quantitativa tenha aberto uma nova perspectiva para o ensino e a crítica na Geografia clássica, possibilitado uma revisão nos conteúdos, não houve modificações significativas nos objetivos e nas didáticas. O foco continuava sendo o enaltecimento das riquezas da nação, o método: a memorização.

Com o golpe militar de 1964, a Educação sofreu severas transformações, e do mesmo modo que a História, também o ensino de Geografia passou a ser um instrumento de propagação ideológica. De acordo com Rocha (2009, p.4), o papel de tomada de consciência que a Geopolítica pode exercer na dominação dos povos foi bastante utilizada e compreendida por diversos líderes ditadores. Nas escolas, essa foi uma ideia utilizada com o objetivo de limitar o conhecimento, moldar o comportamento e convencer a sociedade dos benefícios do Regime Militar.

As repercussões da Lei 5.692/71 que implantou os Estudos Sociais no ensino refletiram tanto nos bancos escolares como nas universidades, principalmente na formação de docentes na área da Geografia. Sobre isso, Posnuschka et al. (2007, p. 65-66) nos aponta que, naquele momento, passou a ocorrer certo esvaziamento dos conhecimentos da ciência geográfica na formação de novos professores, isso ocorreu em virtude da formação reduzida que os licenciados passaram a receber, pois a política educacional desse período ocasionou uma diferenciação entre a formação de pesquisadores e de professores. Na década de 1980, mudanças ocorreram tanto no campo teórico-metodológico da Geografia, com a emergência da Geografia Crítica, como também no componente curricular do ensino, com elaboração de novas diretrizes. Posnuschka (2007) destaca, no referido período, um chamado “movimento de renovação curricular”, com o qual se pretendia fundar uma nova proposta curricular para as diferentes disciplinas ministradas nas escolas.

O movimento de renovação do ensino de Geografia nas escolas fez parte do chamado *Movimento de Renovação Curricular* dos anos de 1980, cujos esforços estavam centrados na melhoria da qualidade de ensino, a qual, necessariamente, passava por revisão dos conteúdos e das formas de ensinar e aprender as diferentes disciplinas dos currículos da escola básica. (POSNUSCHKA, 2007 p. 68).

Um processo de transformação radical nos conteúdos

começou a centrar as atenções no que diz respeito ao trabalho e à produção, fruto de uma postura marxista. O ensino voltou-se para as relações entre sociedade, trabalho e natureza.

Fazendo uma breve retrospectiva, vemos no desenvolvimento da ciência geográfica no Brasil a influência de algumas correntes filosóficas. No início, forte presença do positivismo, resultando num olhar descritivo, sem reflexões profundas, postura que permaneceu com a revolução teórica-quantitativa. A partir da década de 1970, com a emergência da Geografia Crítica, o marxismo surgiu com força nas reflexões geográficas, o pensamento crítico em relação ao modelo político e econômico começou a se desenhar nas universidades.

Naquele mesmo período, o geógrafo Yi-Fu Tuan (1980) iniciou uma nova corrente de pensamento na Geografia, a Geografia Humanística. De base teórica fenomenológica, essa nova abordagem da Geografia concebe o espaço enquanto espaço vivido, essa nova percepção filosófica permitiu a valorização da percepção, as atitudes e o contexto ambiental. Valorizou-se o indivíduo e seus sentimentos de pertencimento pelo lugar em que se vive, a “topofilia” – apego ao lugar.

Diante da exposição das correntes geográficas que atuaram no processo de formação e modificação dessa ciência no país, Kaercher (2007) aponta que, quando olhamos para o ensino, elas são de pouca relevância na constituição de uma prática mais reflexiva:

[...] seja qual for a corrente epistemológica ou teórica da Geografia, elas pouco se refletiram na Geografia escolar no sentido de construir uma prática reflexiva e consistente! É difícil provar isso, e nem sei se é possível ou útil. Seja a Geografia positivista, seja a Geografia dos teóricos (neopositivistas), seja a Geografia Radical/crítica, seja qualquer linha, no fundo elas chegaram muito pouco à Geografia Escolar. Ou seja, o debate teórico é muito pouco comum entre os professores do Ensino Fundamental e Médio. O que predomina, hegemonicamente, na Geografia escolar, é uma sucessão de informações sobre os lugares da Terra. Tudo cabe como sendo Geografia. Nós, de fato, falamos de tudo nas aulas, mas paradoxalmente, com muito pouca relação às categorias consideradas basilares à Geografia (espaço, território, região, paisagem, lugar etc.) (2007, p. 28).

Existem muitas possibilidades para se criar um ensino de Geografia de acordo com o interesse de quem o ensina, porém notamos o abismo existente entre a produção acadêmica e as

práticas relacionadas ao ensino. Kaercher (2007, p.30) relata essa dicotomia no ensino de forma metafórica usando o termo “gigante de pés de barro comendo pastel de vento num “fast food.”

Esses pés de barro (epistemologia pobre, pedagogia confusa) resultam numa “Geografia escolar como pastel de vento”, uma “Geografia fast food”. Pastel de vento porque é vistoso por fora, mas com recheio pobre. Fast food porque nos sacia rápido – há muito conteúdo a ver –, mas de forma pouco nutritiva e reflexiva. (KAERCHER, 2007, p. 30).

Nesse sentido, vemos no Brasil uma Geografia que se desenvolve criando profundas diferenças entre o que se ensina nas universidades e o que se pratica nas escolas. As reflexões epistemológicas não recebem a devida atenção, transformando a Geografia escolar em uma disciplina maçante em que o aluno apenas recebe informações sobre o mundo, sem saber, de fato, desenvolver um raciocínio geográfico que privilegie elementos como espaço, território, lugar, região e paisagem.

TEMPO, ESPAÇO E SOCIEDADE: ELEMENTOS PARA SE (RE) PENSAR O ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

Por que eu devo saber sobre Geografia? Por que estudar os nomes dos rios e de países? Ou ainda, por que tenho que ficar desenhando mapas? Por que estudar História? Por que estudar o passado se o presente é o que importa?

Frequentemente, essas perguntas são ouvidas pelos professores de História e Geografia e revelam inquietações e questionamentos. Feitas pelos alunos, de alguma maneira expressam a falta de sentido percebido por eles a respeito do que lhes é ensinado. Os professores se esforçam para dar uma boa resposta enfatizando a importância do conhecimento das diversas sociedades e suas transformações no decurso temporal. Por vezes, fica o sentimento de que a compreensão pelo aluno não se concretiza.

Entretanto, independente do questionamento dos alunos e da resposta dos professores, as disciplinas de História e Geografia continuam a ser ensinadas nas escolas e estão presentes nos currículos oficiais que se elaboram e reelaboram constantemente. Não há espaço para lamentações, se queremos um ensino que faça a diferença, que instigue no aluno a curiosidade pelo conhecimento. Devemos assim começar pela autorreflexão da nossa própria prática em sala de aula.

O ensino da Geografia deve focar o espaço em suas múltiplas dimensões: econômica, política e cultural. Através da análise do espaço geográfico, que compreende tudo e todos enquanto “um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações” (SANTOS, 2006), podemos compreender a formação de grupos sociais, a diversidade cultural, bem como a apropriação da natureza por parte dos homens. Além das dimensões simbólicas mais subjetivas como o sentimento do ser humano pelo espaço em que vive expressada pelo conceito de lugar.

Segundo Castrogiovanni (2000, p. 12), alguns conceitos trabalhados nas escolas pelas ciências sociais (Geografia, História e Sociologia) tendem a aparecer mortos frente ao mundo do aluno, pois “os significados são acadêmicos e muitas vezes incompreendidos pelos próprios professores. Faltam significações para os educandos.”

Déa Fenelon (1987, p. 31), por sua vez, afirma que fazer História significa lidar com a sociedade, objeto dinâmico que está em constante transformação, aprender a reconhecer seus próprios condicionamentos sociais e sua posição como agentes e sujeitos da História. No entanto, percebe-se, muitas vezes, que o saber já é dado como algo pronto, resolvido, atrelado de tal maneira aos livros didáticos, quase nunca é questionado em seu próprio contexto.

É impossível negar a importância, sempre atual do ensino de História. Eric Hobsbawn (1998) enfatiza que “ser membro da comunidade humana é situar-se com relação a seu passado”, passado esse que “é uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e padrões da sociedade”. A História é referência, logo precisa ser bem ensinada e de forma significativa.

Nessa direção, entendemos que, se trabalhássemos um ensino sem significação, baseado apenas na memorização de conceitos e teorias usadas para serem repetidas em provas, estaríamos ao mesmo tempo sendo retrógrados ao reproduzir um ensino que foi defendido pela ditadura, que não busca reflexão ou entendimento e envolvimento do/com o mundo que nos cerca.

Para Castrogiovanni, (2000, p. 13), ainda é pequena a aproximação da escola com a vida, com o cotidiano dos alunos, o mundo que se projeta fora dos muros da escola é cheio de mistérios, emoções, desejos e fantasias. Nesse sentido, “é urgente teorizar a vida, para que o aluno possa compreendê-la e representá-la melhor e, portanto, viver em busca de seus interesses.”

O pensamento de Calvente (1998) converge em muitos pontos com essa opinião. Para essa autora, não é possível

transmitir conhecimentos, pois o conhecimento é um processo de atos e resultados cognitivos, os atos seriam: perceber, lembrar, julgar, raciocinar, refletir e inferir; e sendo resultados cognitivos seriam asserções científicas ou afirmações resultantes.

A educação “não é a transferência de conhecimento, pois não existe um saber pronto: a verdadeira educação é um ato dinâmico e permanente de conhecimento, com descoberta, análise e transformação da realidade pelos que a vivem”. Ainda na perspectiva da autora, existe uma diferença entre educação e instrução de acordo com a etimologia de cada palavra. Assim, temos educação: “conduzir para fora”; instrução: “construir dentro”. (CALVENTE, 1998, p. 86).

Eis o papel do professor para um ensino de qualidade: instruir seus alunos a desenvolverem conhecimento. Nesse contexto, o papel fundamental da educação, no desenvolvimento das pessoas e das sociedades, aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos, pois vivemos um período marcado pela competitividade e individualidade, no qual os avanços tecnológicos definem exigências e passam por cima de regras e valores. (CALLAI, 1999).

Obviamente, isso demanda esforço e dedicação; não deve ser ignorado, contudo, a realidade do professor que se desdobra em grande volume de aulas, além das atividades burocráticas que envolvem o sistema educacional e os conteúdos pré-estabelecidos.

No âmbito da disciplina História, o professor tem que lidar com a forte influência do crescimento da Indústria Cultural e a popularização da “história jornal”, que contribui para a distorção dos fatos e acontecimentos. Neste momento, o professor deve saber fazer uso dessas novas ferramentas para que elas contribuam para a reflexão crítica e científica e não caiam na vulgarização mercadológica. A História deve ser capaz de ser compreendida pelos alunos. A princípio, parece-nos uma simples tarefa, porém Monteiro (2007) afirma que:

Tornar acessível aos alunos o conhecimento constituído sobre as sociedades e ações humanas do passado, passado recomposto pelos historiadores a partir de documentos constituídos como fontes; possibilitar a leitura de textos e imagens, a escrita de suas apropriações, aprendizagens, a (re)construção de representações, selecionar quais saberes, quais narrativas, quais poderes legitimar ou questionar, são alguns de seus desafios. (MONTEIRO, 2007, p. 76-77).

Fica evidente que o ensino dos conteúdos históricos é algo complexo. Monteiro discorre a respeito da História como um termo polissêmico, que ora diz respeito à história vivida, das ações humanas, dos processos sociais no tempo, como também da história produzida, ou seja, recomposta por historiadores a partir de documentos que denominamos de fontes. Urge a necessidade de uma sensibilidade e domínio dos métodos, pois segundo a autora, a escrita da História produz narrativas que exigem atenção quanto a questões simulacro/real, ficção/ciência, verdadeiro/falso, sentido/verdade. (MONTEIRO, 2007, p. 77).

Os significados dos conceitos de História ainda são muito confundidos, inclusive por professores, que acabam por apresentar e ensinar conteúdos como expressão de verdade absoluta sobre aquilo que aconteceu.

O professor é o responsável pela atribuição do sentido na História escolar, não deve seguir um modelo pré-definido que determine a transposição do conteúdo. Monteiro argumenta que a História deve ser reinventada em cada aula: "(...) no contexto de situações de ensino específicas, onde interagem as características do professor, dos alunos e aquelas da instituição (...), características que criam um campo de onde emerge a disciplina escolar. (MONTEIRO, 2007, p. 85).

Convém destacar que, nos últimos anos, têm-se evidenciado mudanças no ensino das duas áreas do conhecimento aqui em foco. No âmbito da Geografia, nota-se a passagem de um modelo de ensino chamado tradicional, voltado para transmissão de informação, associada a uma ideia de neutralidade, objetividade e racionalidade de aprendizagem, para um outro, em que se atribui especial atenção aos conceitos, às atitudes e aos valores éticos. Segundo Callai (1999), o conteúdo não é o fim: o professor também aprende. Precisa trabalhar um conhecimento despojado. Para a autora, a construção de um conhecimento crítico depende, entre outros fatores, de um professor preparado, que conheça os conceitos e métodos da sua ciência e que incentive o aluno a mergulhar em suas próprias biografias: perceber que a história deles não é só deles, que é fruto de uma relação em que ele está inserido.

Não cabe ao professor ficar preso apenas aos conteúdos, como os modos de produção e de opressão, embora isso seja importante, mas deve mostrar que graças à cultura que nós, seres humanos, produzimos, temos tido talento para nos vestir mais adequadamente que os ursos, construir casas muito melhores que as do João-de-barro, combater de modo mais eficiente que o tigre,

embora cada um de nós tenhamos vindo ao mundo desprovidos de pelos espessos, bicos diligentes ou ainda garras poderosas. (PINSKY, 2009).

Já argumentamos, no decorrer deste texto, que a sala de aula não é apenas um lugar de transmissão de conhecimentos. Ensinar História e Geografia passa então a ser uma forma de dar ao aluno condições para que ele participe do processo de construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, os projetos de trabalho pressupõem uma educação via pesquisa. Os projetos constituem uma proposta pedagógica diferenciada dos modelos vigentes, pois colocam os alunos em contato com bibliografias para além do livro didático, a partir de diversos tipos de fontes tais como jornais, revistas, filmes e objetos, matérias relevantes. Esses projetos começam por questões que instigam no presente e necessitam de uma resposta. Acreditamos no potencial educativo que essa forma de trabalho pode proporcionar. Na sequência, daremos maior ênfase no processo de elaboração desses projetos.

OS PROJETOS DE TRABALHO: POSSIBILIDADES PARA UMA “EDUCAÇÃO MAIS HUMANA”

O componente curricular brasileiro é muito abrangente e, muitas vezes, as disciplinas pouco dialogam entre si e com o cotidiano dos alunos. Procuramos, neste momento, apresentar os principais elementos metodológicos do processo de elaboração dos projetos de trabalho, visto que essa proposta pode aproximar as disciplinas e os alunos na construção de uma “educação mais humana”.

Os projetos de trabalho constituem uma proposta inovadora na maneira de se conceber o ensino. É uma sugestão pedagógica que se contrapõe ao quadro das propostas vigentes. No Brasil, essa metodologia tornou-se conhecida com a divulgação do movimento *Escola Nova*, que tinha como característica contrapor-se aos princípios e métodos da escola tradicional. Atualmente, a proposta trabalhada pelos projetos é simples, centra-se na construção do conhecimento pelos alunos, ao invés da transmissão pelo professor. (CALVENTE, 1998).

Por uma questão de espaço, não podemos, neste texto, aprofundarmo-nos nessa discussão. O que pretendemos aqui é expor e refletir sobre esse caminho de forma que outros professores possam futuramente investigar minuciosamente as possibilidades dos projetos.

Para Hernández (1998), entre os diferenciais que o projeto possui, destacam-se: a) os temas ou problemas que são selecionados e negociados com a turma; b) fontes de informação são buscadas em conjunto; c) estabelecem-se relações com outros problemas de pesquisa; d) avalia-se o que aprendeu sem a necessidade de provas, mas através de resultados e participação; e) ao final de um projeto, conecta-se com um novo tema ou problema, podendo criar ciclos de pesquisas integrados.

Segundo Hernández (1998, p. 84), um projeto de trabalho poderia ser um percurso por um tema/problema que favorece a *análise, a interpretação e a crítica* ou simplesmente o “docente ensina a escutar: do que os outros dizem também podemos aprender”. Isso porque o professor é também um aprendiz e de modo algum dono do conhecimento.

Para se criar um projeto, precisa-se inicialmente pensar numa problemática a ser resolvida coletivamente. Para tanto, é preciso estudar a realidade para além da escola. Sob essa ótica, o currículo não está dado, é uma construção do processo, envolve interdisciplinaridade.

O aluno participa ativamente do processo e pode gerir sua própria aprendizagem. Nessa etapa, é importante que o aluno tenha clara a resposta de “por que tenho que aprender isso?” O conteúdo não está em si mesmo. O projeto de trabalho dá sentido a essas informações. Elas precisam ser contextualizadas, de acordo com a realidade, para ganhar sentido.

Por fim, afirmamos que essa “metodologia” alternativa faz com que o professor se enquadre em outra lógica de ensino em que não perdura o “passar” informação. Seu novo papel se baseia em saber qual é a ciência que se trabalha, quais são os conceitos e métodos de que disponibiliza e como observá-los e aplicá-los no dia a dia. Esse é o desafio para o professor que procura crescer junto com seus alunos por meio de constante e profundo diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse quadro de infinitas possibilidades, aberto através de questionamentos, dúvidas e incertezas, desenha-se a situação do ensino de História e Geografia em muitas escolas hoje. Suscitamos, ao longo deste texto, que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar múltiplos caminhos para sua construção.

O verdadeiro ensino sempre pressupõe descoberta e pesquisa. Acreditamos numa História e Geografia exercidas de

maneira mais humana, com a qual as pessoas possam se identificar, pois, para nós, essas duas áreas do conhecimento representam uma experiência que deve ser concretizada na vida prática e no cotidiano, sendo exercidas para além de um conteúdo técnico.

Por fim, advogamos por um ensino mais humano, que, acima de tudo, desenvolva nos estudantes uma consciência crítica e autônoma para que possam ser agentes de transformação no mundo contemporâneo.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABUD, K. Combates pelo Ensino de História. In: *Dez anos de Pesquisa em Ensino de História*. NETO, José Miguel Arias (org.) Londrina: AtrioArt, 2005.

_____. Conhecimento histórico e Ensino de História: a produção de conhecimento histórico escolar. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, M. R. (orgs.) // *Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

ALVES, R. *A alegria de ensinar*. São Paulo: Ars Poetica, 1994.

_____. *Por uma educação romântica*. Campinas: Papyrus, 2002.

ANDRADE, M.C. de. *Geografia, Ciência da Sociedade: Uma Introdução à Análise do Pensamento Geográfico*. São Paulo, 1987.

CALLAI, H. C. *A Geografia no Ensino Médio*. Terra Livre, n° 14 – Jul/1999. p.56-89.

CALVENTE, M. del C. O conhecimento, o Meio e o Ensino de Geografia. In: CARVALHO, M. S. de (org.) *Para quem ensina Geografia*. Londrina: Ed. da UEL, 1998.

CASSAB, C. *Reflexões sobre o Ensino de Geografia*. Geografia: Ensino & Pesquisa, Santa Maria, v.13, n.1, p.43-50. 2009.

CASTROGIOVANNI, A. (org.). *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

FENELON, Déa. *A formação do profissional de história e a realidade de ensino*. Cadernos Cedex, n.8, São Paulo: Cortez/CEDES, 1987.

FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. São Paulo: Papyrus, 2003.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HOBBSBAWN, E. *Sobre a História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JUNQUEIRA, S.R., RODRIGUES, E.M., RAU, D.T. *História, Geografia e Ensino Religioso: Uma proposta Integrada*. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 7, n. 20, Jan/Abr, 2007, p.143-165.

KAERCHER, N.A. *A Geografia escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num fast food?* Terra Livre, Presidente Prudente, vol. 1, n. 28, jan-jun/2007, p. 27-44.

MARTINS, R. E. M. O ensino da Geografia em questão: um olhar sobre o ensino médio. In: 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu/MG. *40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil: produção de conhecimentos, poderes e práticas*, 2005.

MONTEIRO. A. M. O ensino de História: lugar de fronteira. In: NETO, José M.A. (org.) *História: Guerra e Paz – XXIII Simpósio Nacional de História – Londrina: ANPUH/Mídia*, 2007.

PINSKY, J.; PINSKY, C. Por uma história prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, L. (org.) *História na Sala de Aula: Conceitos, Práticas e Propostas*. 3ª ed. São Paulo: Contextos, 2005.

PONSTUSCHAKA, N. et al. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2009.

REIS, J.C. *Identidades do Brasil: de Varnhagem à FHC*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

SANTOS, M. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. 4ª. Ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

TUAN, Yi-Fu. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: Difiel, 1980.

