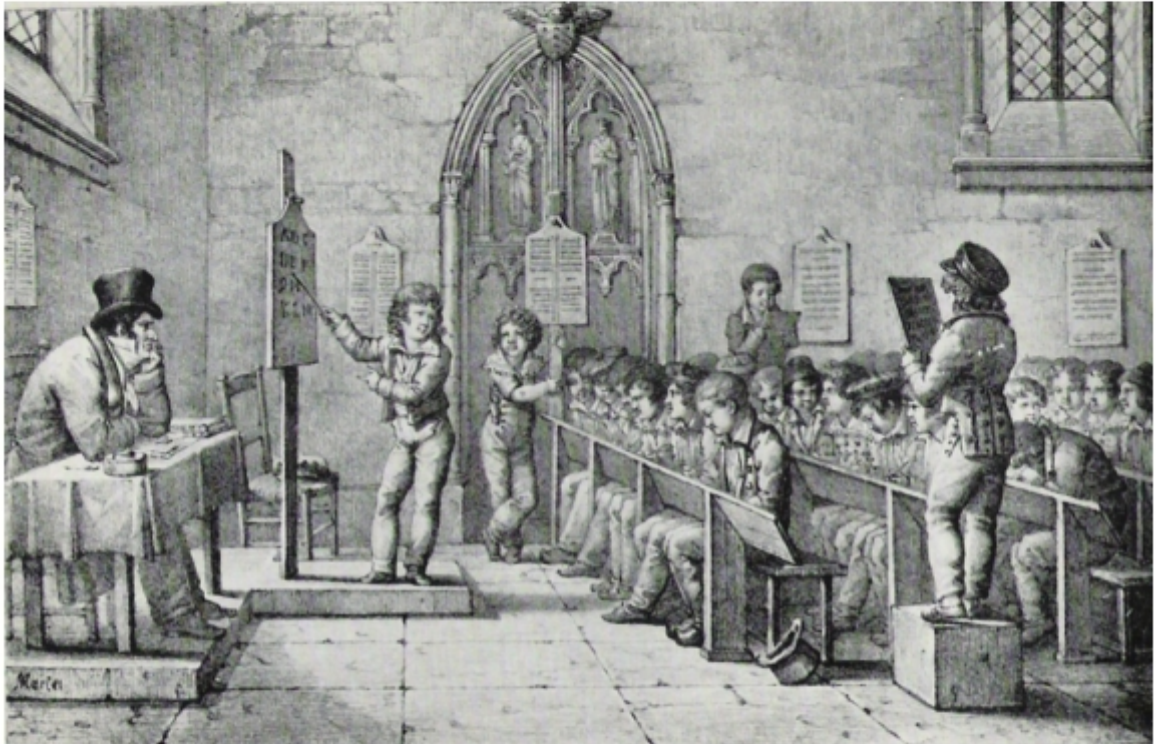


LEONARDO MOREIRA ULHÔA

Fonte: Institut Pédagogique National. L'évolution de l'enseignement en France. [s.d]



**METODOLOGIAS DO ENSINO DA GEOGRAFIA EM
ESTABELECIMENTOS ESCOLARES DO BRASIL E DA FRANÇA
UBERLÂNDIA/PARIS (2002-2003)**

**UBERLÂNDIA-MG
2005**

Leonardo Moreira Uihôa

**METODOLOGIAS DO ENSINO DA GEOGRAFIA EM
ESTABELECIMENTOS ESCOLARES DO BRASIL E DA
FRANÇA – UBERLÂNDIA/PARIS (2002-2003)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Geografia e Gestão do Território

Orientadora: Profa. Dra. Vânia Rúbia Farias Vlach

**UBERLÂNDIA-MG
2005**

Aos meus pais, Sr. **Marcondes** e Sra. **Maria das Graças**, o meu profundo agradecimento pela presença constante por tudo que fizeram para que eu pudesse chegar a mais um importante momento de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Aos Professores do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, notadamente à professora **Vânia Vlach**, minha orientadora, pela grandeza intelectual e pela rara qualidade de reemitir algumas de minhas pretensões e equívocos. Desejo registrar que a atenção que sempre recebi foi fundamental para que eu aprendesse a ver o mundo de um ângulo que poucos conseguem visualizar. E, o que é o mais importante; não basta ver; é preciso agir.

Ao Prof. Dr. José **Manoel** Pires Alves, que não mediu esforços para se deslocar de Brasília (UCB) e participar da Banca de Qualificação, com orientações incisivas para a conclusão dessa dissertação.

À Profa. Dra. **Mara Rúbia** Alves Marques, pelas idéias sugeridas no momento da defesa de Projeto e, igualmente, no exame de Qualificação.

À Profa. Dra. **Vera** Lúcia Salazar Pessôa, pelas sugestões apontadas por ocasião da defesa de Projeto.

À minha mãe, **Maria das Graças**, exemplo de coragem, determinação e incansável preocupação com seus filhos; uma presença constante! Ao meu pai, **Marcondes**, pela simplicidade e pelos valores. Aos meus irmãos, **Wander**, **Emerson**, **Anderson** e **Daiana**, pela compreensão quando “monopolizei” os computadores. À minha família, meu respeito e eterna gratidão.

Aos meus sobrinhos, **Miguel** Braga Ulhôa e **Dirrieh** Gonzaga Ulhôa, pelas “artes” que faziam em meu quarto quando eu estava concentrado em meio a livros e papéis; seus sorrisos aliviavam o meu cansaço e fortaleciam meu entusiasmo.

À Maria da **Penha** Vieira Marçal, o meu “anjo da guarda”, pelas leituras e discussões acerca da dissertação, sobretudo pela preocupação em relação à minha continuidade no Mestrado.

À **Suely** Gomes, pela partilha das reflexões, dos sonhos e do companheirismo, bem como pelas conversas de fim de noite e início de madrugada, quando estávamos (Penha e eu) em sua casa e não a deixávamos dormir.

À **Olinda** Mendes Borges e à **Jacirema** Pompeu, pela alegria, carinho e simpatia.

À Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA), onde leciono, por oferecer as condições para que eu pudesse concluir minha dissertação.

Aos estabelecimentos escolares envolvidos na pesquisa: no Brasil (Uberlândia), Escola Estadual Segismundo Pereira e Colégio Marista Champagnat; na França (Paris), Institut Saint Laurent e Institut Notre-Dame.

À **Ana** Margareth Jesien, pelos alegres e inesquecíveis momentos compartilhados em Paris: as conversas no Jardim de Luxembourg, os passeios à beira do Rio Sena nas tardes de outono, o “cinéma au clair de lune”, as caminhadas no Parque de Montsouris, as visitas ao Louvre, à catedral de Notre-Dame... Apesar das dificuldades (e das tentações!), valeu a pena!

Ao **Mathias** AUVRAY, grande amigo, que gentilmente emprestou seu apartamento para eu que pudesse me hospedar em Bourg-La-Reine.

À **Cláudia** Drummond Ulhôa e **Conrado** PAGGI, pelo presente que me deram: conhecer as belezas da Itália logo após o término de meu trabalho de campo na França. Foi o descanso de que necessitava; recordações para toda a vida!

Ao **Humberto** Duarte Caixeta, pelas contribuições técnicas.

A todos vocês que contribuíram, pública ou anonimamente, para que este trabalho pudesse ser concluído, que fique registrada a mais absoluta gratidão.

RESUMO

Este trabalho se definiu a partir da preocupação em identificar as razões do desinteresse/desestímulo dos alunos pela disciplina Geografia. Nessa perspectiva, examinamos as metodologias de ensino utilizadas na prática pedagógica desenvolvida na 5ª série do ensino fundamental no Brasil (Uberlândia) e na *sixième* dos estabelecimentos escolares franceses (Paris). Problematizando a antiga concepção de que o ensino de Geografia não é importante, uma vez que exigiria apenas a capacidade de memorização e porque não desenvolveria o raciocínio e o espírito crítico dos alunos, recuperamos o interesse e a sedução que esta disciplina pode exercer nas escolas. Nossa pesquisa aponta sinais de superação de uma metodologia centrada no livro didático, por meio de uma crítica das imagens e dos discursos propagados pela mídia, da realização de trabalhos de campo, da valorização dos mapas e do cotidiano do aluno como ponto de partida para a prática pedagógica, sempre que pertinente. Por meio dessas metodologias de ensino, entendemos que a reconstrução do saber geográfico e o redimensionamento das práticas educativas são possíveis, de sorte que se resgata o encanto da disciplina. Renovar nossa prática pedagógica cotidianamente, na sala de aula, é cada vez mais indispensável, se o propósito é criar condições para que os alunos se apropriem dos conhecimentos que a Geografia fornece para uma compreensão dos desafios que enfrentamos no mundo atual.

Palavras-chave: Ensino de Geografia – Metodologias de Ensino – Prática Pedagógica – Formação Docente.

ABSTRACT

Interest in discovering the reasons for student's lack of interest/stimulus in Geography as a school subject gave rise to this study. Thus, we examined the educational methodologies used in the pedagogic practice developed in the fifth grade of the elementary school in Brazil (Uberlândia) and in "sixième" in schools in France (Paris). We have redeemed the interest and attraction that this subject could have in the schools by questioning the old conception that the teaching of Geography is not important, because it only demands memorization and that it does not develop the thinking and the critical spirit of the students. Our research shows signs for the improvement of the methodology used in present didactic books by means of: the images and the language of the media; field work; the valorization of maps; and of the students' daily routine as a start of the pedagogic practice, whenever possible. By using these pedagogic practices, we understand that the reconstruction of geographical knowledge and the redimensioning of the educational practices are possible. In this manner the delights of learning Geography as a school subject can be accomplished. The renewal of our daily pedagogy in the classroom becomes more and more important if we wish to impart to the students the conditions necessary to assimilate the knowledge which study of Geography provides for a greater understanding of challenges we face in today's world.

key Words: Geography Teaching - Teaching Methods - Pedagogy in Practice
Teacher Training

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1 – Ação do governo francês em locais públicos relacionado ao plano <i>vigipirate</i> . Barreiras instaladas em frente à Prefeitura de Bourg-La-Reine/França (2003).....	38
2 – Ação do governo francês em locais públicos relacionado ao plano <i>vigipirate</i> . Barreiras instaladas em frente à Igreja de Bourg-La-Reine/França (2003).....	38
3 – Cartaz afixado nos portões dos estabelecimentos escolares franceses proibindo a entrada de cidadãos estrangeiros – Bourg-La-Reine/França (2003)	39
4 – Barreiras de proteção em frente ao Institut Notre-Dame, contra possíveis ataques de carros-bomba - Bourg-La-Reine /França (2003).....	40
5 – Alunas muçulmanas em sala de aula: a polêmica em relação ao uso do véu	45
6 – Estrutura do curso de graduação em História/Geografia nas universidades francesas (2003).....	61
7 – Metodologia utilizada no estudo da paisagem em livros didáticos franceses	84
8 – Fotografia utilizada no estudo da paisagem em livros didáticos franceses	85
9 – Material cartográfico utilizado pela população parisiense no cotidiano.....	92
10 – Croqui dos bairros parisienses - material cartográfico utilizado no cotidiano da população francesa (2003)	93
11 – Parede da cozinha com mapas afixados ao lado da geladeira (2003).....	94
12 – Parede do quarto com mapas afixados (2003)	95
13 – Apresentação de atividades lúdicas desenvolvidas no ensino da Geografia – Colégio Marista Champagnat/Uberlândia (2002).....	108

LISTA DE QUADROS

1 – Horário semanal das disciplinas cursadas na <i>sixième</i> do <i>Institut Saint Laurent (Lagny-sur-Marne)</i>	58
2 – Comparação dos estudos no Brasil e na França.....	69

LISTA DE SIGLAS

- CAPES - Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Générale Secondaire
- DEUG - Diplôme d'Étude Universitaire Générale
- IMA - Institut du Monde Arabe
- IUFM - Institut Universitaire de Formation des Maîtres
- JMF - Jovens Muçulmanos da França
- MEC - Ministério da Educação
- UFU - Universidade Federal de Uberlândia
- USP - Universidade de São Paulo
- ZEP - Zone d'Éducation Prioritaire

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 - TRAJETÓRIA EDUCACIONAL: teoria e vivência dos espaços educativos	13
1.1 – Primeiros contatos com a escola e o ensino de Geografia: a influência familiar e a experiência de estudante	15
1.2 – O espaço formativo universitário: objeções ao curso de Geografia e à carreira do magistério	29
1.3 – Motivos e limites da pesquisa no exterior	35
2 - ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO NO BRASIL E NA FRANÇA	43
2.1 – Deus, a República e a Escola: fundamentos das questões educacionais no ensino francês e brasileiro	44
2.2 – Formação de professores e organização universitária dos cursos de Geografia e História: complexidades que refletem na prática pedagógica	58
2.3 – A formação docente e a prática do ensino da Geografia no Brasil	63
2.4 – Os programas curriculares da 5ª série e <i>sixième</i>	69
3 - METODOLOGIAS DO ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ESTABELECIMENTOS EDUCACIONAIS BRASILEIROS E FRANCESES	76
3.1 – Práticas docentes institucionalizadas no ensino da Geografia no Brasil e na França.....	78
3.2 – As metodologias do ensino da Geografia no cotidiano francês	91
3.3 – Romper com o tradicional: imaginar outras propostas metodológicas para o ensino da Geografia	96
3.4 – O ensino da Geografia e os temas da atualidade	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS.....	117

INTRODUÇÃO

Na escola, Sofia tinha dificuldade de se concentrar no que o professor falava. De uma hora para outra, começou a achar que ele só falava de coisas que não eram importantes. Por que ele não falava sobre o que é um ser humano, ou então sobre o que é o mundo ou de onde ele tinha surgido? Ela sentia uma coisa que nunca tinha sentido antes: na escola, e também por toda a parte, as pessoas só se preocupavam com trivialidades. Mas havia questões maiores, mais graves, cujas respostas eram mais importantes do que as matérias normais da escola. Alguém teria respostas para elas?

Jostein Gaarder

Procurando compreender o desinteresse/desestímulo dos alunos, em geral, pela Geografia, decidimos investigar as metodologias do ensino dessa disciplina escolar, indagando-nos se seriam responsáveis por tal desmotivação, e em que medida.

Os estágios supervisionados realizados ao final do curso de licenciatura em Geografia (2001) motivaram o início desta pesquisa, pois confirmaram que o desinteresse dos estudantes pela disciplina em questão é comum nos ensinos público e privado. Embora pensássemos que os professores da rede pública de ensino pudessem se esforçar, no sentido de criar novas maneiras de trabalhar e, assim, adequar-se às realidades existentes, como falta de materiais e recursos para as aulas, esses se mostravam passivos, contribuindo para a

perpetuação deste ciclo vicioso, e aceitando o sucateamento de nosso sistema de ensino. De outro lado, os professores da rede privada possuíam os elementos necessários para uma aula que pudesse ir além do “quadro e giz”; porém, não sabiam como explorá-los.

Estas questões foram vivenciadas nas escolas brasileiras que acompanhamos, onde continuam presentes. Deste modo, começamos a enfrentar o problema. O desinteresse dos alunos por esta disciplina levou-nos a refletir sobre as maneiras de se trabalhar a Geografia em sala de aula. Muitas críticas feitas pelos alunos envolvem as metodologias de ensino tradicionais, como responder questionários e decorá-los.

No trabalho docente, importa ainda o que Libâneo (1990, p. 223) afirma acerca da importância do planejamento escolar: “Prever objetivos, conteúdos e métodos a partir da consideração das exigências postas pela realidade social, do nível de preparo e das condições sócio-culturais e individuais dos alunos”. Para vislumbrar o sucesso de uma aula, é preciso que objetivos e conteúdos se articulem com as metodologias, culminando em atividades práticas e reflexivas, algo que o referido autor defende:

[...] se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade. A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para o controle administrativo; é antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino). (LIBÂNEO, 1990, p. 222).

Nessa perspectiva, nossa pesquisa justifica-se pela necessidade de uma inovação na temática em abordagem – Metodologias do Ensino da Geografia – buscando contribuir para o aprofundamento teórico-metodológico dos professores, bem como dos demais interessados na área da educação, no intuito de repensarmos nossas práticas em sala de aula e procurar novas relações entre os participantes do processo ensino/aprendizagem. Por isso, cremos ser possível despertar a motivação dos alunos em aprender Geografia. Cabe a nós, professores, tal responsabilidade.

Acreditamos, também, que a escola responde, em parte, à falta de motivação pelo aprendizado. Isto, inclusive, foi o tema discutido na palestra: “Por que a escola é chata?”¹. Na análise de Dimenstein (2003), um dos principais problemas da escola é o fato de estar desconectada do cotidiano dos alunos, preparando-os não para a vida, mas para as provas. Por este motivo, a escola está se tornando não apenas “chata”, mas inútil. Para o autor, isso advém do fluxo de informações em circulação. Os estudantes só retêm informações que dêem prazer ou tenham utilidade. De fato, “o ato de aprender é o ato de lidar diariamente com o prazer da descoberta” (DIMENSTEIN, 2003, p. 4).

Por outro viés, Schwartz (2003) acredita que há dois problemas na educação. O primeiro está relacionado às emoções da idade, pois é difícil convencer o aluno a ir à escola. O segundo é de ordem intelectual: “Produzir conhecimento é difícil. Dói. É 1% inspiração e 99% transpiração” (SCHWARTZ, 2003, p. 4). Para ele, não há aprendizado sem dor, mas ressalva o fato de que o aluno não seja desvinculado do contexto em que vive e que as instituições

¹ Evento organizado pela Folha de São Paulo, com a participação de Gilberto Dimenstein, Gilson Schwartz e Rubem Alves.

escolares se aproximem da comunidade. Isto é relevante; no entanto, a resposta de como fazer isto não é trivial.

Para Alves (2003), a escola pode até não ser um parque de diversão, embora possa despertar interesse. Quanto mais interessante for, mais disposta a sentir “dor” a pessoa fica. O problema da escola está em querer ensinar aquilo que o aluno não quer aprender. De fato, “para conhecer, é preciso estar excitado” (ALVES, 2003, p. 5).

Não há dúvida de que a escola “castra” a curiosidade e “molda” os alunos conforme seus princípios. O mesmo pode-se dizer das Universidades. Quantas vezes fomos silenciados em face dos conhecimentos que nossos professores, única e exclusivamente, consideravam corretos? Quantas vezes nos limitamos a um pensamento reflexivo pelo autoritarismo daqueles que se julgavam detentores de toda a sabedoria? Inevitavelmente, o professor, por meio de sua prática, pode desmotivar e dificultar o acesso ao saber. Do mesmo modo, poderá despertar maior interesse na busca do conhecimento.

Precisamos assegurar o progresso do ensino de Geografia; porém, para isso, é necessário que os professores compreendam a verdadeira razão de ser desta disciplina. Nos dias atuais, a Geografia parece ignorada por parte da população, inclusive entre os próprios educadores. Se, no passado, ela foi um saber indispensável aos chefes de guerra, aos príncipes e aos comerciantes, hoje, ao contrário, não corresponde mais a um saber estratégico, mas a um discurso desprovido de sentido e, por vezes, vago. Saber pensar o espaço implica não somente em entender o mundo e seus conflitos, mas, também, em compreender a situação local, na qual nos encontramos; seguramente, essa é uma ferramenta para cada cidadão.

Atualmente, novos caminhos apontam para a necessidade de superação da Geografia Tradicional, isto é, aquela Geografia pautada em listas de nomes geográficos que servem para serem memorizados. Vencendo este obstáculo, almejamos a reconstrução do saber geográfico por meio de um trabalho pedagógico que privilegie a formação de cidadãos críticos. Para a eficácia de um outro ensino, precisamos inovar nas metodologias ainda aplicadas nas escolas fundamentais, públicas e privadas.

O surgimento da Geografia Crítica, em meados da década de 1970, primeiramente na França e, posteriormente, em vários países, identificou-se com o livro escrito, em 1976, por Yves Lacoste, *A Geografia – isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra*, e com a proposta da revista *Hérodote*, buscando a renovação do ensino de Geografia por meio de uma análise eficaz do espaço geográfico.

No Brasil, alguns professores que lecionavam na rede pública de ensino de São Paulo, como José William Vesentini e Vânia Vlach, entre muitos outros, também iniciaram suas reflexões sobre essa nova abordagem da Geografia, visando superar o tradicionalismo e inovar nos conteúdos dessa disciplina. Neste sentido, a história de vida do aluno ganhou relevância no processo de aprendizado, pois é em razão dela que podemos compreender a realidade do espaço onde vivemos.

A(s) Geografia(s) Crítica(s) têm nas raízes históricas da sociedade capitalista e moderna, e também em suas determinações sociais, a maior fonte de inspiração. Sua preocupação é tornar a Geografia menos descritiva e mais analítica. Nos dias atuais, a(s) Geografia(s) Crítica(s) almeja(m) à reconstrução do saber geográfico, isto é, um entendimento do espaço de forma que não omita

suas tensões e contradições, que ajude a esclarecer as relações de poder e dominação. Um ensino crítico da Geografia não valoriza a descrição e a memorização, mas se afirma como um caminho, buscando alternativas para a compreensão das diferenças e desigualdades de um mundo paradoxalmente uno. Quanto mais “consciência” a população tiver sobre a importância do aprendizado desta disciplina, mais fácil será a compreensão da realidade. O combate ao “analfabetismo geográfico” trará como resultado uma sociedade que poderá se comprometer com a disseminação de ideais democráticos.

A Geografia Crítica escolar, portanto, se opõe à Geografia tradicional. Afinal, levar em conta a realidade dos alunos e os problemas de sua época, permite a compreensão do mundo, articulando, simultaneamente, o local e o global.

Acreditamos que o desinteresse dos alunos pela disciplina de Geografia decorre dos caminhos que utilizamos para ensiná-la. A (re)construção de suas metodologias, a nosso ver, representará um avanço no sentido de sua razão de ser, assim como uma motivação para vivenciá-la.

Por conseguinte, as disciplinas que cursamos na Pós-Graduação (Mestrado) em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia nos forneceram elementos que contribuíram para essa prática reflexiva, sobretudo *Epistemologia e Ensino da Geografia*, diretamente interessada no contexto político europeu e brasileiro, a partir do século XIX.

Considerando que a Geografia brasileira é herdeira da “escola francesa de Geografia”, decidimos transformar o sonho de conhecer Paris, acalentado no período em que fizemos uma poupança (2000-2003), sob a perspectiva de uma

comparação entre os sistemas de ensino brasileiro e francês, em particular o ensino de Geografia.

Alves (2003), no seu artigo *A utopia do fim do vestibular*, discute a relação entre o sonho e o conhecimento. Para ele, todo conhecimento começa no sonho. “[...] Primeiro, o sonho da casa; depois, os conhecimentos práticos necessários para construir a casa. Primeiro, o sonho das asas, depois, a milenar investigação de como voar como as aves [...]” (ALVES, 2003, p. 29).

O autor prossegue:

[...] o conhecimento é construído como ponte, passo a passo. Conhecer é construir pontes entre o sonho, estrela distante, e o lugar onde me encontro. Como disse Guimarães Rosa, a coisa não está nem na partida nem na chegada. Está na travessia [...] (ALVES, 2003, p. 29).

Tendo em vista a discussão das metodologias do ensino da Geografia, procuramos conhecer a dinâmica das aulas dessa disciplina no contexto da organização dos estabelecimentos escolares brasileiros e franceses, em Uberlândia e Paris, no sentido de verificar as orientações metodológicas dos professores de Geografia destas cidades. Tomamos, como base de verificação para a pesquisa, a 5ª série das escolas brasileiras e a mesma série das escolas francesas, denominadas de *sixième*.

Considerando que todas as ciências caracterizam-se pela utilização de métodos científicos; nossa pesquisa se desenvolveu a partir do método comparativo, o qual é definido por Lakatos e Marconi como

[...] o estudo das semelhanças e diferenças entre diversos tipos de grupos, sociedades ou povos, [...] este método realiza comparações com a finalidade de verificar similitudes e explicar divergências. O método comparativo é usado tanto para comparações de grupos no presente, no passado, ou entre os existentes e os do passado, quanto entre sociedades de iguais ou de diferentes estágios de desenvolvimento. (LAKATOS e MARKONI, 1991, p. 82).

Desse modo, analisamos as metodologias do ensino de Geografia empregadas em escolas brasileiras e francesas. A idéia foi, então, examinar a prática desta disciplina em duas instituições de cada país, sendo uma pública e a outra privada.

No Brasil (Uberlândia), investigamos nossa prática pedagógica enquanto professor do Colégio Marista Champagnat ao longo do ano de 2002, escola que representa o ensino privado. Na segunda, pertencente à rede pública de ensino – Escola Estadual Segismundo Pereira – acompanhamos, aproximadamente durante quatro meses, as atividades pedagógicas propostas em sala de aula, de março a junho de 2003.

Os estatutos institucionais do sistema de educação nacional francês apresentaram significativas diferenças em relação ao sistema brasileiro. Na França, as modalidades organizativas estão estruturadas em ensino público, ensino privado sob contrato com o Estado e o ensino privado fora de contrato com o Estado, os quais explicamos mais detalhadamente no segundo capítulo da dissertação.

Por outro lado, não foi possível realizar os trabalhos de campo nas instituições públicas francesas, em razão de um plano de segurança nacional, intensificado após os ataques terroristas do 11 de setembro de 2001, nos

Estados Unidos da América, que proíbe a entrada de cidadãos estrangeiros nestas escolas. Apesar disso, conseguimos desenvolver nossas atividades no Institut Saint-Laurent e no Institut Notre-Dame, de setembro a dezembro de 2003, ambos estabelecimentos privados, e dirigidos por uma ordem religiosa, mas sob contrato com o Estado francês. O primeiro em Lagny sur Marne, cidade localizada a 30 Km de Paris; o segundo, em Bourg-La-Reine, um subúrbio parisiense.

As dificuldades por mim vivenciadas, como conseguir entrar em um estabelecimento escolar para a realização deste estudo, jamais nos fizeram perder de vista os objetivos que haviam nos conduzido à França. Hoje, ao recordarmos nossas vivências, lembramos o fato de quanto é importante acreditar em nossos sonhos e ideais e, por que não, em utopias? Fazemos nossas as palavras de Mario Quintana: “Utopias, são impossíveis... Mas isso não é razão para não tê-las...”.

Um outro aspecto importante: na França, as aulas de Geografia e História são ministradas pelo mesmo professor; conseqüentemente, é ele quem decide os dias em que irá lecioná-las. Sendo assim, não há um horário semanal fixo destes conteúdos. Em algumas semanas, inclusive, não havia aulas da “matéria”. Deste modo, não foi possível o acompanhamento seqüencial das atividades realizadas pelos professores de Geografia. Seguimos, portanto, em menor quantidade, o número de aulas ministradas pelos educadores franceses.

Tratando de uma pesquisa comparativa, os mesmos procedimentos de investigação foram adotados nas escolas dos dois países. Para a realização dos objetivos, as técnicas usadas para as coletas dos dados começaram pela nossa própria história de vida, relatando as percepções subjetivas e os acontecimentos

que marcaram nossa trajetória no que concerne ao ensino da Geografia. Afinal, o que nós, educadores de Geografia, lembramos das aulas de nossos mestres? “[...] constataremos a falácia do nosso ensino, do nosso método, da nossa pretensão de conhecer, através do racional exclusivamente” (BYINGTON, 1996, p. 52). Portanto, aspiramos “[...] uma pesquisa que reúna subjetividade à objetividade [...]” (BYINGTON, 1996, p. 56).

Posteriormente, fizemos a pesquisa bibliográfica, com o propósito de verificar os trabalhos relacionados à temática estudada. Em seguida, iniciamos a etapa da documentação direta, por meio da pesquisa de campo em escolas brasileiras e francesas, ao longo do ano de 2003, o que permitiu uma análise qualitativa das mesmas. Priorizamos a observação participante (MARCONI e LAKATOS, 1990) para examinar as metodologias adotadas pelos professores em sala de aula. Optamos por utilizar as entrevistas de maneira não estruturada. Deste modo, as perguntas eram abertas e respondidas por meio de uma conversa informal. No papel de pesquisador, procuramos não alterar os caminhos daqueles que representavam nosso sujeito de investigação: os professores. Por esta razão, permanecemos em sala de aula sem nos pronunciarmos quanto à prática de ensino adotada pelo professor; apenas analisávamos suas metodologias.

Desta trajetória, chegamos à dissertação, que se encontra estruturada em três capítulos. O capítulo 1 – **Trajetória Educacional: teoria e vivência dos espaços educativos** – representa uma fundamentação teórica de nossa formação em Geografia, procurando discutir e analisar o desinteresse dos alunos por essa disciplina. O capítulo 2 – **Organização do sistema de ensino no Brasil e na França** – explica a organização desses sistemas pelo fato de a

pesquisa fazer uma comparação entre essas realidades educacionais distintas. É pertinente mencionar que, na maioria das vezes, preferimos utilizar a nomenclatura de estabelecimentos escolares, e não de escolas, por razões de tradução. Na França, o termo escola é designado para o ensino de 1^a a 4^a séries. Os colégios correspondem ao ensino de 5^a a 8^a séries, e os liceus, ao ensino médio. O termo estabelecimento escolar se refere a esses diferentes níveis. Por último, o capítulo 3 – **Metodologias do ensino da Geografia nos estabelecimentos educacionais brasileiros e franceses** – analisa as práticas pedagógicas que permeiam o processo ensino/aprendizagem nos estabelecimentos escolares destes dois países.

Das múltiplas vivências, subjetividades, discussões, angústias e, ainda, um tanto de dúvidas, resultou o trabalho que ora apresentamos. Sou² o somatório de tudo isto. Por isso, fazemos uso das palavras de Rua (1992, p. 13), quando diz:

não sei se consigo harmonizá-las ou se vivo em permanente conflito [...]. Não me cobrem coerência absoluta. Não gosto muito dela. Parece-me pobre. Um pouco de incoerência pode mostrar menos estreiteza de pensamento e menos previsibilidade. Será que não é melhor?

² Embora seja uma tradição o uso da terceira pessoa em textos acadêmicos, por vezes adotamos a primeira pessoa para explicitar/narrar um fato/acontecimento que nos é singular; uma experiência vivenciada unicamente pelo pesquisador.

Diante disso, as possíveis “incoerências metodológicas e de linguagem devem ser perdoadas” (RUA, 1992, p. 13) na medida em que são o fruto daquilo que vivenciamos no processo de construção do conhecimento.

Fonte: <http://www.scielo.br/img/revistas/esi/v25n86/003102.gif>. Acesso em 13. fev. 2005
Autor: ANKER, Albert - L'école communale



1 - TRAJETÓRIA EDUCACIONAL: teoria e vivência dos espaços educativos

1 - TRAJETÓRIA EDUCACIONAL: teoria e vivência dos espaços educativos

Cada um de nós compõe a sua história, e cada ser em si carrega o dom de ser capaz, de ser feliz.

Almir Sater

A profissão de professor é, de fato, muito rica em experiências. Pensando nisso, elaboramos este capítulo como um testemunho de vida, na tentativa de apresentar os caminhos que trilhamos na área de ensino, com seus desafios, é claro, mas, igualmente, acreditando que é possível modificar a realidade. Trata-se de, a partir de nossa vivência de estudante da disciplina de Geografia, procurar discutir e analisar o desinteresse dos alunos pela mesma, indagando-nos, por conseguinte, sobre as possíveis relações desse fato com a fundamentação teórica da Geografia.

Assim, delineamos quatro espaços de formação educativa e reflexão crítica, cuja articulação define o próprio sentido da pesquisa: a influência familiar e a experiência de estudante, o espaço formativo universitário e o contato no exterior.

Nossos valores subjetivos de pesquisador, sem dúvida fortes e presentes neste capítulo, não lhe negam o caráter científico. Procuramos

explicitá-los claramente a fim de que possam ser discutidos, criticados e relacionados às metodologias de ensino da Geografia. É a expressão de um estudo que agrega subjetividade, sendo ao mesmo instante Ciência, como ressalta Byington (1996, p. 56, grifos do autor),

se vocês quiserem uma vivência holística, se vocês quiserem fazer ciência à luz da modernidade, vocês têm que procurar essa ligação da pesquisa com seus sonhos, suas emoções, com suas esperanças, com seus interesses pessoais, com suas motivações políticas, sociais, mas absolutamente única dentro de vocês.

Foi vivenciando a Geografia, nestes momentos, que mergulhamos na idéia de buscar objetividade nos espaços de formação. Por isso, vislumbramos em nossas experiências mais um instante de aprendizado.

Falar do ensino da Geografia, da falta de motivação dos alunos por esta disciplina, das metodologias utilizadas por esses professores, é falar de mim. É ressaltar o início de minha atuação profissional, expor parte de minha vida, desnudar-me um pouco. Isto não é fácil (RUA, 1992).

1.1 – Primeiros contatos com a escola e o ensino de Geografia: a influência familiar e a experiência de estudante

Não é nossa intenção dizer que o homem é um produto do meio; estamos distantes de qualquer determinismo. Mas, em alguns aspectos, o meio (cultural) influencia no que diz respeito a certos comportamentos e escolhas.

O fato de nascermos em uma família em que várias pessoas exerciam atividades profissionais ligadas à área da Educação também contribuiu para que nos tornássemos professor. Nossa avó paterna, Irene Araújo, dedicou grande parte de seu tempo ao ensino da Língua Portuguesa. Primeiro, como professora do ensino primário e, posteriormente, do antigo ensino ginasial. Formou-se no ano de 1929, na cidade de Viçosa, e exerceu a atividade de professora até 1969. Lecionou, inclusive, para todos os 14 filhos, dentre os quais seis seguiram a mesma profissão.

Naquele tempo, ela nos conta, havia apreço pela imagem do professor. As famílias acreditavam no papel transformador da escola, que se baseava na transmissão dos valores em que a sociedade se sustenta.

No presente, os papéis se inverteram. Perdemos valor frente à sociedade. Professores são agredidos, moral e fisicamente, nas salas de aula. Do mesmo modo, há o descaso público com o ensino.

Após a aposentadoria, vovó Irene continuou no exercício das atividades de ensino. Desta vez, reservado aos netos. Recordamos com saudade a época em que chegávamos em sua casa e ela nos recebia em sua mesa cheia de livros e papéis. Não raramente, ficávamos toda a manhã fazendo os deveres ao

seu lado, sempre extremamente dedicada aos ofícios que envolviam o aprendizado. Certamente isto interferiu em nossa escolha profissional.

Por outro lado, fazemos parte da geração em que o aluno inicia a vida escolar concomitantemente aos primeiros passos. Por isso, é impossível não ressaltar o que vivenciamos e aprendemos ao longo desta trajetória; no primeiro momento, como educando e, posteriormente, na posição de educador.

Aos três anos de idade, no ano de 1979, fomos matriculados em uma instituição educacional chamada Coqueirinho, localizada no município de Timóteo, região leste do Estado de Minas Gerais. Desta época, guardamos certas lembranças, as quais acreditamos que contribuíram em nosso direcionamento para carreira do magistério.

Na verdade, éramos alunos inquietos em sala de aula. Raros os dias em que nossos pais não recebiam um telefonema da parte dos diretores da escola, em razão de desrespeito às regras escolares. Às vezes, eram as brigas com os colegas, outras, com a própria tia Cláudia. Ôps! Alguém disse tia? Ah! professora Cláudia.

Ignoremos, momentaneamente, as discussões teóricas acerca de tia e professora. De qualquer forma, sempre nos recordamos da professora Cláudia como tia. Utilizávamos este tratamento de maneira carinhosa, em face da afetividade e paciência que tinha para conosco. Parafraseando o cantor e compositor Toquinho (2001), diríamos que foi ela quem nos seguiu dos primeiros rabiscos ao bê-a-bá, esteve presente em todos os desenhos coloridos e ajudou a resolver nossos problemas. Mexendo no baú da memória, nos lembramos de nosso encantamento diante de sua prática pedagógica: as

brincadeiras, as músicas e os jogos. Talvez fosse este o motivo de tanta agitação na classe.

Muitas vezes, o alvoroço de alguns alunos, dentre os quais nos incluímos, foi um desafio enfrentado por esta professora, principalmente pelo fato de ser o primeiro ano em que lecionava, ainda insegura e inexperiente. Pensou, inclusive, em abandonar a profissão.

Passados 15 anos, nos reencontramos. Estávamos em uma casa comercial de um bairro, ainda em Timóteo. Logo nos reconheceu. E tratou de perguntar da vida escolar. Contou das aflições enquanto professora, naquela época. Esclarecemos que nosso comportamento não era o mesmo. Agora, estudantes quietos e interessados... mesmo sem o acompanhamento psicológico sugerido pela direção pedagógica daquela escola! Com isso, observamos o quanto a educação molda e lapida os alunos para viverem em sociedade. E, também, o quanto esses proporcionam aprendizados na vida de seus mestres.

Com base nestas reminiscências, não há dúvida de que os primeiros contatos do aluno com a escola fazem a diferença na motivação para os estudos subseqüentes. O professor, por meio de sua prática, articulada à sua teoria, pode despertar maior interesse na busca do conhecimento. Do mesmo modo, poderá desmotivar e dificultar o acesso ao saber, dependendo de suas metodologias de ensino.

[...] Entendemos metodologia como a articulação de uma teoria de compreensão e interpretação da realidade com uma prática específica. Essa prática específica pode ser, no caso, o ensino de uma determinada disciplina. Quer dizer, a prática pedagógica – as aulas, o relacionamento entre professores e alunos, a bibliografia usada, o sistema de avaliação, as técnicas de trabalho em grupo, o tipo de questões que o professor levanta, o tratamento que dá à sua disciplina, a relação que estabeleceu na prática entre escola e sociedade – revela a sua compreensão e interpretação da relação homem-sociedade-natureza, historicamente determinada, constituindo-se essa articulação a sua metodologia de ensino. (FISCHER, 1976, s.p.).

Da primeira à quarta série do ensino fundamental (1982-1985), conhecemos as disciplinas pertencentes ao programa curricular da época: Comunicação e Expressão, Matemática, Iniciação às Ciências e Integração Social que, posteriormente, tornou-se Estudos Sociais. De todas, essa última suscitava o meu maior interesse. Na realidade, era uma “mistura” de História e Geografia, um conteúdo mal definido, que ora abordava datas comemorativas e fatos importantes da nação brasileira, ora descrevia capitais e países. Mesmo assim, sentíamos certo contentamento ao estudá-la.

A implantação da Lei n. 5692, no ano de 1971, excluiu as disciplinas de Geografia e História do ensino básico, por considerá-las subversivas, e as substituiu pelos Estudos Sociais. O maior interesse da disciplina Estudos Sociais era fazer propaganda do regime militar, buscando a formação de uma cidadania que estivesse atrelada a esta ditadura. Conta-nos Freire (2003a, p. A2), a esse propósito, que

[...] nos anos 70, as escolas de São Paulo ensinavam a Revolução de 1932, a guerra da elite paulista contra a incipiente ditadura de Getúlio Vargas.

Nove de julho, dia da eclosão da revolução, é feriado no Estado. [...] Ensinavam o que era o movimento MMDC (Martins, Miragaia, Drauzio e Camargo, rapazes mortos em protesto pró-Constituinte) e sentimentalices. O enfoque era paulista-nacionalista, provinciano, fruto ainda da influência da comunhão da velha elite paulista. Na ditadura, nos perfilavam em atitude militar para ouvir o Hino Nacional. Havia aulas fascistinhas de 'moral e cívica'. Cada época tem sua mania ideológica e o seu horror didático [...].

Ademais, a prática pedagógica estava centrada no livro didático, repleto de questionários com perguntas e respostas programadas. O modelo tradicional³ de ensino transformava o professor em detentor de todo o conhecimento. Os alunos apenas assimilavam o conteúdo, sem intervir nas explicações. Isso nos faz questionar: como pode o professor não perceber que sua prática pedagógica não pode ser neutra? Freire (2003b, p. 102) nos dá pistas desta questão ao dizer que “é preciso uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. [...] não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê”.

Aprendizado e memorização possuíam a mesma conotação. Por conseqüência, o sistema de avaliação da Geografia refletia o uso dessas metodologias. Inúmeras vezes decorávamos enormes listas de exercícios para a realização de testes avaliativos, os quais iriam verificar o “nível de aprendizado”. Aqueles que não alcançavam a média estabelecida pela escola, certamente escutariam dos pais: “Estudos Sociais – matéria de estudo – você não conseguiu nota?” Esta frase tão conhecida, pronunciada ainda hoje no meio acadêmico, remete à idéia de que em Geografia e História não há nada para se

³ Neste modelo de ensino as aulas são centradas no professor e exige-se a memorização de informações fatuais, por parte do aluno.

aprender, basta ter boa memória. E isso é lamentável, na medida em que gera grande rejeição dessas disciplinas por parte de inúmeros estudantes.

Todo mundo acredita que a geografia não passa de uma disciplina escolar e universitária, cuja função seria a de fornecer elementos de uma descrição do mundo, numa certa concepção “desinteressada” da cultura dita geral... Pois, qual pode ser de fato a utilidade dessas sobras heteróclitas das lições que foi necessário aprender no colégio? As regiões da bacia parisiense, os maciços dos Pré-Alpes do Norte, a altitude do monte Branco, a densidade da população da Bélgica e dos Países Baixos, os deltas da Ásia das Monções, o clima bretão, longitude-latitude e fusos horários, os nomes das principais bacias carboníferas da URSS e os dos grandes lagos americanos, a têxtil do Norte (Lille-Roubaix-Tourcoing), etc. E os avós a lembrar que outrora era preciso saber “seus” departamentos, com suas circunscrições eleitorais e subcircunscrições... Tudo isso serve para quê? (LACOSTE, 2001, p. 21).

Segundo Fonseca (1995, p. 11), algo similar ocorreu com a disciplina

História:

[...] pais, alunos e muitos professores encaravam História como unicamente o estudo do passado, dos grandes homens e heróis cristalizados no social. Ou seja, o conteúdo da disciplina de História aparecia como algo totalmente externo à vida deles, que não lhes dizia respeito, logo, para muitos, História não servia para nada e não devia existir no currículo.

Da quarta para a quinta série (1986), iniciou-se uma nova etapa em nossa formação. Estudar no turno matutino e estar entre os adolescentes significava maturidade e desenvolvimento. Porém, havia um descompasso no

processo ensino-aprendizagem dessas séries: oito disciplinas compunham a grade curricular. Conseqüentemente, mais professores, cada um com seu estilo e didática. Tínhamos a impressão de não conseguir acompanhar estas mudanças.

Entretanto, foi na quinta série que, efetivamente, constatamos nossa predileção pela Geografia. Embora a prática da professora fosse ao encontro da Geografia clássica⁴, conseguia, paulatinamente, atrair a atenção de um pequeno número de alunos ao longo de suas aulas. Com freqüência, acrescentava textos complementares aos assuntos estudados. Ótima idéia seria, não fosse o dispendioso tempo empregado para copiá-los. É um erro grave o excessivo tempo que o professor utiliza escrevendo no quadro, os alunos copiando e respondendo a perguntas desinteressantes – 25% a 47% do tempo de aula (CASTRO, 2002).

Não nos recordamos de atividades que envolvessem o uso de mapas e globo terrestre. A professora desconsiderava ou desconhecia a importância de aprendermos relações espaciais. Trabalhos de orientação e localização eram práticas ausentes. Exercícios simples, porém importantes, como a elaboração de mapa mental, não estavam ligados à educação geográfica.

Algumas vezes fazíamos cópias de mapas. Colocávamos a folha do caderno sobre um livro ou atlas, perfazendo os contornos de um país ou continente. Colorir estes mapas era um momento de diversão e recreação. Querendo inovar, inventávamos legendas e símbolos. Grosso modo, isso

⁴ A Geografia vista como o ramo da ciência que se encarregava da descrição da superfície terrestre, privilegiando seus aspectos físicos, embora não desconsiderasse o homem, a sociedade, geralmente as abordava de maneira abstrata.

contribuía para que tivéssemos uma idéia da representação do mundo. De fato, não entendíamos sua utilidade e o seu significado.

É importante lembrar:

para que um mapa possa cumprir sua tarefa, os alunos devem aprender a sua leitura. Para tal é necessário, além do domínio das técnicas de representação, da linguagem específica cartográfica, uma sensibilidade geográfica. Os símbolos e os signos empregados nos mapas freqüentemente apresentam uma natureza pictórica, representando situações, fatos e dados nem sempre claramente expressos e muitas vezes de difícil mensuração. Para que esta situação seja amenizada, os mapas devem fazer parte do cotidiano escolar e não apenas serem incluídos nos dias específicos de geografia. A vivência com os mapas deve ser vista como uma possibilidade admirável de comunicação. (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 31).

As aulas expositivas eram “monopólio” da professora, não havia interação com os alunos. Não eram dinamizadas via diálogo, de modo a incitar o raciocínio e a reflexão.

Tornava-se nítida a preferência pelos temas que se relacionavam às características físicas da superfície terrestre. A concepção tradicional do ensino de Geografia abordava basicamente a descrição da paisagem. Os assuntos eram tratados de modo isolado, omitindo as relações dos seres humanos com a natureza. A narração desta anedota é pertinente:

E, então, o bandido, de revólver em punho, aborda o casal, que namorava no carro:

- Mãos ao alto! E, dirigindo-se ao homem:

- Quais são os afluentes da margem direita do Rio Amazonas?

- O homem, titubeando: Javari, Juruá, Perus... (disse todos)

O bandido, atônito, retira-se e desiste do assalto.

A mulher, radiante, beija o marido.

Este, satisfeito exclama:

- Não te disse que isto ainda serviria para alguma coisa? (RUA, 1992, p. 11).

Isso posto, Rua não pretende desqualificar o ensino da Geografia; pelo contrário, quer exemplificar como a opção por uma linha teórico-metodológica – neste caso, a Geografia Tradicional – pode apresentar aquilo que de bom possui. O autor, inclusive, não a desconsidera, pois, segundo seu relato, a Geografia Tradicional

[...] deixou marcas profundas das quais não pretendo abrir mão – o amor ao trabalho de campo, à pesquisa empírica e o grande acervo de informações que procuro atualizar. [...] Muito atacada tem sido, considerada pouco científica (num certo sentido é mesmo), reacionária, pretensamente neutra, mesmo assim não renego o que dela me ficou. (RUA, 1992, p. 1).

Em todo caso, pouco acrescentou à nossa formação memorizar enormes listas de rios que fazem parte das bacias hidrográficas brasileiras, sendo que um dos mais importantes aspectos neste conteúdo foi negligenciado: aprender como esses rios influenciam a vida da população à sua volta. Do mesmo modo, seria essencial aprendermos a interpretar os mapas destas bacias hidrográficas.

Do contrário, os rios continuam fluindo, e seus nomes esquecidos. Freire (2003b, p. 56-57) confirma essa nossa idéia quando afirma que:

O educador que, ensinando geografia, “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica.

Os conceitos geográficos raramente nos remetiam à nossa realidade; estavam distantes da vivência cotidiana:

Existe ainda pouca aproximação da escola com a vida, com o cotidiano dos alunos. A escola não se manifesta atraente frente ao mundo contemporâneo, pois não dá conta de explicar e textualizar as novas leituras de vida. A vida fora da escola é cheia de mistérios, emoções, desejos e fantasias, como tendem a ser as ciências. A escola parece ser homogênea, transparente e sem brilho no que se refere a tais características. É urgente teorizar a vida, para que o aluno possa compreendê-la e representá-la melhor e, portanto, viver em busca de seus interesses. (CASTROGIOVANNI, 2000, p.13).

Nesse sentido, não podemos negar, fomos “geograficamente alfabetizados” no período em que a Geografia Tradicional preponderou no sistema escolar.

Podemos, então, afirmar que, em decorrência das metodologias empregadas, de modo geral, havia certo descontentamento e desinteresse por

parte da maioria dos alunos. Ora, um ensino de caráter mnemônico, com pilares solidificados na “decoreba” e ausente de reflexões, é mesmo intolerável. Dessa forma, precisamos concordar que,

a sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constroem sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa. Na sala de aula se evidencia, de forma mais explícita, os dilaceramentos da profissão de professor e os embates da relação pedagógica. (SCHIMIDT, 2001, p. 57).

Paralelamente, o ensino de Geografia não proporcionava um enfoque político à sociedade. As transformações que ocorriam no espaço geográfico estavam à mercê dos agentes naturais, desconsiderando-se o papel da ação humana. Isso é lastimável; o espaço não se desvincula de uma abordagem política.

Em síntese, essa característica advém da própria história do pensamento geográfico, particularmente quando os geógrafos se desvincularam dos cartógrafos e dos fenômenos políticos, a partir do final do século XVIII. Nessa perspectiva, acreditaram que a Geografia seria reconhecida como ciência.

Cette exclusion du politique (je dis bien le Politique et non la Politique), a eu aussi pour effet d'éloigner les géographes universitaires de toute idée d'action et des les couper de cette géographie fondamentale qui est pour l'essentiel une géographie active avant la lettre et qui a continue de se développer, y compris la cartographie, en dehors des structures universitaires, dans des organismes dépendant directement de l'appareil d'Etat. (LACOSTE, 1981, p. 52)⁵.

Após a experiência vivenciada como aluno de ensino fundamental e o aprimoramento intelectual adquirido no decorrer dos estudos universitários, verificamos como a desarticulação entre a Geografia Física e a Geografia Humana favorece um ensino sem motivação. De fato, “a Geografia necessária não pode ser vista como o estudo de um espaço estático, de formas imutáveis, isento da ação humana (NUNES, 1997, p. 19)”. A compreensão do espaço ocorre necessariamente por meio da análise do natural e do social. Se cada parte age sobre a outra, como separá-las? Na prática,

[...] il faudrait s'efforcer d'articuler le plus possible la géographie physique et la géographie humaine en fonction des problèmes économiques, sociaux et politiques, tels l'inégal développement et la dégradation des milieux de vie, étude des problèmes urbains, de ceux de l'énergie et, mieux encore, étude des différents systèmes économiques, sociaux et politiques; étude de “l'organisation du monde”, le rôle des grandes puissances et des grandes firmes. (LACOSTE, 1976, p. 18)⁶.

⁵ Essa exclusão do político (eu disse claramente o político e não a política) teve como efeito distanciar os geógrafos universitários de toda a idéia de ação e privá-los dessa geografia fundamental que é, no que possui de essencial, uma geografia ao pé da letra e que continuou a se desenvolver, aí compreendendo a cartografia, fora das estruturas universitárias, nos organismos que dependem diretamente do aparelho do Estado.

⁶ Seria preciso esforçar-se para articular o mais possível a geografia física e a geografia humana em função de problemas econômicos, sociais e políticos, tais como o desigual desenvolvimento e degradação dos meios de vida, estudo dos problemas urbanos, como os de energia e, melhor ainda, o estudo dos diferentes sistemas econômicos, sociais e políticos; o estudo da “organização do mundo”, o papel das grandes potências e das grandes empresas.

Tal posição também está expressa nas palavras de Kaercher (1999, p. 11), ao afirmar que,

a relação sociedade-natureza é indissociável / eterna (logo não há porque falar em geografia física se contrapondo à geografia humana). A prioridade será dada em entender “como e por que os seres humanos modificam os espaços em que habitam” conforme as relações sociais que estabelecem entre si. Entender a dinâmica social é fundamental, pois é a partir dela que se constroem as paisagens. E não existe relação que se dê fora do espaço, que prescindida da natureza.

Esse é, pois, um grande desafio a ser superado pelos professores.

A partir da sexta série (1987), outro professor assumiu os conteúdos desta disciplina. Com isso, novas experiências metodológicas. Incorporava, em sua prática, problemas e debates. Quando ocorriam, modificava-se o ambiente de estudo. Muitos alunos queriam exprimir seu testemunho e opinião. Era notório que os estudantes se mostravam mais interessados e participativos. Em contrapartida, isso exigia maior rigor do professor. Em determinados momentos, havia divergência de idéias; conseqüentemente, um tumulto generalizado. Daí uma questão à conduta do professor: deixar falar ou fazer calar?

Via de regra, as aulas ministradas por nossos professores nos “adestravam” ao saber fazer, menosprezando o ato de pensar, questionar e duvidar. Para entender a complexidade do mundo, copiar não é fundamental. As aulas de Geografia não devem se tornar um monólogo em que o professor fala para ele mesmo, pois é no confronto com os outros que construímos nosso conhecimento.

A “metodologia socrática de aprendizagem” deixa claro que o diálogo e a discussão podem romper com a ignorância e atingir o conhecimento pelo uso da razão. Por isso mesmo, Sócrates foi acusado de corromper a juventude; à medida que incitava reflexões, foi condenado à morte. O professor deve propor alternativas e não apenas “dar conteúdos”, forçar o aluno a pensar o novo e não apenas dizer o que já foi dito; enfim, extrapolar a aula-base (KAERCHER, 2000).

Indubitavelmente, a maneira de trabalhar certos conteúdos poderá desencadear reações de euforia. Estar além de um ensino tradicional implica em uma reestruturação do ambiente escolar. Caberá ao professor planejar-se e mediar os conflitos que, certamente, permeiam nosso cotidiano. Talvez, por isso mesmo, alguns profissionais preferem a inércia de uma aula em que somente eles usam a palavra.

Uma única vez, já na sétima série, estudamos um assunto vinculado à mídia. Era o ano de 1988: ocorria a guerra entre o Irã e o Iraque. Os meios de comunicação projetavam imagens dos países em intensos bombardeios. É verdade que, freqüentemente, estes acontecimentos são utilizados pelos canais televisivos como mero espetáculo, a fim de aumentar a audiência.

De qualquer maneira, nós, alunos, estávamos expostos a estes noticiários. Isso instigava nossa curiosidade: mapas digitais, poderes armamentícios, milhares de mortos e culturas sendo massacradas. Enfim, eram os interesses políticos desencadeando transformações no espaço geográfico. No entanto, a temática não foi suficientemente explorada em sala de aula. O professor não utilizava as imagens da guerra para fazer debates, nem discussões. De modo simplório, redigimos uma redação. Em seguida, cada

aluno pôde apresentá-la. Perdemos, verdadeiramente, um momento ideal para abordar politicamente o espaço geográfico.

Assim, concluímos o ensino fundamental. Mesmo que os professores não tivessem conseguido estimular a atenção dos alunos para a Geografia, fizemos parte daqueles poucos que a escolheram como disciplina significativa para a compreensão do mundo. Hoje utilizamos nossa própria história de vida como ponto de partida, e elemento de pesquisa para a transformação da atual realidade do ensino desta ciência.

É necessário esclarecer que os questionamentos e críticas que fazemos, passados 16 anos da conclusão da quinta série, estão pautados em uma análise teórica das questões metodológicas do ensino da Geografia, nos trabalhos de campo desenvolvidos para essa nossa pesquisa no curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Geografia na Universidade Federal de Uberlândia, e em nossa própria experiência pedagógica em sala de aula. Anteriormente, éramos apenas receptores dos conhecimentos que o professor transmitia. E, apesar dos problemas ditos, voltamos a afirmar, a Geografia nos encantava, mesmo sem um amadurecimento que nos conduzisse às presentes reflexões.

1.2 – O espaço formativo universitário: objeções ao curso de Geografia e à carreira do magistério

Uma das grandes decisões na vida de um estudante é a escolha da profissão. É sandice pensarmos que isto é uma tarefa simples. A questão se

torna mais grave quando terminamos o ensino médio e ainda não conquistamos o amadurecimento necessário para decidirmos nossas preferências e vocações.

Em nosso caso, tínhamos plena convicção quanto a esta decisão, não obstante as interferências e opiniões dos demais. Queríamos seguir os estudos junto à ciência geográfica. Conforme mencionamos, desde cedo a Geografia nos seduzia.

Tal determinação desencadeou uma série de discussões entre aqueles mais próximos de nosso relacionamento pessoal. Para alguns, esta escolha implicaria, obrigatoriamente, um destino cruel: ser professor. Para outros, não haveria retorno financeiro. Logo cedo, os debates concernentes à imposição do elitismo profissional, atrelado à remuneração salarial, ganharam espaço. Questões entre o “ser” e o “ter” se manifestavam no imaginário.

Tamanha pressão nos forçou a pensar em outras atividades profissionais. Num primeiro momento, havia incertezas; porém, paulatinamente, as discussões foram direcionando nosso raciocínio. Desse modo, a primeira inscrição em um processo seletivo de ingresso à universidade foi para o curso de Odontologia.

Inúmeras indagações vinham à mente, após a entrega do comprovante definitivo de inscrição. Havíamos feito a escolha certa, ou fôramos convencidos pela persuasão? Não satisfeitos com nossa conduta, recorreremos ao teste vocacional. Daí a notícia nada surpreendente: aptidão para a área de Geografia.

Prosseguimos na preparação ao vestibular de biomédicas. Em razão da elevada concorrência, fomos aconselhados a nos matricular em um curso preparatório; aprenderíamos as “artimanhas” para a realização da prova. A

nosso ver, as aulas representavam verdadeiro espetáculo, e os professores acreditavam transmitir algum conhecimento por meio de seus *shows*: decorar fórmulas matemáticas empregando frases em sentido pejorativo, sem compreender sua utilidade prática; estudar obras literárias por meio de resumos, esquecendo a leitura do original, e formar palavras-chave com nomes de doenças, a fim de não esquecer-las. Enfim, informações massificadas, desprovidas de análise e reflexão críticas, contribuindo pouco para a compreensão da complexidade do mundo em que vivemos.

Verificamos o quanto nossos programas curriculares revelam um amontoado de assuntos impossíveis de entendimento e, até, contraproducentes. Tudo o que parece importante é nele incluído. Desse modo, não há tempo para refletir acerca do que é apresentado em sala de aula. Conseqüentemente, ouvimos falar de tudo e aprendemos pouco.

Contudo, havia exceções. Certos professores, longe de cumprirem o imenso programa de estudo estabelecido pelas universidades em seus vestibulares, assumiam diferente postura frente aos alunos. Conseguiam, por exemplo, articular os conteúdos ao nosso cotidiano. Isso modificava por completo o direcionamento das aulas, tendo em vista um maior aprofundamento nas questões do dia a dia e, por conseguinte, mais análises acerca dos temas abordados. Não há dúvida: o melhor exercício para a compreensão dos princípios elementares de uma ciência é sua aplicação ao mundo real.

Dentre esses professores, não podemos deixar de mencionar o nome da professora Nívea Borba, a qual, por mera coincidência, lecionava a disciplina de Geografia. Possuía características que nos deixavam perplexos, fosse pelo seu domínio de conteúdo, seja pela maneira de conduzir o pensamento, ou pela

postura em sala de aula e entonação da voz. Talvez até mesmo sua simpatia e charme contribuía para este encantamento, por que não? Vale lembrar, a profissão de educador exige um estreitamento nas relações humanas. Por consequência, o modo pelo qual nos apresentamos e nos expomos poderá favorecer o processo ensino-aprendizagem. De acordo com Mesquita (2000, p. 156),

quanto às habilidades de relacionamento consigo mesmo e com os demais, é muito frequente que o aluno associe o gostar ou não de uma disciplina escolar – seja ela geografia, matemática ou outra qualquer – ao tipo de interação que mantém com professor. Por isso, é comum que o gostar ou não da “matéria” esteja associado para o aluno ao jeito como o professor e ele se relacionam e encaminham as questões. Portanto, é imprescindível que o professor desenvolva em si habilidades pessoais de auto-aperfeiçoamento como ser humano e de saber lidar com situações de relacionamento humano[...]

Aproximando-se a época do vestibular, persistia a insegurança quanto à escolha feita. Ocorridas as avaliações, constatamos que não havíamos nos classificado. De certo modo, isso nos causou alívio. Entretanto, deste momento em diante, estávamos decididos a não mais compartilhar idéias contrária às nossas decisões. Assim, estabelecemos o objetivo de nos tornarmos professor de Geografia.

O sonho pedagógico de querer transformar o mundo marcou nossa entrada no então Departamento de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Ao longo de quatro anos (1998-2001), aprofundamos os conhecimentos em diferentes domínios da ciência geográfica. Aprendemos a

analisar o espaço e suas contradições, considerando aspectos que, anteriormente, eram imperceptíveis. Acreditamos ter desenvolvido o “olho clínico” de geógrafo.

As disciplinas estudadas no primeiro e no último semestre do curso de Geografia contribuíram significativamente para o desenvolvimento da temática que desenvolvemos no Mestrado. As aulas ministradas pela professora Vânia Vlach, quando lecionava História do Pensamento Geográfico, possibilitaram compreender a trajetória histórica da Geografia em seus diferentes contextos e seu surgimento enquanto disciplina escolar.

Posteriormente, quando em fase de conclusão dos estágios supervisionados da disciplina Prática de Ensino (2001), confrontamo-nos com a mesma problemática vivenciada na época de estudante secundário. Estes estágios mostraram que a disciplina de Geografia não havia alçado vãos maiores no que diz respeito às metodologias de ensino utilizadas pelos professores. Constatamos, nos alunos, o mesmo descontentamento em relação à prática pedagógica existente em nossa época.

Estes dois elementos formativos distintos – os fundamentos históricos e teóricos, e o contato com a prática pedagógica – representaram o início da indagação que nos conduziu a esta pesquisa.

É verdadeiramente difícil ensinar uma matéria mal entendida e desprestigiada. A Geografia tornou-se enfadonha e motivo de antipatia para grande parte dos alunos. Algumas razões? Podemos listar o distanciamento entre os programas curriculares e a prática de ensino, a inadequação entre teoria e prática, o virtual e a realidade. O professor tem por missão, em um tempo relativamente breve, o ano escolar, transmitir aos alunos considerável

número de dados, informações e definições. O resultado é catastrófico. Lacoste (2001, p. 21) confirma essa nossa idéia ao dizer que a Geografia se tornou

uma disciplina maçante, mas antes de tudo simplória, pois, como qualquer um sabe, “em Geografia nada há para entender, mas é preciso ter memória. De qualquer forma, após alguns anos, os alunos não querem mais ouvir falar dessas aulas que enumeram, para cada região ou para cada país, o relevo-clima-vegetação-população-agricultura-cidade-indústrias.

Ouvimos com freqüência em sala de aula: Qual a importância de aprender Geografia? Ora, se as transformações acontecem no mundo em grande velocidade, a Geografia deve preocupar-se em compreender o que ocorre neste espaço ocupado pela sociedade e, assim, preparar o homem para interferir em seu destino. Segundo Frare (1992, p.12), os professores que participaram da reorientação curricular da Geografia no Estado de São Paulo detectaram que

a Geografia fala da população, mas, não da sociedade; de estabelecimentos humanos, mas não aborda as relações sociais, das técnicas e dos instrumentos de trabalho, mas, não do processo de produção. Discute a relação do homem com a natureza, mas não as relações sociais, abstraindo assim do homem o seu caráter social.

De acordo com o autor acima, verificamos que, na prática, esse fato, realmente, ainda está presente em sala de aula. Dessa forma, compreendemos porquê de a Geografia não estar cumprindo seu papel.

1.3 – Motivos e limites da pesquisa no exterior

Ao longo dos estudos universitários, percorremos regiões e países dos cinco continentes do globo terrestre, embora de modo virtual, com o auxílio de mapas. Nessa perspectiva, procurávamos fazer a leitura do espaço geográfico, ampliando nosso conhecimento em escala maior de análise. Com isso, surgiram afinidades e curiosidades sobre determinados territórios e, ao mesmo tempo, o desejo de conhecê-los.

Assim, acreditamos que grande parte dos estudantes do curso de Geografia, em algum momento de sua formação, pensou em se aventurar por terras estrangeiras. As escolhas vão ao encontro de preferências que contemplem respostas a fatos políticos, culturais, históricos ou sociais. Enfim, cada um busca os aspectos que despertam seu interesse.

Analisando nossa trajetória, sempre estivemos envolvidos em questões relacionadas à França. De fato, ainda no ensino secundário, nos dedicamos ao estudo do idioma francês. Por meio desse, conhecemos e nos interessamos pelas canções interpretadas por Edith Piaf, Jacques Brel, Serge Gainsbourg, Mireille Mathieu, Charles Aznavour e outros “clássicos”. O cinema francês, por

sua vez, retratando de modo sutil e misterioso os aspectos da vida humana, nos contagiava com as impressionantes tramas interpretadas por Gérard Depardieu e Marie Trintignant. Deste modo, investimos na possibilidade de desenvolvermos uma pesquisa neste país.

Não podemos perder de vista que outras razões relevantes justificaram esta opção. A primeira refere-se à instauração da Geografia como disciplina universitária no Brasil, implantada no ano de 1934, com a fundação da Universidade de São Paulo (USP). Nesse período, alguns mestres franceses, na incumbência de ocuparem esta cátedra, como Pierre Deffontaine e Pierre Monbeig, trouxeram a prática da pesquisa utilizada em seu país. Diante disto, herdamos características da chamada escola francesa de Geografia.

Por outro lado, curiosamente, nossa primeira experiência como professor foi em um estabelecimento escolar de origem francesa (2002). O fundador das escolas Marista, Marcelino Champagnat, preocupado com as questões sociais no período pós Revolução Francesa, dedicou-se aos cuidados que envolviam a formação do ser humano. O contato com seus escritos, datados de séculos passados, suscitou ainda mais o desejo de ir à França e conhecer o funcionamento administrativo e pedagógico de uma dessas escolas.

Ousar caminhar no território de Vidal de la Blache, Paul Claval e Yves Lacoste, ao mesmo tempo em que nos fascinava também nos causava receio e insegurança. Enfrentamos, sim, alguns obstáculos para alcançar nossos ideais. O maior deles, sem dúvida, foi a indisponibilidade de recursos financeiros por parte do governo brasileiro, gerando momentos de incerteza quanto à nossa estada em Paris.

Concomitantes a esses problemas, aconteceram os questionamentos a respeito de nossa pesquisa. As críticas ressaltavam que se tratava de uma análise

incoerente, fosse pelas diferenças nas condições econômicas e culturais de cada país, fosse pelo fato de, ao término desta, quisermos utilizar as metodologias de ensino francês no sistema educacional brasileiro, desconsiderando a nossa realidade.

A nosso ver, não há um padrão de ensino que possa ser empregado a outras realidades. Defendemos a idéia de que o estudo das diferenças permite descobertas que estão além da simples comparação de similitudes. São as dessemelhanças que permeiam análises de cunho reflexivo e interrogativo.

Outro desafio refere-se à dificuldade de conseguir entrar em um estabelecimento escolar francês. Após os atentados terroristas ocorridos em 11 de setembro de 2001, nos Estados Unidos, o governo francês revigorou o plano de segurança nacional, visando resguardar seu território de possíveis ataques do gênero. Dentre as ações governamentais anti-terroristas, mobilizadas de acordo com o nível de alerta, está o plano *Vigipirate*. Suas metas consistem em proibir o acesso de cidadãos estrangeiros aos estabelecimentos de ensino público, colocar barreiras em frente aos principais portões de entrada das escolas, igrejas, prefeituras e demais locais públicos; áreas propícias e vulneráveis para atividades espalhafatosas de qualquer grupo extremista. As figuras 1 e 2 ilustram algumas destas medidas.



Figura 1 – Ação do governo francês em locais públicos relacionado ao plano *vigipirate*. Barreiras instaladas em frente à Prefeitura de Bourg-La-Reine/França (2003)
Autor.: ULHÔA, L. M. nov. 2003



Figura 2 – Ação do governo francês em locais públicos relacionado ao plano *vigipirate*. Barreiras instaladas em frente à Igreja de Bourg-La-Reine/França (2003)
Autor.: ULHÔA, L. M. nov. 2003

As ações proibitivas à entrada de estrangeiros nos estabelecimentos escolares públicos eram muito rígidas. Os funcionários da recepção, quando nos atendiam, logo que se informavam de nossas pretensões, esclareciam a impossibilidade de desenvolvermos a pesquisa no local. As tentativas de conversarmos com os diretores dessas escolas, no intuito de explicar os objetivos de nosso trabalho, não tiveram êxito. Aliás, um informativo afixado no portão de entrada, conforme figura 3, dava as coordenadas quanto às medidas de segurança.



Figura 3 – Cartaz afixado nos portões dos estabelecimentos escolares franceses proibindo a entrada de cidadãos estrangeiros – Bourg-La-Reine/França (2003)

Autor.: ULHÔA, L. M. nov. 2003

Paralelamente, existiam as barreiras instaladas diante dos portões dos estabelecimentos escolares, na tentativa, por exemplo, de prevenir o risco de explosão de carros-bomba (figura 4). Isso ocasionava um verdadeiro transtorno aos pais dos alunos quando chegavam à escola, no início das aulas. Não

podemos negar que tais ações perturbavam a vida cotidiana, conforme evidencia o depoimento de Lefebvre (2001, s.p),



Figura 4 – Barreiras de proteção em frente ao Institut Notre-Dame, contra possíveis ataques de carros-bomba - Bourg-La-Reine /França (2003)
Autor.: ULHÔA, L. M. nov. 2003

[...] la rue de l'école où vont mes fils est habituellement un véritable chaos aux moments des entrées et sorties des élèves car tous les parents veulent apparemment arriver jusqu'au portail avec et dans leur voiture, pas question de ne faire ne serait-ce qu'un seul pas à pied (pourquoi cet acharnement à vouloir à tout prix se jeter dans cette ruelle étroite au volant de son véhicule, mystère?). Avec la mise en place du plan vigipirate et l'apparition des fameuses barrières, c'est pire. Désormais, les rares piétons (dont je suis, je préfère garer ma voiture un peu plus loin et faire le reste à pied plutôt que d'affronter inutilement ce piège avec ma voiture) luttent pour se frayer un chemin au milieu d'un amoncellement de voitures coincées par de dérisoires et inutiles barrières Vauban⁷.

⁷ A rua da escola onde meus filhos frequentemente vão é um verdadeiro caos nos momentos de entrada e saída dos alunos porque todos os pais querem aparentemente chegar até ao portão com e em seu carro, sem dificuldade de fazer somente um passo à pé (porque esta obstinação para querer a todo custo se estabelecer nesta via ao volante de seu veículo, mistério?). Com a implantação do plano *vigipirate* a aparição das famosas barreiras, é pior. De agora em diante, os raros pedestres (dos quais eu, prefiro estacionar meu carro um pouco mais longe e fazer o resto à pé, melhor que afrontar esta armadilha com meu carro) lutam para encontrar o caminho no meio do amontoado de carros bloqueados pelas insignificantes e inúteis barreiras Vauban.

À medida que se aproximavam as comemorações de Natal e Ano Novo, aumentava o nível de alerta contra o terrorismo. Nessa época, crescia o número de policiais em zonas aeroportuárias e portuárias, estações de metrô, pontos turísticos e locais de grande aglomerações humanas. Presenciamos cenas de soldados armados entrando no metrô parisiense e interrogando pessoas que julgassem suspeitas. Coincidência ou não, a maior parte dos cidadãos questionados eram árabes e negros. Segundo Lefebvre (2001, s.p),

[...] il s'agit d'une mesure pour rassurer la populace. Comme toujours en France, l'important n'est pas que les gens soient en sécurité mais qu'ils AIENT L'IMPRESSION d'être en sécurité. En voyant des petits hommes verts déhanbuler dans le métro, on veut nous faire croire que le gouvernement a pris des mesures drastiques⁸.

Não há dúvida de que os desafios enfrentados serviram para nosso aprendizado, não somente acerca da pesquisa, mas também quanto ao crescimento pessoal e aprimoramento intelectual. Estar imerso em uma outra cultura permite reflexões, vivências e análises diferentes daquelas adquiridas em nossas referências bibliográficas, a começar pela própria organização dos estabelecimentos de ensino francês, que apresenta, como pano de fundo, os debates a propósito da intolerância religiosa, elementos formativos e político-curriculares que permeiam o estudo das metodologias do ensino da Geografia.

⁸ Trata-se de uma medida para tranquilizar a população. Como sempre na França, o importante não é que as pessoas estejam em segurança, mas que TENHAM A IMPRESSÃO de estar em segurança. Vendo os pequenos homens verdes andando no metrô, querem nos fazer acreditar que o governo tomou medidas drásticas.

Assim, a organização do sistema de ensino no Brasil e na França será detalhada no próximo capítulo.

Fonte: Institut Pédagogique National. L'évolution de l'enseignement en France. [s.d]



2 - ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO NO BRASIL E NA FRANÇA

2 - ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO NO BRASIL E NA FRANÇA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

Procuramos analisar, neste capítulo, a organização dos estabelecimentos escolares brasileiros e franceses, de modo a identificar alguns de seus elementos formativos e político-curriculares, considerando a realidade que verificamos no Brasil e na França.

Observamos as discussões a respeito dos limites das determinantes religiosas como importante tema a ser acompanhado pelos demais países laicos em todo o mundo, dentre os quais o Brasil. Trata-se de uma polêmica que, a qualquer instante, pode ocorrer entre nós. Alguns dos assuntos abordados são possíveis de muita discussão, não é nossa intenção esgotá-los. Pelo contrário, determinados debates, como o da laicidade, são amplamente discutidos e analisados na academia francesa, mas aqui não temos interesse em aprofundar as reflexões nesta vertente.

De maneira alguma o presente diálogo pretende exaurir as proposições que serão tratadas em nosso discurso. Elas servem de possibilidade para introduzir novas alternativas, quiçá, ao ensino da Geografia.

2.1 – Deus, a República e a Escola: fundamentos das questões educacionais no ensino francês e brasileiro

Os estatutos institucionais do sistema nacional de educação brasileira o definem em ensino público e privado. Na França, diferentemente do Brasil, esta estrutura se divide em ensino público, ensino privado sob contrato com o Estado e o ensino privado fora de contrato com o Estado.

A estrutura do ensino francês nas três modalidades organizativas, conforme já referido, permite-nos diferenciá-las por alguns critérios. Debrucemo-nos, primeiramente, nas características pertinentes ao ensino público francês. Um dos polêmicos elementos que regem este segmento é a laicidade.

A separação entre a Igreja e o Estado, no século XIX, desencadeou uma série de discussões entre os representantes clericais e os republicanos franceses, assim como no próprio cerne da sociedade deste país. Desde então, os debates relacionados à Igreja, ao Estado e à Sociedade ganharam espaço em um terreno de afrontamento polêmico: a escola. As controvérsias, possivelmente, têm sido uma batalha de igual comparação com as atuais interrogações sobre a presença do véu islâmico nos estabelecimentos escolares públicos (figura 5).



Figura 5 – Alunas muçulmanas em sala de aula: a polêmica em relação ao uso do véu
Autor.: Lalo de Almeida / Folha imagem. In Folha de São Paulo. 15 fev. 2004. p. 1

Em 1989, de acordo com uma decisão judicial, véus e outros símbolos foram permitidos nas escolas do Estado, desde que não fossem de maneira “ostentatória”. Por razão da múltipla interpretação da palavra “ostentatória”, se desencadearam vários conflitos entre alunos, pais e diretores de escolas, em virtude da insistência do uso do véu pelas alunas da religião islâmica.

Visando redefinir esses princípios, o presidente Jacques Chirac declarou, no ano de 2003, o imperativo da neutralidade nos serviços públicos, pronunciando-se a favor de uma nova lei de respeito à laicidade. Deste modo, o ensino público deve estar desvinculado de qualquer manifestação que expresse uma determinada conduta religiosa.

No mesmo ano, foi proibido o uso do véu às alunas muçulmanas nos estabelecimentos escolares públicos franceses. O auge destas discussões ganhou dimensão internacional quando ainda realizávamos nossa pesquisa na França. Neste período, houve casos de estudantes islâmicas serem expulsas

dos liceus em que estavam matriculadas pelo fato de se recusaram a cumprir a lei da laicidade.

A comunidade muçulmana, representada pelos Jovens Muçulmanos da França (JMF), intercede com a idéia de que a lei é o sinônimo da intrusão do Estado na vida espiritual dos franceses (COROLLER, 2003). Em contrapartida, o primeiro ministro esclarece: “a escola não é lugar de propaganda religiosa”⁹. Na análise de Peres (2004, p. 193),

as leis elaboradas na França se referem a símbolos religiosos, mas acabam por interferir no modo de vestir das pessoas que venham a ser atingidas por essas leis. E como o modo de vestir reflete uma maneira que cada pessoa tem de relacionar-se como o próprio corpo e com outras pessoas, essas leis vão, de certa forma, procurar disciplinar essas relações – relação com o corpo e relação com as outras pessoas.

Todavia, há uma contradição nesse embate. Se considerarmos a educação nacional laica, como justificar a implantação de um calendário escolar que possui feriados em virtude das crenças da Igreja Católica? Basta pensarmos no significado das festas de Natal, da Páscoa e de Todos os Santos para concluirmos que são feriados religiosos. Nesse sentido, seria justo incluir datas comemorativas dos judeus e muçulmanos, por exemplo.

De uma maneira ou de outra, quando a mídia divulga as polêmicas sobre certos assuntos, acabam por aparecer em sala de aula, e principalmente nos conteúdos relacionados ao ensino da Geografia e da História. Por isso, é

⁹ Informação obtida em canal televisor francês no dia 21 set. 2003.

importante o professor estar atento às questões atuais, como a questão do véu na França, para promover interessantes momentos reflexivos com seus alunos.

Por sinal, a mídia pode ser uma aliada do professor em sua prática pedagógica. Mas, infelizmente, como ressalta Tay-Botner (1993, p. 133),

les initiatives, en matière d'éducation aux médias, et en particulier à l'actualité, n'ont cependant pas manqué. Les innovations se poursuivent, souvent portées à bout de bras par quelques fanatiques isolés, convaincus de la nécessité de prendre en considération la réalité du phénomène télévisuel et soucieux d'éveiller l'esprit critique des futurs citoyens. Mais même si la sensibilisation des enseignants et des élèves a fait du chemin, l'absence de généralisation des mesures laisse toujours la presse au Piquet¹⁰.

De fato, é difícil admitir que, em uma sociedade “midiatizada”, os professores ignorem os vetores de comunicação e informação, atualmente tão onipresentes na vida dos jovens, e vistos como importantes ferramentas metodológicas de ensino. Foi pensando nisso, na formação dos professores e nos programas curriculares nacionais franceses que, na época das controvérsias em torno destes fatos, alguns segmentos da sociedade francesa organizaram algumas conferências, de modo a refletir o papel do educador e dos estabelecimentos escolares nos temas que envolvem a religião. O Instituto do Mundo Árabe (IMA), por exemplo, promoveu encontros de educadores para a

¹⁰ As iniciativas, em matéria de educação pela mídia, e em particular, à atualidade, não faltam. As inovações freqüentemente prosseguem por alguns fanáticos isolados, convencidos da necessidade de levar em consideração a realidade do fenômeno televisual e preocupados em despertar o espírito crítico dos futuros cidadãos. Mas, mesmo se a sensibilização dos professores e dos alunos têm um caminho, a falta da generalização das medidas sempre deixam a imprensa de lado.

familiarização com o islamismo, acreditando que os professores não dispunham de elementos essenciais para os debates que chegavam à sala de aula.

Assim, profissionais de diversas áreas, dentre elas, História, Geografia e Letras, estiveram presentes em grande número à conferência “Enseigner le fait islamique à l'école¹¹”. A apresentação presidida pela conselheira principal de educação destacou que

[...] la première chose à faire, c'est d'exercer permanence notre sens critique, tout en respectant les attitudes de foi que peuvent porter les enfants par ailleurs. C'est un exercice difficile, surtout en ce moment de tourmente mondiale. Mais, l'école doit rester à tout prix l'espace de tolérance au sein d'une laïcité repensée, renouvelée et ouverte¹². (LANGEVIN apud ROLLIN, 2003, p. 4).

Certamente, o ensino do fato religioso em sala de aula seria imprescindível para o entendimento da polêmica acerca da laicidade na França. É preciso explicar aos alunos alguns fatos históricos, como o papel da mulher na sociedade muçulmana e, inevitavelmente, o uso do véu. O desafio dos professores não é comparar as religiões, procurando saber qual é a melhor, e sim explicar que elas existem. E que há pessoas que vivem sem religião: Para uma das professoras entrevistadas,

¹¹ Ensinar o fato islâmico na escola.

¹² A primeira coisa à fazer, é de exercer em permanência nosso senso crítico, respeitando os comportamentos de fé que podem conduzir as crianças. É um exercício difícil, sobretudo neste momento de tormenta mundial. Mas, a escola deve continuar, a todo preço, o espaço de tolerância no seio de uma laicidade repensada, renovada e aberta.

*“Il y a une ignorance terrible de nos élèves. Ici, ils n’ont pas la possibilité de connaître leur origine. Ils n’ont pas de catéchisme! Il faut apprendre à ces gamins leur histoire, de façon intelligente et subtile. Trop de jeunes se retrouvent entre les mains de faux imams ou des gens qui ne maîtrisent pas du tout la religion. Nous sommes à une profonde crise de la transmission”.*¹³

Por outro lado, há uma grande resistência por parte dos alunos em aprender conteúdos relacionados aos fatos religiosos. Certos estudantes, inclusive, não querem ouvir falar de uma outra religião que a sua. Conta-nos uma professora:

dès que le ramadan commence, c’est la torture. Mes élèves me demandent si je fais le jeûne. Ils sont choqués quand je leur dis que je n’ai pas de religion. L’autre jour, j’ai demandé à l’un d’entre eux: “Pourquoi tu me mêles de ma vie? Il m’a répondu: “Mon devoir, c’est de vous ramener dans le droit chemin”. Qu’est-ce que vous voulez répondre à ça?¹⁴

Desde 1989, a Comissão Nacional dos Direitos do Homem da França aconselha “lutar contra a ignorância laica”. Em outras palavras, existia – e ainda existe – a preocupação de melhorar a formação de alunos e professores sobre o ensino dos fatos religiosos. Naquele ano, Philippe Joutard emitiu uma série de

¹³ Existe uma terrível ignorância de nossos alunos. Aqui, eles não têm a possibilidade de conhecer sua origem. Eles não têm catecismo! É preciso ensinar a estas crianças sua história, de maneira inteligente e sutil. Muitos jovens se encontram nas mãos de falsos líderes religiosos ou de pessoas que não conhecem nada de religião. Nós estamos em uma profunda crise da transmissão.

¹⁴ Desde que o ramadan começa, é a tortura. Meus alunos me perguntam se eu faço o jejum. Eles ficam chocados quando lhes digo que não tenho religião. Um dia, eu perguntei a um deles: “Por que você se intromete em minha vida? Ele me respondeu: “Meu dever, é de vos conduzir no caminho certo”. O que responder a isso?

recomendações ao ministro da Educação, Lionel Jospin, indicando notadamente que “la connaissance des cultures religieuses est nécessaire à l’ intelligence de nos sociétés, de leur passé et de leur présent, de leur patrimoine littéraire et artistique, de leur système juridique et politique” (DAVIDENKOFF, 2003, p. 3)¹⁵. Mas, sobretudo, insistia no caráter neutro e pluralista dos fatos religiosos.

Infelizmente, os professores ainda estão largamente desmunidos das questões eminentemente complexas no plano historiográfico. O programa de História da *sixième* trata, por exemplo, dos seguintes temas: O povo da Bíblia – os Hebreus e o início do Cristianismo. Mas, de acordo com Davidenkoff (2003, p. 3),

l’analyse des manuels d’histoire réalisée en octobre 2003 dans un excellent dossier de Science et Vie en témoigne: en guise d’enseignement du “fait religieux”, on sert encore trop souvent de l’histoire sainte à peine déguisé. Les exemples foisonnent: il est suggéré aux élèves “de prendre ce que raconte la Bible avec précaution”, mais, deux lignes plus bas, la définition offerte des Hébreux reprend celle de la Bible, les chapitres sur le christianisme offrent des récits de la vie de Jésus qui prennent les Evangiles au pied de la lettre; l’islam souffre d’amalgames fréquents entre “Arabes” et “musulman” [...]¹⁶.

Uma outra ressalva: há também certa desinformação concernente aos conteúdos que envolvem o estudo das religiões, acirrando ainda mais o debate

¹⁵ O conhecimento das culturas religiosas é necessária à inteligência de nossas sociedades, de seu passado e de seu presente, de seu patrimônio literário e artístico, de seu sistema jurídico e político.

¹⁶ A análise dos livros didáticos de história realizados em outubro de 2003 em um excelente dossiê da *Ciência e Vida*, testemunha: à guisa do ensino do “fato religioso”, serve-se ainda muito freqüente da história santa mal fantasiada. Os exemplos são vários: é sugerido aos alunos “de aceitar o que conta a Bíblia com precaução”, mas, duas linhas mais abaixo, a definição relacionada aos Hebreus continua aquela da Bíblia; os capítulos sobre o cristianismo oferecem receitas da vida de Jesus que prega os Evangelhos ao pé da letra; o islã sofre da mistura frequente entre “Arabes” e “muçulmanos” ...

a propósito da laicidade. Em 29 de setembro de 2003, um professor de história escreve os seguintes dizeres no quadro, durante uma aula:

En 622, Mahomet émigre. Il va se transformer en voleur et en assassin. Il va piller les caravanes de La Mecque pour se faire de l'argent [...]. Il va imposer sa religion par la terreur. Il fait exécuter 600 à 900 juifs en une journée¹⁷ (ROLLIN, 2003, p.4).

Estupefatos, certos pais descobriram esses escritos nos cadernos de seus filhos, causando indignação mesmo naqueles de outras religiões:

Em torno de questões dessa natureza muitas vezes criam-se situações delicadas que, se não forem bem encaminhadas, podem gerar desconforto e mesmo animosidades que acabam por perturbar o ambiente escolar. Podem surgir entre os alunos – e até envolvendo professores e pais – dificuldades de relacionamento que às vezes até transbordam do ambiente escolar para o ambiente familiar e social mais amplo. Por isso, é importante que essas questões sejam consideradas com seriedade pelos educadores, de modo que a sala de aula e a escola sejam ambientes de convivência harmoniosa e solidária entre as pessoas que professam diferentes crenças religiosas e que têm diferentes práticas culturais. Mais do que isso, é necessário que o ambiente escolar esteja voltado para a formação de pessoas solidárias e tolerantes, aptas à convivência pacífica e harmoniosa em uma sociedade multicultural [...]. (PERES, 2004, p. 185).

Apesar de a Constituição brasileira não permitir qualquer tipo de discriminação, não é estranho deparamos com demonstrações de preconceitos

¹⁷ Em 622, Maomé emigra. Ele vai se transformar em ladrão e assassino. Ele vai roubar as caravanas da Meca para conseguir dinheiro [...]. Ele vai impor sua religião pelo terror. Ele executa 600 a 900 judeus em um dia.

fundamentados em bases religiosas. Verificamos que, de fato, ocorrem algumas atitudes de intolerância com relação a determinados grupos religiosos e/ou práticas religiosas. Segundo Gaeta (2004, p. 55),

em nosso país, muitas experiências religiosas ficaram encobertas por uma espessa camada de preconceitos culturais, sendo chamadas de “crendices”, de “superstições”, vistas como um pitoresco “folclore”, praticado pelos pobres de forma arcaica, monótona e repetitiva. Certamente você já observou que em alguns manuais escolares práticas religiosas são descritas como se fossem “folguedos”, ou “divertimentos” e direcionadas para temas da cultura brasileira e da memória nacional, sem inseri-los no contexto histórico de suas origens. As Folias de Reis, as Romarias, as Bandeiras do Divino, os rituais de lavagem das escadarias da Igreja do Bonfim, as cerimônias de Candomblés, por exemplos, possuem uma historicidade e múltiplas faces da fé que é importante conhecê-las.

O Ensino Religioso, nas escolas públicas brasileiras, poderia servir como uma alternativa de combate aos preconceitos? Em que medida? Há diferentes possibilidades de desenvolver um pensamento crítico por meio das dessemelhanças culturais dos alunos, as quais permeiam o processo ensino/aprendizagem, contribuindo no combate às discriminações e preconceitos.

Entretanto, no Brasil, assim como na França, possivelmente, o Ensino Religioso não é visto nos estabelecimentos escolares públicos como uma provável área de conhecimento, talvez pelas profundas marcas deixadas no percurso histórico desses dois países. Vale ressaltar que essa dificuldade está calcada no início da colonização portuguesa no Brasil, e nas relações de poder

entre Estado e entidades religiosas, que culminaram em situações de conflito em certas épocas.

A outra modalidade organizativa do sistema educacional francês é o ensino privado sob contrato com o Estado. Ao contrário do ensino público, estes estabelecimentos estão sob a “tutela” de uma determinada ordem religiosa (ou Diocese). Porém, os professores são pagos pelo governo e a instituição subvencionada por este último. Diante disso, cumprem o mesmo programa curricular da rede pública.

Por último, há os estabelecimentos escolares fora de contrato com o Estado. São mantidos com recursos próprios, sem subvenção do Estado e têm autonomia curricular.

Os estabelecimentos escolares franceses também podem ser diferenciados de acordo com sua localidade, dependendo das condições sócio-econômica da população. Lecionar em determinados bairros e subúrbios parisienses é considerado um *métier difficile*¹⁸, dependendo da região em que estão inseridos.

Alguns bairros ao norte de Paris, por exemplo, são habitados por moradores vindos de países que foram colonizados pela França. Estes locais são o retrato dos guetos formados pelas famílias vindas da África e de outras partes do mundo, mal integrados à sociedade francesa. Não raramente, chegam em busca de emprego e melhores condições de vida.

A condição desumana vivida por esta camada de excluídos da população parisiense provavelmente é um dos fatores que os obrigam a se

¹⁸ *Métier difficile* é uma expressão muito utilizada entre os professores franceses para designar um trabalho penoso, difícil.

fecharem em redutos, na tentativa de manter suas identidades. Infelizmente, isto acarreta problemas de ordem pedagógica quando estas crianças e adolescentes chegam à escola, seja pela própria barreira encontrada para a socialização com os estudantes franceses, seja pelo relacionamento com os professores.

Há relatos de que determinados alunos estão em sala de aula sem dominarem o idioma francês, dificultando, assim, o andamento das atividades propostas em classe, conforme ressalta o depoimento do professor Phillippe:

Mon collège, situé dans la banlieue de Lille, se trouve en zone d'éducation prioritaire ce qui signifie qu' il s'agit d'une population scolaire dans laquelle de nombreux élèves sont en difficulté. [...] Dans ma sixième, par exemple, il y a six nationalités différentes, deux des élèves, ne parlent vraiment le français, une bonne dizaine ne le parlent pas chez eux ou pas de façon régulière [...] (CLOSETS, 1996, p. 231)¹⁹.

Essa diversidade permite excelentes aulas de Geografia e História, havendo, é claro, a interação da turma. Porém, a habilidade da comunicação é indispensável.

Em face dos problemas sócio-econômicos enfrentados nos subúrbios, os quais, evidentemente, se refletem na escola, o governo do então presidente François Mitterrand, criou, na década de 1980, as *Zone d'Éducation Prioritaire*²⁰

¹⁹ Meu colégio, situado no subúrbio de Lille, se encontra em uma zona de educação prioritária, isto significa que se trata de uma população escolar na qual numerosos alunos estão em dificuldade [...] Na minha quinta série, por exemplo, há seis nacionalidades diferentes, dois dos alunos não falam verdadeiramente o francês, uma boa dezena não falam na casa deles ou de maneira regular.

²⁰ Zona de Educação Prioritária.

(ZEP). Com isso, a esquerda pretendia instalar em tais locais, “laboratórios educativos e pedagógicos”, intensificando a idéia-força da época: “Donner plus à ceux qui ont moins”²¹:

[...] Pour la première fois, l’Education nationale abandonne le principe sacré de la distribution égalitaire des moyens entre tous les établissements et tente, par des mesures concrètes, de faire participer des système éducatif à la lutte contre les inégalités sociales. L’école professe-t-on, doit s’ouvrir à ses “partenaires”, regrouper et mettre en comum ses forces à l’intérieur d’une même zone géographique. (GARIN, 1993, p.96)²².

Uma outra característica de alguns estabelecimentos públicos de ensino localizados nestas áreas refere-se às agressões praticadas contra professores. Por esse motivo, alguns desistem da carreira do magistério quando designados pelo Estado para atuarem em tais localidades, como relata Sophie:

Je me souviens parfaitement de la réaction de ma mère lorsque je lui ai annoncé que je me retrouvais professeur dans un collège de la banlieue. Elle m’a immédiatement demandé si je ne pouvais pas changer d’établissement. Le collège avait fait l’objet de plusieurs reportages télévisés en raison de problème d’insecurité [...] Les élèves ne m’ont même pas laissé une journée de répit. L’enfer a débuté immédiatement et la situation s’est chaque jour um peu plus degradeé [...] En quelque semaine, nous avons franchi tous les paliers. D’abord indiscipline, l’agitation, le rejet du silence, de l’autorité et du travail. Ensuite, les injures et puis, par deux fois

²¹ Dar mais àqueles que têm menos.

²² Pela primeira vez, a Educação nacional abandona o princípio sagrado da distribuição igualitária de recursos entre todos os estabelecimentos e procura, por medidas concretas, inserir o sistema educativo na luta contra as desigualdades sociais. A escola, se professa, deve se abrir a seus “parceiros”, reagrupar e colocar em comum suas forças no interior de uma mesma zona geográfica.

les crachats dans ma direction. La violence verbale a bientôt été remplacée par la violence physique [...]. (REYMOND, 1999, p.149)²³.

Ao final do ano letivo, Sophie preferiu não mais lecionar neste colégio, instalado em um subúrbio, e encerrou seu trabalho como professora.

Pretendia-se, assim, dentre outros aspectos, equipar as escolas com laboratórios, cursos de línguas estrangeiras desde as séries iniciais e incentivar o uso da informática. O objetivo era produzir uma imagem positiva destes locais, de modo a acabar com a estigmatização miserável das escolas e colégios ZEP. Entretanto, o propósito não foi atingido, pois

certains collectivités locales – et, pour d'autres raisons, une majorité de villes communistes – ont refusé d'être "classées" ZEP. Peur d'un label qui stigmatiserait les difficultés sans vraiment y remédier; peur, pour des enseignants également réticents, de voir fuir les classes moyennes et augmenter les demandes de dérogations. (GARIN, 1993, p.100)²⁴.

Segundo as pesquisas realizadas por Chauveau (1993, p. 48),

²³ Eu me lembro perfeitamente da reação de minha mãe quando lhe anunciei que seria professor em um colégio do subúrbio. Ela imediatamente me perguntou se eu não poderia mudar de estabelecimento. O colégio havia sido assunto de várias reportagens televisivas em razão do problema de insegurança [...] Os alunos não me deram um dia de descanso. O inferno começou imediatamente e a situação era a cada dia mais degradante [...] Em algumas semanas, nós atravessamos todos os problemas. Primeiro indisciplina, a agitação, a rejeição do silêncio, da autoridade e do trabalho. Em seguida, as injúrias e depois, por duas vezes, cuspiram em minha direção. A violência verbal muito cedo substituída pela violência física [...]

²⁴ Certas coletividades locais – e, por outras razões, uma maioria de cidades comunistas – recusaram ser "classificadas" ZEP. Medo de um sinal que estigmatizaria as dificuldades, sem verdadeiramente remediá-las; medo, para os professores igualmente reticentes, de ver fugir as classes médias e aumentar os pedidos de transferência.

toutes les enquêtes le montrent: le problème numéro un des quartiers difficiles est celui de la réussite scolaire et de l'emploi des jeunes. Toutes les analyses du développement concordent: la "matière grise" et les "ressources humaines" sont les moteurs principaux. Il ne peut y avoir développement d'un quartier sans développement intellectuel et culturel de ses habitants. [...] une politique locale de la jeunesse – dont le coeur serait la formations et l'insertion professionnelle – ne doit - t - elle pas constituer l'un des volets majeurs d'un projet de développement social urbain?²⁵

Ao lado de formas brutais de exclusão social e escolar, deve ser empregada uma série de procedimentos que estão além da escola. A realidade francesa demonstrou que somente o investimento no setor educacional não é suficiente para diminuir os problemas de delinqüência que assolam as sociedades hodiernas. A nosso ver, para que uma política social se efetive de fato, são imprescindíveis projetos de caráter habitacional, sanitário, esportivo, além de empregos. A escola, única e exclusivamente, não consegue assumir o papel de transformadora da sociedade, embora possa contribuir sobremaneira para isso.

²⁵ Todas as enquetes o mostram: o problema número um dos bairros difíceis é aquele do sucesso escolar e de emprego dos jovens. Todas as análises do desenvolvimento afirmam: a "massa cinzenta" e os "recursos humanos" são os motores principais. Um bairro não pode se desenvolver sem o desenvolvimento intelectual e cultural de seus habitantes. [...] Uma política local para os jovens – cujo o centro seria a formação e a inserção profissional - não deve constituir uma das partes maiores de um projeto de desenvolvimento social urbano?

2.2 – Formação de professores e organização universitária dos cursos de Geografia e História: complexidades que refletem na prática pedagógica

Os conteúdos de História e Geografia, na França, compõem uma só disciplina, denominada *Histoire-Geo*²⁶; ministrada por um único professor, conforme ilustra o horário escolar da *sixième* (quadro 1) . Por esta razão, os manuais escolares utilizados nestas aulas não são fragmentados em dois livros; um único volume aborda as duas disciplinas, nessa seqüência.

Quadro 1 – Horário semanal das disciplinas cursadas na *sixième* do *Institut Saint Laurent (Lagny-sur-Marne)*

Hor	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
8h15		Catecismo M. FARAUT	Matemática Mme MUNTREZ		
9h10				Educação Física M. BOULANGER	Ciências Mme MICHAU
9h10	Música Mme BASSEREAU	Matemática Mme MUNTREZ			
10h05			Francês M. POKROVSKY		
10h20		Inglês M. CORNEFERT		Inglês M. CORNEFERT	Reforço M. CORNEFERT
11h05	Educação Física M. BOULANGER		Inglês M. CORNEFERT		História/Geografia Mme BOUARD
11h15					
12h10					
13h05					
14h00					
14H00	Francês M. POKROVSKY	Artes Plásticas Mme DUBOIS		Francês M. POKROVSKY	Inglês M. CORNEFERT
14H55					
14h55		História/Geografia Mme BOUARD		Matemática Mme MUNTREZ	Encaminhamentos Pedagógicos (<i>Vie de Classe - Vida de Classe</i>) Mme BOUARD
15h50	Tecnologia Mme DESPOIS				
16h05		Francês M. POKROVSKY		História/Geografia Mme BOUARD	Matemática Mme MUNTREZ
16h55					
16h55					
18h00					

Fonte: Secretaria do *Institut Saint Laurent*
Org. ULHÔA, L. M. nov. 2004

Entretanto, a prática pedagógica dos professores não envolve necessariamente a interdisciplinaridade, embora o programa curricular o

²⁶ História-Geografia.

recomende. Os professores possuem autonomia para estabelecer, ao longo do ano, os momentos pertinentes para se trabalhar cada item do programa. Constatamos que os professores procuram intercalar os dois conteúdos no decorrer das semanas. Há também aqueles que lecionam, em um semestre, a disciplina de Geografia e, no outro, a de História. Cabe ao professor fazer esta escolha.

No entanto, Lacoste (2001, p. 246) afirma que:

Poder-se-ia acreditar que é somente por razões de comodidade administrativa que foi decidido, no século XIX que, no secundário, um só professor ensinaria essas duas “matérias”, como se dizia antigamente. Na verdade, essa associação da história e da geografia foi decidida por razões que eu acredito bem mais profundas e sobretudo para articular as duas categorias Kantianas fundamentais, o espaço e o tempo. Com efeito, a geografia está no espaço, deveria estar no espaço, da mesma forma como a história está no tempo.

Mas é notória a preferência dos professores em lecionar os conteúdos do ensino de História, relegando a Geografia a um segundo plano. Quando interrogada sobre a questão, responde a professora Lavigne: *“a Geografia é uma ciência que emprega muitos termos técnicos distantes da realidade e compreensão dos alunos. Isto contribuiu para o desinteresse desta e motivação da História”*. Na verdade, o interesse dos estudantes pela História perpassa também pelo direcionamento dado pelos professores em determinados conteúdos durante a aula, tendo em vista a formação acadêmica dos educadores.

Na análise de Marconis (1996, p. 26),

Au sein du corps enseignant des lycées et des collèges, le déséquilibre déjà très fort entre historiens et géographes va donc s'aggraver encore. A terme, c'est la discipline elle-même qui peut se trouver ainsi menacée dans l'enseignement secondaire, même aussi dans l'Université où les étudiants se destinant à l'enseignement optent en priorité pour des études d'histoire, qui semblent conduire plus facilement au succès, car restées plus conformes peut-être aux programmes et aux épreuves des concours [...] (1996, p. 26)²⁷.

Assim, parece-nos que, mesmo nas universidades francesas, o ensino de História parece ter maior relevância se comparado à Geografia. Conseqüentemente, a prática pedagógica é o reflexo da formação acadêmica dos professores, a qual acaba influenciando os alunos:

[...] na escola, nos colégios, no liceu, como na universidade, onde é formada uma parte dos professores destas duas disciplinas, esta articulação da história e da geografia não existe mais e, se elas são ensinadas no primário e no secundário pelos mesmos mestres, é de modo totalmente desigual e separado. Os professores de história e de geografia têm principalmente uma formação histórica e eles possuem, sobretudo, como conjunto de opinião, uma sensibilidade histórica. Eles se sentem nitidamente mais gratificados pelo ensino da história e inúmeros deles reconhecem que têm menos satisfação, muito mais dificuldade para ensinar a geografia. Eu diria francamente que, na maioria das vezes, esta não interessa mais aos alunos do que aos seus pais, da forma como é conhecida atualmente. (LACOSTE, 2001, p. 246).

²⁷ No conjunto dos professores do ensino médio e fundamental, o desequilíbrio já muito grande entre historiadores e geógrafos vai se agravar ainda mais. Ao final, é a disciplina ela mesma que pode ser ameaçada no ensino secundário, mas também na Universidade onde os estudantes que se destinam ao ensino, fazem a opção pelos estudos em História, que parecem conduzir mais facilmente ao sucesso, pois ficam mais direcionados aos programas e às provas do concurso.

De acordo com o autor supracitado, o interesse pela História advém de uma deficiência na própria formação dos professores franceses. A grade curricular do curso que forma estes profissionais equivale a cinco anos de estudos universitários, conforme demonstrado na figura 6.

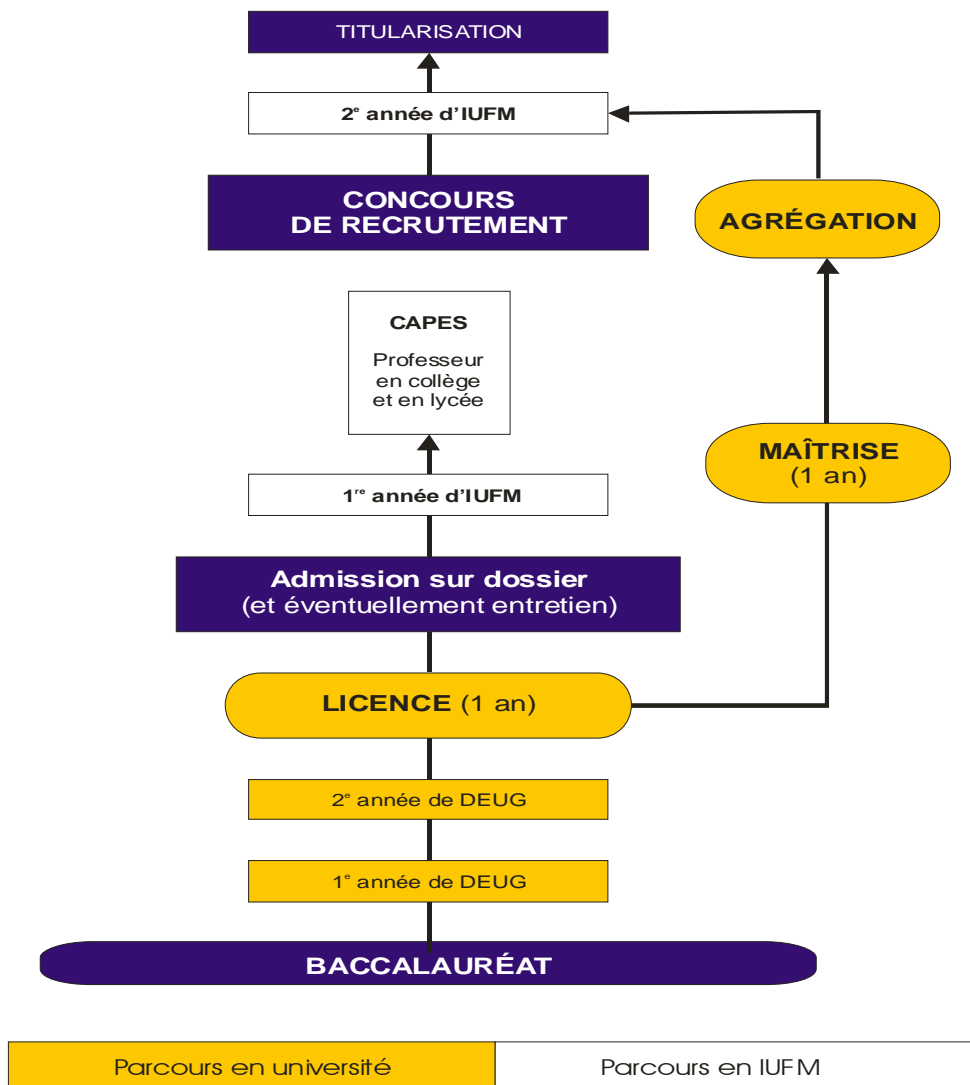


Figura 6 – Estrutura do curso de graduação em História/Geografia nas universidades francesas (2003)

Fonte: MAGLIULO, 1997. p. 86

Org.: ULHÔA, L. M. dez. 2004

Os dois primeiros anos de formação, denominado *Diplôme d'Étude Universitaire Générale*²⁸ (DEUG) correspondem aos conteúdos que abordam a Geografia e a História. A partir da *Licence*, terceiro ano de formação universitária, o aluno poderá optar pelo aprofundamento dos temas geográficos ou históricos, escolhendo sua área de especialização.

Após a *Licence*, o aluno deverá se inscrever no *Institut Universitaire de Formation des Maîtres*²⁹ (IUFM). É uma passagem obrigatória para os futuros professores do ensino primário e secundário, que receberão uma formação específica na área de didática e na preparação para os concursos nacionais da Educação.

O primeiro ano de estudo no IUFM é preparatório ao *Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Générale Secondaire*³⁰ (CAPES), concurso cuja aprovação confere o direito de lecionar nos colégios públicos. O segundo ano é destinado à formação didática:

As medidas adotadas pelo governo francês tiveram como objetivo a valorização do professor. Desde a implantação dos IUFM, todos são chamados de professores, o que não era o caso dos profissionais da educação infantil e da escola primária, antes chamados de instituteur ou maître. Outro fato, no sentido da valorização, foi a implantação da paridade salarial, pois todos os professores formados nos IUFM em território francês passaram a ter paridade salarial ao iniciar a carreira. (PONTUSCHKA, 1999. p. 11).

²⁸ Diploma de Estudo Universitário Geral.

²⁹ Instituto Universitário de Formação de Professores.

³⁰ Certificado de Aptidão ao Professorado do Ensino Geral Secundário.

A *Maîtrise*, título correspondente ao quarto ano de estudo universitário, é destinado ao desenvolvimento de um estudo monográfico, sob a orientação de um professor. É obrigatória uma dissertação final, bem como sua defesa diante de uma banca examinadora. A aprovação confere ao candidato o direito de se inscrever em outro concurso do governo, a *Agrégation*. O professor *agregé*³¹ poderá lecionar em liceus e, caso queira, nas séries anteriores.

O número de horas/aula estabelecido no contrato de trabalho dos professores aprovados nestes concursos também é diferente. O professor aprovado no *CAPES* cumpre uma carga horária de 17 aulas frente aos alunos, enquanto o professor aprovado na *agrégation* cumpre 14 aulas semanais.

2.3 – A formação docente e a prática do ensino da Geografia no Brasil

Da mesma maneira como acontece na França, parte das questões metodológicas que afetam o ensino da Geografia no Brasil é proveniente da formação de professores. O resultado do trabalho realizado por pesquisadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro foi categórico ao anunciar que a Geografia, ensinada nas escolas de ensino fundamental e médio, não corresponde àquela aprendida nas universidades. Até mesmo os cursos de licenciatura que habilitam professores, o fazem desconsiderando a realidade da prática pedagógica. De fato, se comparamos as disciplinas ministradas nos

³¹ Professor aprovado no concurso da *Agrégation*.

cursos de graduação e os conteúdos ensinados nas escolas, constatamos diferenças entre os dois programas. Isto é, inclusive, fator da insegurança sentida pelos professores em início de carreira, conforme o desabafo de uma educadora: “O programa da quinta série para mim é uma coisa muito complicada, paralelos, meridianos eu nem vi isso na faculdade. Como é que eu vou ensinar uma coisa para o aluno que eu não sei?” (DINIZ, 2001, p. 81).

O fim da disciplina Estudos Sociais, a partir do final da década de 1970, foi um importante passo para as questões de ordem metodológica no Brasil. Não que a Geografia e a História não possuam interligações; pelo contrário: tempo e espaço, quando analisados conjuntamente, possibilitam excelentes reflexões, e isto pode ser trabalhado em atividades interdisciplinares. Mas a ruptura dos Estudos Sociais permitiu que a Geografia e a História (re)definiram suas características próprias e seus métodos.

Em função disso, hoje, o ensino brasileiro, diferentemente do francês, é contemplado com horários e professores específicos para a disciplina de Geografia e História. A cada semana, os alunos possuem duas ou três aulas com duração de 50 minutos, considerados módulos/aula. Em contrapartida, conforme mencionado anteriormente, na França, fica a critério do professor decidir o momento de lecionar tais disciplinas. Infelizmente, nesse país, a distribuição dos horários acabou privilegiando as aulas de História, em função da própria formação de seus professores.

A partir da separação entre a Geografia e a História, os cursos de graduação em Geografia, que formam professores em Licenciatura Plena e Bacharelado, estão organizados em três ou quatro anos, a critério das Instituições de Ensino Superior. A Licenciatura está voltada para a carreira do

magistério. O bacharelado, diploma que confere o título de Bacharel em Geografia, contempla as atividades de pesquisa que serão desenvolvidas em prefeituras, órgãos do meio ambiente, empresas, dentre outros.

É importante ressaltar que as especificidades atribuídas à dicotomia entre os cursos de Bacharelado e Licenciatura, não raramente, resultam em aspectos negativos. Ao Bacharel, a possibilidade de uma Universidade voltada à pesquisa e ao conhecimento, um “saber rico”. Ao Licenciado, “o saber pobre”, isto é, conteúdos desvinculados da realidade do ensino e pouco alinhavados (RUA, 1992).

Isto resulta, mais uma vez, na transmissão do conhecimento proporcionado pelas universidades, que afeta a formação do professor:

Raramente se investe na busca da autonomia do estudante. O aluno (em todos os níveis) ainda é visto como um repetidor do que lê e do que o professor lhe apresenta. Pensar e criar livremente, desenvolver suas próprias idéias e formar o seu próprio conhecimento são qualidades cada vez mais raras nos cursos de graduação. Isto marca o futuro professor de tal maneira, que ele vai reproduzindo este modelo na sua vida. (RUA, 1992, p. 67).

Para a formação do aluno em nível de ensino fundamental e médio, na perspectiva crítica, é imprescindível (re)pensarmos os cursos de Formação Docente. Nesse processo, Melo (2001, p. 109) destaca que o “professor deve adotar ‘nova prática político-pedagógica’ e não mais a posição de “mero transmissor de conhecimentos”. Não obstante posições como essa,

Esta situação dos professores está ligada aos cursos de Formação Docente, geralmente muito precários, à medida que “*produzem*” educadores igualmente precários quanto à formação, seja no conhecimento específico da área (Bacharel em Geografia, por exemplo), seja numa concepção mais ampla e crítica da Educação. (MELO, 2001, p. 109).

Para Rocha (1993, p. 182),

a articulação entre a licenciatura e o bacharelado é fundamental para a formação de um profissional competente e integral capaz de produzir o conhecimento e socializá-lo através de uma prática de ensino comprometida com a construção da cidadania. Acredito que o surgimento dos cursos cuja política seja a formação integral do profissional em Geografia fará avançar substancialmente o ensino da ciência, sobretudo se também a dicotomia entre disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas for superada.

Por outro lado, Rua (1992) não considera que a má formação do professor seja o maior problema do ensino da Geografia, mas sim a sobrecarga de atividades.

Segundo o referido autor, o professor de Geografia

por trabalhar com uma disciplina “menos valorizada” do que as outras em termo de carga horária, é obrigado a cumprir a mesma carga horária dos outros professores, só que com mais turmas, mais escolas, mais cidades. A título de comparação, a carga horária de matemática é 4 a 6 horas semanais. A de Geografia é de 2 a 3 horas semanais por turma. Quantas turmas e alunos (e cadernos e provas etc) um professor de Geografia tem de ter para cumprir a mesma carga de aulas (em uma ou mais escolas) de um professor de matemática? (RUA, 1992, p.60).

Este autor prossegue esse pensamento afirmando que

[...] se somarmos isto ao fato de que o panorama é semelhante na escola pública e privada, temos claro como este processo de proletarização “empurra” o professor de Geografia para o livro didático (e para o hospital ou hospício...) e dificulta as condições para se aperfeiçoar e melhorar sua formação (RUA, 1992, p. 60).

Concordando com o autor, observamos, também, que dificilmente o professor com tantas atividades encontra tempo para um curso de aperfeiçoamento. Mediante isso, terá menos oportunidade de refletir sua prática e estará mais propenso ao cumprimento do programa.

Rocha (1993, p.177) ressalta, no texto *Ensino de Geografia e a formação do Geógrafo – Educador*, que “[...] descrever, portanto, os elementos naturais, bem como as características das populações e suas atividades econômicas, tem se constituído no papel desempenhado pelos professores de geografia”. Mas, o importante é nos preocuparmos com as relações sociais que atuam na modificação do espaço para tornar a Geografia mais interessante.

Apesar de alguns avanços, ainda acreditamos que o ensino de Geografia continua preso a certos dogmas e concepções do passado. Quando em fase de conclusão de meu estágio em Prática de Ensino, o fato que mais despertou questionamentos em sala de aula foi o atentado terrorista que destruiu o *World Trade Center* e parte do Pentágono, nos Estados Unidos. Apesar do interesse dos alunos e de várias dúvidas que envolviam este fato, o professor preferiu não analisar o acontecimento do 11 de setembro. Notamos,

pois, uma visão despolitizada da Geografia e um pertinaz conservadorismo, que continua a preponderar nas aulas.

A abordagem de Santos (1989), em seu estudo de caso, *O ensino da Geografia nas escolas públicas e privadas*, constatou, nas Metodologias dos professores de Geografia, a dependência em relação ao livro didático, o que, acreditamos, serve de justificativa para que os alunos não se motivem pelo conteúdo. Assim, evidenciou o autor:

Os professores da Rede Oficial, no 1º grau, ministravam suas aulas mecanicamente, onde, de uma folha de papel, transcreviam na lousa, o assunto referente à Unidade de Ensino, extraído do livro didático adotado pela escola. Ao término da cópia do referido resumo no quadro de giz, avisava aos alunos que estudassem o assunto, pois dali iriam sair duas ou três perguntas para a prova. Estava ministrada a aula de Geografia. (SANTOS, 1989, p. 59).

Para vencermos esta barreira – ainda não ultrapassamos completamente a Geografia dita Tradicional – nos estabelecimentos escolares, é necessária uma aproximação política do espaço, pois “l’espace y est sans doute plus marqué et transformé par les événements récents: la guerre, les bouleversements des paysages, des genres de vie, des morales, des rapports sociaux” (BURGEL, 1978, p.108)³². Para isso, precisamos pensar a respeito do conteúdo e das metodologias ensinadas não somente nas escolas de ensino fundamental e médio, mas nos próprios cursos de formação de professores, pois não há como negar que as instituições educativas superiores exercem um importante papel na formação destes.

³² O espaço é, sem dúvida, marcado e transformado pelos acontecimentos recentes: a guerra, as transformações das paisagens, os gêneros de vida, a moral e as relações sociais.

2.4 – Os programas curriculares da 5ª série e *sixième*

Para comparar os programas curriculares nacionais estabelecidos pelos governos brasileiro e francês, é preciso, antes de tudo, conhecer a hierarquia dos estudos nestes dois sistemas. A *sixième*, conforme mostra o quadro 2, corresponde à quinta série no Brasil. É o momento em que o aluno inicia o nível de estudo equivalente ao colégio; 5ª a 8ª série do ensino fundamental brasileiro.

Quadro 2 – Comparação dos estudos no Brasil e na França

BRASIL		FRANÇA	
DOUTORADO	Pós- Graduação	3e cycle	Doctorat
MESTRADO			DEA-DESS
	Graduação	2e. cycle	Maîtrise
		1er. cycle	Licence
			DEUG
			DEUG
Vestibular			BAC
3º. ano	Ensino Médio	Lycée	Terminale
2º. ano			Première
1º. ano			Seconde
8ª. série	Ensino Fundamental	Collège	3e.
7ª. série			4e.
6ª. Série			5e.
5ª. série			6e.
4ª. série	Ensino Fundamental	ÉCOLE PRIMAIRE	CM2
3ª. Série			CM1
2ª. Série			CE2
1ª. série			CE1
3º. período	Educação Infantil		Cours préparatoire
2º. período			
1º. período			
Maternal			

Fonte: III Semana de francofonia – Organização do curso de Letras da UFU
Org. ULHÔA, L. M. nov. 2004

O programa de Geografia na *sixième* se apóia nos conteúdos adquiridos na escola primária³³. A entrada no colégio representa a passagem a uma escala mundial dos conteúdos vistos nas séries iniciais; anteriormente, as temáticas geográficas priorizavam a França. É também uma propedêutica aos estudos das duas séries seguintes.

Segundo seus objetivos, o programa deve permitir ao aluno:

[...] d'observer le monde, d'abord la complexité des phénomènes géographiques en interrogeant les grands types de paysages. Ce premier regard doit lui donner les repères géographiques fondamentaux et une première grille de lecture du monde³⁴. (ACCOMPAGNEMENT DES PROGRAMMES DE 6e, 2003, p. 43).

Nas aulas introdutórias, está prevista a recapitulação da repartição dos continentes e oceanos, assim como sua localização. Para ajudar na localização, é necessário saber identificar o Equador e os trópicos. Neste momento, o professor exclui o ensino da latitude e das projeções cartográficas.

O interesse é verificar a capacidade de ler os três grandes planisférios estabelecidos para esta série: a distribuição mundial da população, os grandes domínios bioclimáticos e os grandes conjuntos de relevo.

O programa privilegia o estudo da ação antrópica sobre o espaço. Partir da presença do ser humano é um imperativo. Por esta razão, a distribuição da

³³ De 1ª a 4ª série, se comparado ao Brasil.

³⁴ Observar o mundo, primeiro a complexidade dos fenômenos geográficos, interrogando os grandes tipos de paisagens. Este primeiro olhar deve lhe dar as relações geográficas fundamentais e uma primeira análise de leitura do mundo.

população mundial constitui o primeiro objeto de estudo desta série, conforme estabelecido no Programa da *sixième*:

la répartition de la population mondiale est la base nécessaire de l'étude. Pour localiser les zones de forte et de faible peuplement, une carte par points paraît d'un maniement plus facile, en prenant soin de ne pas s'arrêter sur la localisation de tel point isolé. Ce chapitre du programme n'est en aucune façon une étude de démographie énumérant des taux dont les élèves ne peuvent saisir le sens. Il s'agit d'identifier une répartition inégale, de la compléter en localisant les grandes agglomérations urbaines, de suggérer les évolutions majeures entre des territoires à forte augmentation de la population et des territoires à faible. Enfin, les élèves découvrent la complexité des rapports entre la densité et la richesse de la population par le croisement d'informations simples de nature différente. (ACCOMPAGNEMENT DES PROGRAMMES DE 6e, 2003, p. 44)³⁵.

O estudo dos grandes domínios bioclimáticos e biogeográficos, assim como aquele dos grandes conjuntos do relevo, é conduzido de modo a relacionar as interferências das ações humanas sobre o clima e o relevo. O projeto social de organização se coloca no primeiro plano de análise.

É recomendado, ao professor, aproveitar o mais freqüentemente possível o efeito do eco de uma disciplina à outra. Com isso, o programa apresenta as possíveis ligações entre a Geografia e a História, a Geografia e a Matemática, a Geografia e as Artes Plásticas, a Geografia e a Língua Francesa;

³⁵ A distribuição da população mundial é a base necessária de estudo. Para localizar as zonas de forte e de fraco povoamento, um mapa com pontos aparece como de manuseio mais fácil, tomando cuidado de não parar sobre a localização de um ponto isolado. Este capítulo do programa não é de nenhum modo um estudo demográfico enumerando taxas das quais os alunos não podem entender o sentido. Trata-se de identificar uma distribuição desigual, de completá-la localizando as grandes aglomerações urbanas, de sugerir as maiores evoluções entre os territórios de forte aumento de população e de territórios de fraco aumento de população. Enfim, os alunos descobrem a complexidade de relações entre a densidade e a riqueza da população pelo cruzamento de informações simples de natureza diferente.

enfim, nenhuma disciplina escapa à rede de relações. Todavia, conforme verificamos, isto não acontece na prática.

Não obstante, somos levados a acreditar que o programa curricular de Geografia seguido pela *sixième* das escolas francesas é mais conciso e coerente em relação ao programa adotado na 5ª série das escolas brasileiras. Os conteúdos abordados na França permitem uma alfabetização geográfica diferenciada, embora eles não o sigam na íntegra, nem o explorem suficientemente.

Por meio da análise das paisagens³⁶, presente em grande número nos livros didáticos franceses, os professores introduzem os conceitos-chave do conhecimento geográfico. As imagens e foto-montagens existentes nestes livros são representativas de uma metodologia que valoriza a interpretação crítica dos alunos. Entretanto, há o risco destas imagens generalizarem e deturparem a realidade de muitos países. Neste sentido, o professor deve estar atento para evitar conclusões errôneas por parte dos estudantes, muitas vezes induzidas pelo próprio livro didático.

O programa curricular brasileiro destinado à 5ª série difere do programa francês em alguns aspectos. No Brasil, “a escolha dos conteúdos poderá ter como referência a programação oficial, os conteúdos básicos da ciência e as exigências teóricas e práticas colocadas pela prática de vida dos alunos” (CHAVEIRO, 1996, p. 107). O ensino de Geografia deve propiciar ao educando a compreensão da realidade natural, social e econômica ao seu redor,

³⁶ A paisagem, embora seja uma proposta metodológica do ensino da Geografia na França, não é o foco de nosso estudo. Por isso, relegamos a um outro momento a análise da linha teórica-metodológica a que pertencem.

verificando que o espaço geográfico é, cada vez mais, produto, meio e condição das relações capitalistas.

No que se refere às diretrizes de orientação dos programas oficiais, o planejamento deve levar em conta a realidade dos alunos. Para isso, é preciso que o professor conheça o meio em que eles vivem e elabore o conteúdo e as atividades adequados à sua realidade (VESENTINI, 1992).

Porém, os conteúdos trabalhados na 5ª série representam um “amontoado de informações”; um resumo das séries posteriores, muitas vezes distante do cotidiano e da capacidade da abstração dos alunos, contribuindo ainda mais para a dicotomia entre os aspectos físicos e humanos. Segundo Kaercher (2000, p. 136), o programa de 5ª série, justamente a porta de entrada ao ensino da Geografia no Brasil, ao

[...] sistematizar / apresentar essa disciplina aos alunos normalmente faz-se um longo “resumo” dos assuntos que esta disciplina trabalhará nos próximos anos: tipos de rochas, de climas, de vegetação, de indústrias, etc, num cansativo e abstrato exercício expositivo para nossos estudantes. Faz-se “didaticamente” a dissecação da Geografia. Mas, lembremos, dissecamos... cadáveres.

Nos capítulos dos livros didáticos relacionados à Cartografia, alguns estão repletos de exercícios e explicações que envolvem complicados cálculos de coordenadas geográficas. Deste modo, podem dificultar uma concisa alfabetização cartográfica. Fica para o professor a missão de criar as condições

necessárias de adaptação dos conteúdos à realidade dos estudantes, conforme afirma Callai (1999, p. 57-58):

a Geografia é uma ciência social. Ao ser estudada, tem de considerar o aluno e a sociedade em que vive. Não pode ser uma coisa alheia, distante, desligada da realidade. Não pode ser um amontoado de assuntos, ou lugares (partes do espaço), onde os temas são soltos, sempre defasados ou de difícil (e muitas vezes inacessível) compreensão para os alunos. Não pode ser feita apenas as descrições de lugares distantes ou de fragmentos do espaço.

Sem dúvida, o professor que não procura dinamizar sua prática, utilizando diferentes recursos didáticos, de modo a contrapor os problemas apresentados pela autora supracitada, terá suas aulas condenadas ao fracasso. As experiências vivenciadas nos estabelecimentos escolares brasileiros evidenciam que, quanto mais os professores utilizam o livro didático e cumprem o programa em sua íntegra, menos conseguem envolver os alunos. Durante nossa pesquisa, verificamos, em uma sala de aula com 35 alunos, que apenas sete estavam atentos às explicações do professor, as quais se pautavam unicamente no livro didático. Os demais realizavam outras atividades.

Sobre o programa curricular brasileiro, cabem algumas ponderações. O professor que, rigorosamente, cumpriu a estrutura sugerida pelo Ministério da Educação e não extrapolou o livro didático, teve sua aula menosprezada e questionada pelos estudantes, como mostra a indagação de um aluno: “Por que estudamos os mesmos conteúdos de Geografia e Ciências?”. Daí responde o

professor: “A abordagem é diferente”. Realmente, a pergunta e a resposta são pertinentes; por isso, merecem reflexão.

Analisando os conteúdos de Geografia e Ciências, é possível encontrar similitudes em ambas as disciplinas. A maior parte dos temas aborda a Atmosfera, Hidrosfera, Litosfera e Biosfera. Não raramente, o aluno inicia um horário de Geografia estudando um tema e termina com o mesmo assunto na aula de Ciências. Isto torna a aula desmotivante, cansativa para aquele que não encontra outra alternativa, se não ficar sentado escutando as mesmas repetições.

Diante disso, podemos questionar qual deve ser a postura do professor em face do problema. Ora, se a abordagem é diferente, conforme pronunciado anteriormente, eis aí a resposta. Entrar em uma sala de aula exige saber enfrentar imprevistos e se adaptar. Neste caso, outras metodologias devem ser colocadas em uso. Porém, parece mais cômodo ao professor lamentar à planejar estratégias que visem a problemática do processo de aprendizado.

Não resta dúvida, a interdisciplinaridade é uma prática importante no entendimento das vivências cotidianas do aluno. Aliás, a realidade não é convenientemente explicada sob uma única abordagem, seja pela Geografia, Ciências ou História. É possível direcionar o olhar sobre um mesmo fato, analisando-se as especificidades de cada disciplina. Quanto mais sensibilidade tiver o professor em relação à sua prática pedagógica, mais fácil será, para o aluno, a compreensão do mundo que o cerca.

As metodologias de ensino são fundamentais no exercício da prática pedagógica de qualquer disciplina. Seu papel na aula de Geografia será analisado no próximo capítulo.

Fonte: <http://www.ecn2.be/bbeez/images/classe.jpg>. Acesso em 13. fev. 2005



3 - METODOLOGIAS DO ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ESTABELECIMENTOS EDUCACIONAIS BRASILEIROS E FRANCESES

3 - METODOLOGIAS DO ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ESTABELECIMENTOS EDUCACIONAIS BRASILEIROS E FRANCESES

Un professeur québécois en sciences de l'éducation rencontre une petite fille de huit ans qui lui demande:

"Monsieur, tu crois en réincarnation?"

- Euh (cherchant dans ses connaissances en psychologie la réponse plus appropriée), il y a des personnes qui y croient. Et d'autres qui n'y croient pas. Mais, ajoute – t – il, pourquoi me poses-tu cette question?

- Je voudrais savoir, si dans une autre vie, je serai obligée de refaire le primaire".³⁷

Bruno Hourst

Ao investigar o atual ensino de Geografia em estabelecimentos escolares do Brasil e da França – 5ª série do ensino fundamental e *sixième*, respectivamente, bem como a apatia dos alunos por esta disciplina, propusemos a analisar, como pano de fundo, as metodologias de ensino adotadas por esses professores, tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino. Nesta perspectiva, nossa pesquisa pretende (re)avaliar as práticas pedagógicas que entremeiam o processo ensino-aprendizagem, buscando resgatar a motivação e o estímulo dos alunos, na tentativa de reverter as aulas pouco

³⁷ Um professor em ciências da educação do Quebec encontra uma garota de oito anos que lhe pergunta: "Senhor, você acredita em reencarnação? - Euh! (procurando em seus conhecimentos de psicologia a resposta mais apropriada), existem pessoas que acreditam. E outras que não acreditam. Mas, acrescenta ele, porque você me coloca esta questão? - Eu gostaria de saber se, em uma outra vida, eu serei obrigada a refazer o ensino primário".

criativas e desinteressantes, que prevalecem em nossas escolas. Inovar é, pois, a palavra chave.

Assim, acompanhamos as aulas ministradas pelos professores de Geografia nestes dois países. Nosso estudo privilegiou a perspectiva qualitativa. Por isso, trabalhamos apenas com quatro instituições, lembrando que uma é pública e a outra privada, no Brasil; e, na França, são duas escolas privadas sob contrato com o Estado.

Os trabalhos de campo permitiram verificar as metodologias e as possibilidades de ensino adotadas pelos professores de Geografia ao abordar os conhecimentos geográficos e, conseqüentemente, identificar o envolvimento ou não dos alunos com a disciplina.

Com tantas possibilidades metodológicas, qual o motivo desse desinteresse pelos alunos? Pensamos que alguns professores têm medo de perder o controle de sua sala ao introduzir jogos, descontração e movimento nas aulas. Também compartilhamos deste receio no início da carreira do magistério. Porém, nossa prática apresentou resultados compensatórios. As atividades pedagógicas alternativas são eficientes para a motivação e para o aprendizado.

3.1 – Práticas docentes institucionalizadas no ensino da Geografia no Brasil e na França

O ensino de Geografia, na atualidade, mesmo pensado e discutido de modo a se contrapor à perspectiva tradicional, normalmente se mostra arraigado aos procedimentos didáticos daquela corrente histórica. No entanto,

não existe um receituário, um modelo a ser seguido, quando nos referimos à metodologia do ensino da Geografia. Ensinar sobre o mundo e suas manifestações, hoje, exige de todos nós uma postura renovada sobre a concepção do conhecimento, que nos permita compreender a natureza das mudanças vertiginosas e das incertezas que marcaram a realidade local, nacional e mundial. (GUIMARÃES, 2003, p. 66).

Embora fundamentados nesta ótica, visualizamos constantes práticas que se baseiam em um ensino tradicional, mas que merecem reflexão. Por outro lado, o processo de construção do conhecimento não deve – e não pode – se pautar de modo unilateral no livro didático e na aula expositiva como fontes de transmissão do saber, embora reconheçamos sua importância.

A situação verificada no caso da escola pública brasileira nos revela pouca mudança quanto às perspectivas do ensino da Geografia. O professor adota uma postura didática ainda arcaica na maior parte da aula: exercícios elaborados em torno de questionários, quase sempre estruturados nas explicações do livro didático. Aos alunos, somente uma alternativa: copiar

parágrafos do assunto estudado, mera reprodução de um conhecimento pronto e acabado.

Freqüentemente, a sala de aula é tomada por grande desânimo; certos alunos mal conseguem acompanhar a leitura no livro didático, que funciona da seguinte maneira: o professor pede a cada estudante que leia oralmente um parágrafo; não há questionamentos nem reflexões críticas. Em seguida, solicita a resolução do estudo dirigido, mas grande parte dos alunos não faz, nem corrige as questões. Ao final da aula, este mesmo professor desabafou: *“Tenho dificuldade para aplicar metodologias que extrapolem o livro didático. Na verdade, encontro obstáculos na própria utilização destes manuais escolares”*.

[...] O que se constata na realidade é que o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência; é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte última de referência e contrapartida dos erros das experiências de vida. Ele acaba assim tomando a forma de critério do saber, fato que pode ser ilustrado pelo terrível cotidiano do “veja no livro”, “estude para a prova da página X até a Y”, “procure no livro” etc. Entendido nesses termos, o livro didático, apesar de não ser como querem alguns o grande culpado pelo autoritarismo e pela precariedade no ensino, acaba consubstancializando a forma usual e institucionalizada deste, com o saber competente externo à prática educativa, e sendo meramente assimilado (mas não produzido) pelos alunos. (VESENTINI, 2001, p.168).

Contudo, é preciso ressaltar, também, os importantes avanços já obtidos no ensino da Geografia no Brasil ao longo dos anos, principalmente aqueles relacionados às concepções metodológicas da prática do professor. Os estudos desenvolvidos por Carlos Miguel Delgado de Carvalho, professor do Colégio

Pedro II, no começo do século XX, iniciaram uma nova fase para a Geografia brasileira.

Em outros termos, a importância que D. de Carvalho conferiu ao ensino de geografia liga-se inextricavelmente à ideologia do nacionalismo patriótico e, significativamente, a ciência (geográfica) deveria fornecer-lhe os fundamentos lógicos, com o fim de atingir um “patriotismo verdadeiro, esclarecido e inteligente”; daí o seu propósito de edificação da geografia “moderna”, isto é, lógica, “científica”, no Brasil [...] (VLACH, 1989, p.169).

Com a publicação do livro *Methodologia do Ensino Geográfico*, no ano de 1925, Delgado de Carvalho dialoga a respeito da maneira utilizada para se ensinar a Geografia, questionando, inclusive, a metodologia de caráter mnemônico. Segundo o autor,

a geographia tem por objecto o estudo da terra como “habitat” do homem. Infelizmente, não é sob este ponto de vista que é estudado entre nós este ramo da científico. Nas escolas do Brasil e de outros países de nosso continente, a geographia é o estudo de uma das modalidades da imaginação humana, isto é, da sua faculdade de atribuir nomes, de chrismar áreas geographicas. As montanhas, os rios, as regiões naturais não são estudados em si, mas apenas como merecedores de um esforço de nossa fantasia. Aqui, quem não sabe nomenclatura não sabe geographia, e deste modo a poesia e a geographia são productos directos da imaginação, apesar de fazerem parte de cadeiras diferentes. Uma geographia é tida por mais ou menos completa, segundo o número de páginas que conta e a extensão das listas que a imaginação confia à memória das victimas; o ideal seria provavelmente um tratado volumoso, incluindo a lista telephonica. Entraríamos assim no domínio prático. (CARVALHO, p. 3-4, 1925).

Devemos registrar que os livros didáticos de Geografia publicados até as primeiras décadas do século XX estavam orientados em princípios mnemônicos, seguindo a orientação das extensas nomenclaturas.

Posteriormente, a influência que a Geografia escolar recebeu, no Brasil, da “escola francesa”, e que se estendeu até o final dos anos de 1960, desencadeou uma Geografia de nacionalismo patriótico em que se priorizava uma grande quantidade de informações. Nas palavras de Rua (1999, p. 5), “no ensino, o método era o da memorização e o conteúdo era organizado em grandes manuais como o do professor Aroldo de Azevedo”.

Por outro lado, Vlach (1990, p. 59) esclarece que,

no caso da Geografia, entendemos que a irrisória importância atribuída ao ensino é algo que deve ser reavaliado, porque foi, indiscutivelmente, sua presença significativa nas escolas primárias e secundárias da Europa do século XIX, que a institucionalizou como ciência, dado o caráter nacionalista de sua proposta pedagógica, em franca sintonia com os interesses políticos e econômicos dos vários Estados-nações. Em seu interior, havia permanência de se situar cada cidadão como patriota, e o ensino de Geografia contribuiu decisivamente neste sentido, privilegiando a descrição do seu quadro natural, como se o mesmo não fizesse parte da própria sociedade, ou, em outras palavras, como se fosse um objeto externo aos homens [...]

Nesta análise, Vesentini aponta um inegável problema do ensino da Geografia: o conteúdo.

Os livros didáticos tradicionais, baseados no paradigma “A Terra e o homem”, começam com o quadro físico (coordenadas geográficas, fusos horários, relevo, clima, vegetação etc.) e depois colocam, nessa base, uma espécie de superestrutura construída pelo homem (visto essencialmente como habitante, morador e consumidor) e pela economia (na qual há, igualmente, uma seqüência pré-definida, ligada a uma evolução temporal dos elementos: primeiro o meio rural, depois o urbano, o extrativismo e a agropecuária sempre antes da atividade industrial etc.). Os capítulos – ou melhor, os temas – são estanques e sem grandes relações entre si. Não há sequer uma integração nos moldes ecológicos dos próprios elementos da geografia física: no máximo se refere ao fato de que a vegetação x liga-se ao clima y (mas, nunca o contrário que, em certos casos – especialmente na Amazônia – é também verdadeiro e fundamental), mas não há uma relação mais estreita, nos moldes de um sistema integrado entre o relevo, o clima, a vegetação original, os solos e a hidrografia [...]. (VESENTINI, 2001, p. 168).

Diferentemente, a metodologia de ensino verificada nos livros didáticos³⁸ da *sixième* traz, na maior parte dos conteúdos, a proposta metodológica de estudo da paisagem por meio de sua interpretação e análise. A partir da descrição de uma imagem, procura-se transmitir aos alunos a interação que se opera entre o meio físico, sua exploração biológica e a ação do homem, que se manifesta tanto nos traços históricos deixados pelas sociedades do passado como as preocupações econômicas e os valores sociais do presente:

³⁸Sempre que nos referimos ao livro didático francês, estamos abordando aquele adotado nos estabelecimentos escolares em que desenvolvemos nossa pesquisa: IVERNEL, Martin et al., *Histoire-Géographie* – 6e. Paris: Hatier, 2000, 319 p.

[...] Pour chacun des paysages, il s'agit d'entraîner les élèves à repérer et classer les éléments naturels (relief, hydrographie, végétations) et les éléments sociaux (habitat, utilisation du sol, nature de l'activité, communication...), à décrire et schématiser les différentes unités paysagères observables (plaine cultivée, usines et voies de communication, maisons en lotissements...), puis d'expliquer les paysages à l'aide d'éléments extérieurs et de passer de l'image à sa schématisation, par exemple en réalisant un croqui d'interprétation. (ACCOMPAGNEMENT DES PROGRAMMES DE 6e, 2003, p. 45).³⁹

As análises fundamentam-se sobre diferentes imagens – paisagens – escolhidas em função do tema trabalhado. Para isso, são elaboradas, por exemplo, vistas aéreas oblíquas e verticais para representar uma porção mais vasta do espaço. As paisagens são estudadas em paralelo a um conjunto de mapas em diferentes escalas.

De maneira geral, em um momento introdutório, os autores do livro didático, assim como os professores em sala de aula, explicam a forma de interpretar uma paisagem fotográfica. O método utilizado consiste em dividir a fotografia em planos, de modo a enriquecer o detalhamento das informações, conforme ilustrado na figura 7.

³⁹ Para cada uma das paisagens, é preciso exercitar nos alunos a percepção e a classificação dos elementos naturais (relevo, hidrografia, vegetação) e os elementos sociais (habitat, utilização do solo, natureza da atividade, comunicações...) para descrever e esquematizar as diferentes unidades paisagísticas observadas (planície cultivada, usinas e vias de comunicação...) depois de explicar a paisagem com a ajuda de elementos exteriores e de passar a imagem à sua esquematização, por exemplo, realizando um croqui de interpretação.

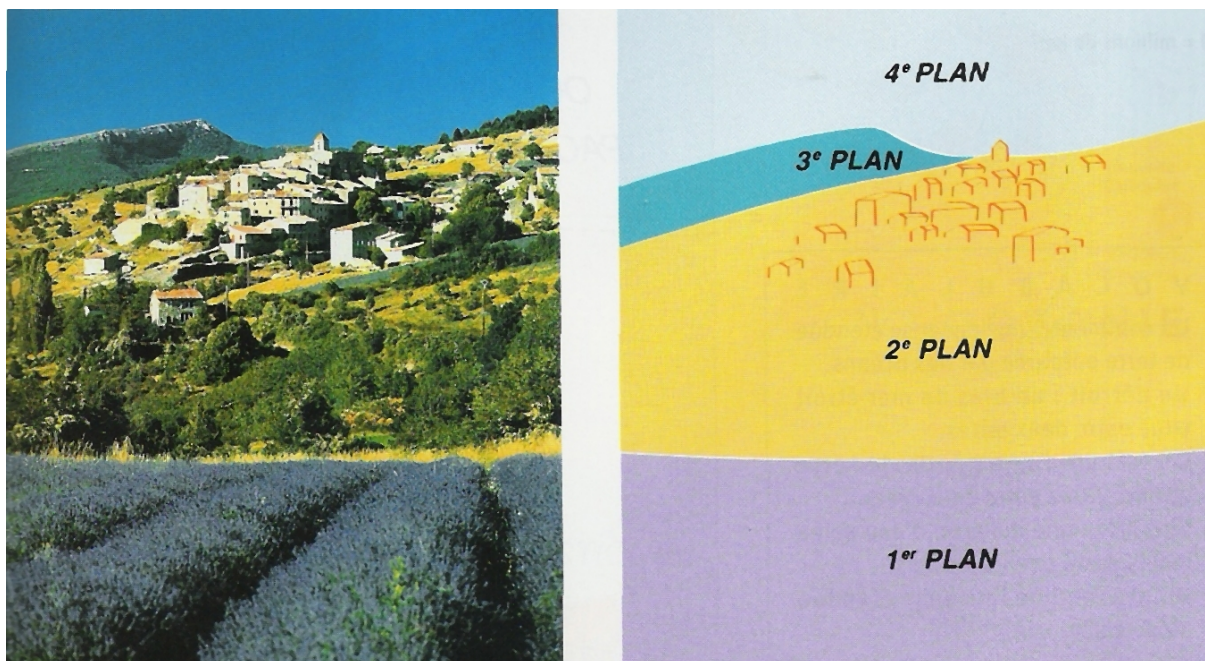


Figura 7 – Metodologia utilizada no estudo da paisagem em livros didáticos franceses
Fonte.: IVERNEL, 2000. p. 181

Em seguida, são realizadas atividades de interpretação da paisagem. Assim segue a proposta do manual organizado por Martin Ivernel.

Analisando a fotografia (figura 8), os alunos, com a orientação do professor, são conduzidos a pensarem as várias interpretações a respeito do material analisado.



Figura 8 – Fotografia utilizada no estudo da paisagem em livros didáticos franceses
Fonte.: IVERNEL, 2000. p. 181

Como podemos observar, são colocadas a partir da paisagem estudada, uma série de questionamentos; por exemplo:

- Em qual país está situada a cidade? Em qual região?
- A fotografia foi tirada do solo, do alto ou trata-se de uma fotografia aérea?
- A vista é vertical, horizontal ou oblíqua?
- Descreva o primeiro plano e o segundo plano.

É notório que os manuais escolares franceses seguem uma proposta didática diferenciada dos livros brasileiros. No Brasil, a paisagem é estudada como um tópico do conteúdo programático da quinta série. Na França, o estudo da paisagem é uma metodologia seguida ao longo de todos os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Além disso, o livro didático brasileiro – referimo-nos aos livros adotados pelas escolas particulares e públicas em que realizamos nosso trabalho de campo – autoria de José William Vesentini e Vânia Vlach, quando comparados aos exemplares franceses, são utilizados de maneira pouco instigativa ao pensamento reflexivo, principalmente entre aqueles professores mal formados, embora esta não seja a proposta dos autores. Neste caso, os alunos lêem os textos e respondem às questões que se encontram ao final do tema estudado, geralmente desconsiderando as outras atividades sugeridas pelos autores. Não há momentos de reflexão e criação de conceitos, a partir da opinião e vivência do próprio estudante.

Com relação à estruturação desta obra didática (em co-autoria com Vlach), em entrevista à Chaveiro, Vesentini (1996, p. 103) destaca que:

O nosso objetivo, particularmente a nível de 5ª e 6ª séries, volume I e II, era não dar o conceito pronto, mas fazer o aluno construir o conceito. A gente queria fazer uma estrutura indutiva, do concreto para o abstrato, e não dedutiva como geralmente se faz, dar o conceito pronto. O problema é que não tínhamos alunos concretos. Quando a gente está na sala de aula, no concreto, a gente pode fazer experiências com mais facilidade, porque tem a reação, tem a interação. Quando a gente está escrevendo um livro, tem de imaginar o aluno abstrato. Por esse motivo é que a sugestão Didática vem no fim de cada capítulo. O professor lê antes de cada capítulo, e implementa de acordo com aquelas sugestões, como vai fazer a estrutura indutiva. Por exemplo: na cartografia, em vez de ele chegar falando o que é mapa, escala, ele pode levar o aluno a construir um mapa em sala de aula,

para paulatinamente, passo a passo, o aluno ir chegando ao conceito de escala, legenda, convenções cartográficas e assim, à própria idéia de espaço/tempo. Agora, para a 7ª e 8ª isso já não é possível, porque aborda-se o espaço mundial. Então, a sugestão de atividade tem o objetivo mais de motivar o aluno fazer trabalhos extra-curriculares, pesquisas bibliográficas, entrevistas, para sair um pouco da sala de aula, porque trabalho escolar não deve ser só sala de aula. O professor deve levar o aluno a perceber que a Geografia está na rua, na cidade, está fora também da sala de aula. Em todo caso, dentro das possibilidades do livro didático, a nossa preocupação foi tentar extravasar a sala de aula, ir além do ensino tradicional que dá o conceito pronto e, na medida do possível, sugerir formas de o professor levar o aluno a construir conceito.

Os manuais escolares franceses, por sua vez, seguem um caminho inverso. Ao longo das discussões propostas pelo autor do livro, será o aluno quem elaborará um texto final de conclusão do tema discutido em sala de aula. Assim, existe a possibilidade de cada estudante (re)criar seus conceitos a partir de suas vivências e entendimento. O interesse é que cada aluno tire suas conclusões. O livro didático não é a “bíblia”, muito menos a “muleta” do professor.

Ao acompanharmos a dinâmica das aulas de Geografia na França – Insitut Notre-Dame, assim como no Institut Saint-Laurent – verificamos que estas seguem o seguinte padrão: a chegada do professor em sala de aula é motivo para que todos os alunos se coloquem de pé. À medida que respondem à chamada, um a um vai se assentando. Existe respeito e apreço à figura deste profissional. A título de exemplo, um aluno se dirige ao professor chamando-o(a) de senhor(a) professor(a), seguido de seu sobrenome, tal como pede a tradição.

Em seguida, o professor escreve no quadro o assunto da aula ministrada e faz um esquema de orientação onde consta a problemática a respeito do

assunto estudado, as atividades que serão desenvolvidas e os objetivos da aula, ou seja, aquilo que os alunos deverão aprender.

A aula se inicia pela discussão da problemática proposta pelo professor; é um momento de debate e de muitos questionamentos. Para participar com opiniões, os alunos levantam a mão, não há desordem. Cada um aguarda seu momento de expor idéias. Concomitantemente, o professor anota as discussões relevantes no quadro e os alunos copiam no caderno.

O professor utiliza voz autoritária ao se dirigir aos estudantes. Em certo instante, quando precisou ditar uma frase para que os alunos copiassem, a professora notou que uma aluna havia utilizado a abreviação “USA” no caderno. Imediatamente, pediu para que ela apagasse, argumentando: “Pedi para você escrever em francês, não em inglês. Esta abreviação é uma sigla americana. Quando eu pronuncio “États Unis”⁴⁰, você deve anotar esta palavra em francês, conforme eu disse”. É notório o controle na sala de aula.

Posteriormente, usa-se o livro didático para o estudo da paisagem que se relaciona ao tema estudado. Por meio das imagens, os alunos elaboram frases e conceitos referentes ao assunto, os quais são discutidos. Mais adiante, o professor trabalha com um livro paradidático, sendo este de cartografia, com mapas condizentes ao estudo proposto. Por fim, é distribuído um texto que complementa a aula do dia:

⁴⁰ Estados Unidos.

[...] Le manuel doit être pleinement utilisé comme un outil sans que l'enseignant soit prisonnier de ses interprétations du programme. Le professeur est le seul responsable des problématiques adoptées. (ACCOMPAGNEMENT DES PROGRAMMES DE 6e, 2003, p.46)⁴¹

Os livros didáticos são emprestados aos alunos pela escola e fornecidos pelo governo. Ao lado da sala de aula, no corredor, há um armário onde se encontram todos os livros das disciplinas estudadas. Assim, não há necessidade de levá-los para casa.

De modo geral, as aulas de Geografia seguem esta estrutura⁴². Os conteúdos são bem trabalhados e preparados pelos professores. Não constatamos o uso de atividades lúdicas, computadores, trabalhos em grupo, entre outros recursos. Mesmo assim, os alunos são compenetrados.

Contudo, para Gérard Hugonie (1992, p. 6), ensinar Geografia na França já não é tarefa fácil:

D'abord parce que la géographie n'est pas la discipline la mieux appréciée des élèves, pour toutes sortes de raisons. Ensuite, parce que c'est une discipline en évolution rapide dans une vingtaine d'années, qui est partagée entre des problématiques anciennes et d'autres plus récentes, appuyées sur de nouvelles méthodes. Les professeurs ne savent plus très bien ce qu'ils doivent enseigner en géographie, ni comment l'enseigner. Une tâche malaise aussi, parce que le collège correspond à la tranche d'âge peut-être la plus difficile, celle qui va de la fin de l'enfance aux début de l'adolescence, à travers des déchirements, des ruptures, des avancées et des reclus

⁴¹ O livro didático deve ser exclusivamente utilizado como um instrumento sem que o professor seja prisioneiro das interpretações do programa. O professor é o único responsável das problemáticas adotadas.

⁴² Alguns autores que pesquisaram o ensino da Geografia no Brasil, dentre eles, Raimunda Gebran, Helena Callai e Rafael Straforini, relacionam a Geografia tradicional com a educação tradicional, afirmando a combinação entre elas. Na França, embora percebemos o formalismo nas relações aluno/professor – característica marcante do ensino tradicional, não podemos afirmar que a Geografia ensinada seja tradicional.

douloureux. En outre, le “collège unique” généralisé après 1976 regroupe tous les élèves, quels que soient leurs capacités, leurs motivations, leurs milieux sociaux, leur devenir personnel. Un rassemblement quelquefois explosif, en tout cas difficile à gérer pour les professeurs. Cette situation explique les nombreuses tentatives de rénovations pédagogiques qui ont été mises en oeuvre depuis une quinzaine d’années dans les collèges. Mais elles ont concerné d’abord les démarches pédagogiques générales, transdisciplinaires, et on peut affectué les pratiques pédagogiques dans chaque discipline, la réflexion sur les modes des transmission et d’acquisition du savoir propres à chacune d’entre elles.⁴³

Diante disso, vem à mente alguns questionamentos sobre a maneira de se lecionar a Geografia. Será que a implementação de novas metodologias de ensino está relacionada à contestação de uma prática arcaica do professor? Na França, o respeito à imagem do educador possibilita que ele dite as normas a serem seguidas. No Brasil, somos constantemente pressionados por pais, alunos e diretores de escola; por isso, precisamos inovar em nossas aulas. Nesta perspectiva, inovar significa atrair a atenção, despertar o desejo ou até mesmo manter o controle. Na França isto é dispensável!

Mas, deixemos claro, a realidade das aulas de Geografia a partir da vivência nas duas escolas visitadas não permite caracterizar o sistema educacional francês.

⁴³ Primeiro porque a geografia não é a disciplina melhor apreciada pelos alunos, por todo o tipo de razão. Em seguida, porque é uma disciplina em rápida evolução há mais de vinte anos, que está dividida entre problemáticas antigas e outras mais recentes, apoiadas sobre novos métodos. Os professores não sabem muito bem o que eles devem ensinar em geografia, nem como ensinar. Uma tarefa com certo descontentamento também, porque o colégio corresponde a transição da idade mais difícil, aquela que vai do fim da infância ao início da adolescência, por meio de dilaceramentos, de rupturas, de avanços e de isolamentos dolorosos. Além do mais, o “colégio único” generalizado após 1976 reagrupa todos os alunos, quaisquer que sejam suas capacidades, suas motivações, seus meios sociais, seu futuro pessoal. Um agrupamento às vezes explosivo, em todo caso, difícil para administrar pelos professores. Esta situação explica as numerosas tentativas de renovações pedagógicas que foram colocadas em prática há aproximadamente quinze anos nos colégios. Mas elas concernem primeiro às tentativas pedagógicas gerais, transdisciplinares, e têm afetado pouco as práticas pedagógicas de cada disciplina, a reflexão sobre os modos da transmissão e de aquisição do saber próprio a cada uma delas.

3.2 – As metodologias do ensino da Geografia no cotidiano francês

O ensino e a prática da Geografia respondem a várias finalidades essenciais. Dentre algumas, está a aprendizagem de saber localizar-se no espaço.

Notamos que os instrumentos pedagógicos freqüentemente utilizados nas aulas de Geografia da *sixième* são os mapas e as imagens. Diante disso, atentamos para o fato de que estas metodologias se refletem na vida cotidiana da população francesa.

Ao procurarmos uma livraria em Paris, fomos informados de que o endereço havia mudado. No antigo local, uma funcionária dava informações aos clientes a propósito do novo estabelecimento. Para isso, a livraria elaborou um croqui com o trajeto a ser seguido pelos clientes, partindo do antigo ao novo local. Encontramos, também, muito freqüentemente, folhetos de propagandas comerciais com endereços expressos em forma de croqui.

Além disso, no sistema de transporte parisiense, todas as informações a respeito de linhas de metrô, ônibus e estações, são fornecidas por meio de Cartas, conforme verificado na figura 9.

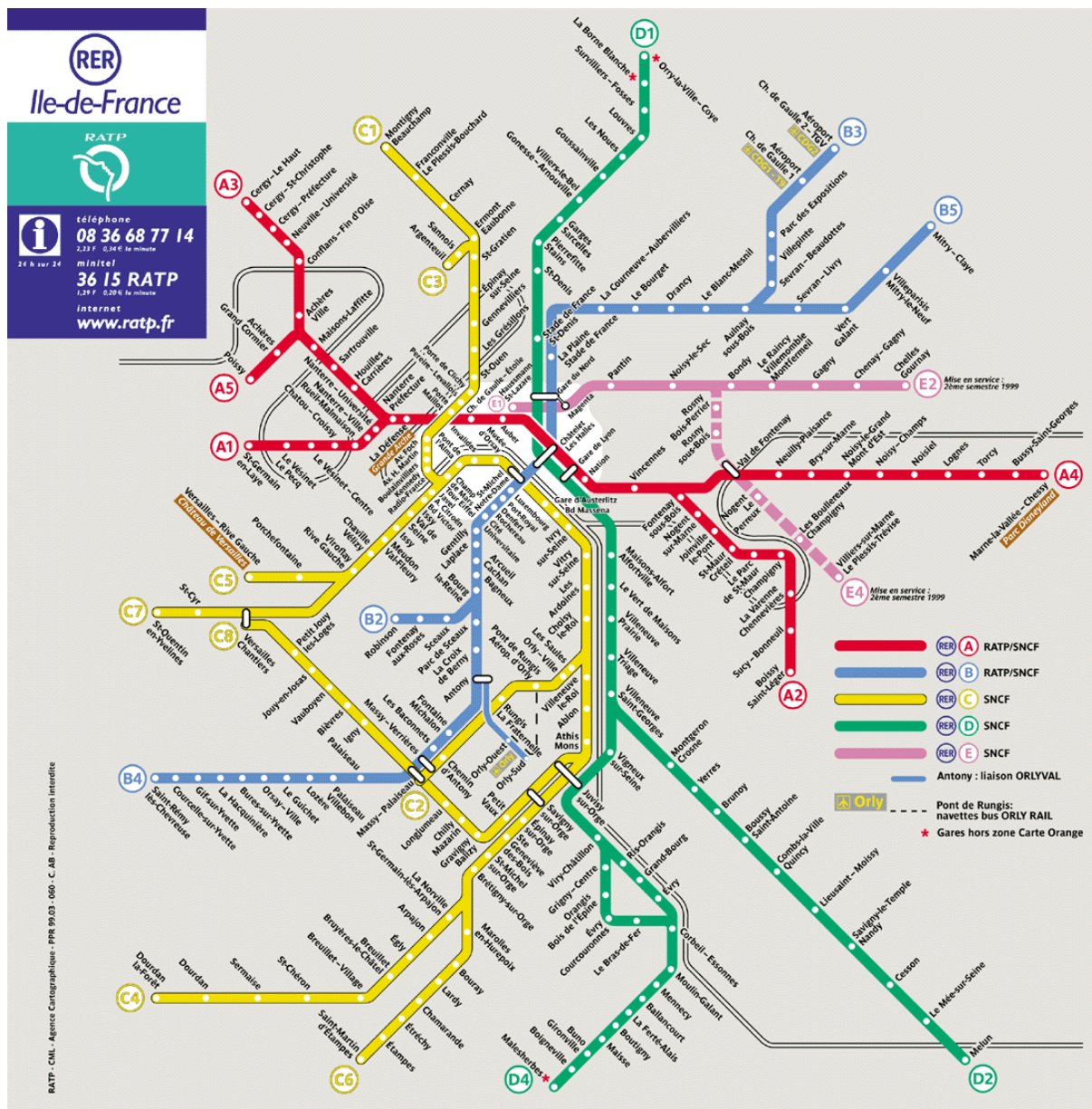


Figura 9 – Material cartográfico utilizado pela população parisiense no cotidiano

Fonte.: www.polytechnique.fr/eleves/acces/plan. Acesso em: 12-02-2005

Também, as informações fornecidas aos turistas, indicando os principais museus, monumentos, parques e bairros são possíveis de serem localizados por meio de Croqui (figura 10). O uso desse material, permite identificar com facilidade, por exemplo, um turista em Paris, pois, é comum às pessoas que não têm conhecimento da cidade, utilizá-los em seu cotidiano. Dessa forma, comprovamos a necessidade da prática de saber ler e interpretar mapas.

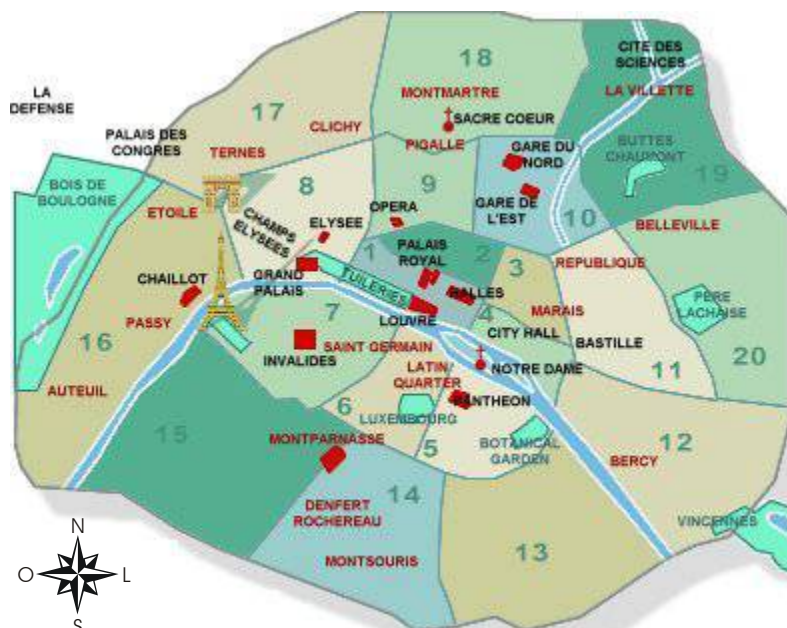


Figura 10 – Croqui dos bairros parisienses - material cartográfico utilizado no cotidiano da população francesa (2003)

Fonte.: www.chez.com/tibb/France/c1a.html. Acesso em: 12. fev. 2005

O aprendizado da cartografia na Geografia é de grande importância para os fatos relatados acima. Esta aprendizagem é necessária para situar com precisão aquilo que alguns professores da disciplina frequentemente dizem em sala de aula: situar, locomover e agir no espaço terrestre é uma das atribuições concedidas ao estudo dessa disciplina. Afinal, toda ação humana se situa no espaço, e algumas decisões ou problemas relacionam-se à dimensão espacial, embora muitos o ignorem ou o esqueçam: “Toda ação, desde que é movimento, ou comando fora do quadro espacial familiar implica raciocínio quanto ao espaço terrestre” (LACOSTE, 2001, p. 223).

Isso posto, não é nossa intenção dizer que as representações cartográficas são as únicas competências fundamentais no ensino da Geografia, nem que são considerados instrumentos exclusivos dessa disciplina; podem ser elementos de apoio de outras áreas do conhecimento. Mas, é a Geografia que

possibilita/facilita o domínio e o entendimento das noções de orientação e localização para a interpretação de mapas turísticos, rodoviários, croquis etc.

Por fim, outro caso que nos despertou atenção foi o hábito de afixarem mapas em algumas áreas de suas residências. Em visita à Madame Annick, professora de língua francesa, moradora da região de Normandie, nos deparamos com alguns destes materiais nas paredes da cozinha e do quarto de sua casa (figura 11 e 12). Segundo seu marido, Monsieur AUVRAY, este hábito decorre da constante necessidade de localizarem os países quando estão ouvindo ou lendo alguma matéria jornalística.



Figura 11 – Parede da cozinha com mapas afixados ao lado da geladeira (2003)

Autor.: ULHÔA, L. M. nov. 2003



Figura 12 – Parede do quarto com mapas afixados (2003)

Autor.: ULHÔA, L. M. nov. 2003

Daí a importância de

donner aux élèves les moyens de connaître l'espace dans lequel ils vivent; de se situer dans cet espace et dans un monde particulièrement complexe et divers; de comprendre comment cet espace est organisé, transformé par les sociétés; de comprendre quelles sont les conditions et les règles d'une action efficace et responsable à la surface de la planète: voilà quelles sont les tâches spécifiques de l'enseignement et de la pratique de la géographie dans les collèges. Il s'agit de connaître l'espace terrestre, comprendre l'espace terrestre, penser l'espace terrestre et la vie des sociétés dans cet espace pour pouvoir y agir rationnellement, en citoyen conscient et responsable⁴⁴. (HUGONIE, 1992, p. 13).

⁴⁴ Dar aos alunos os meios de conhecer o espaço em que eles vivem; de se situar neste espaço e num mundo particularmente complexo e diverso; de compreender como este é organizado, transformado pelas sociedades humanas; de compreender quais são as condições e as regras de uma ação eficaz e responsável na superfície do planeta: eis as tarefas específicas do ensino e da prática da geografia nos colégios. Trata-se de conhecer o espaço terrestre, compreender como o espaço terrestre e a vida das sociedades neste espaço para poder ali agir racionalmente, cidadão consciente e responsável.

Possivelmente, esta familiarização com os mapas reflete as metodologias utilizadas ao longo das aulas de Geografia e História nas escolas francesas, multiplicando, sobremaneira, as ocasiões de as pessoas se expressarem por meio de tal instrumento. Estas práticas permitem o enriquecimento do imaginário e da utilização prática da cartografia no cotidiano da população. Parafraseando Lacoste, a Geografia é uma educação para agir no espaço.

3.3 – Romper com o tradicional: imaginar outras propostas metodológicas para o ensino da Geografia

Ao refletir sobre nossas vivências, desafios e limitações em sala de aula, especificamente a de Geografia, enveredamo-nos nas discussões metodológicas acerca deste ensino. Todos nós sabemos que, para desenvolver uma reflexão, precisamos de tempo e comprometimento, às vezes, de um trabalho obstinado. Esta proposição freqüentemente está ao lado de um problema real que se coloca hoje, mais do que nunca, aos educadores de Geografia. O problema, com efeito, não está calcado na essência do saber, mas no prazer e na satisfação que devemos transmitir aos alunos quanto ao ato de ensinar.

Com a necessidade de redimensionar as práticas educativas da disciplina de Geografia, resgatando o envolvimento e o interesse dos alunos,

não podemos renegar o importante papel que cabe à Didática: indicar princípios e diretrizes para o trabalho docente. Isto é,

[...] para ensinar não basta dominar os conteúdos e a metodologia da matéria de Geografia, mesmo acrescentando aí um pouco de psicologia da aprendizagem. É preciso que o professor transforme as bases da ciência geográfica em matéria de ensino e, com isso, oriente o ensino dessa matéria para a formação da personalidade do aluno. Isso implica domínio de conteúdo de Geografia e de uma concepção pedagógica-didática que oriente a condução do ensino e da aprendizagem da matéria [...] (CHAVEIRO, 1996, p.128).

Admite-se ainda, acreditamos, a importância de se privilegiar aspectos que apontam alternativas de superação de uma metodologia centrada no livro didático: referência à mídia, ênfase aos trabalhos de campo, aos mapas, às políticas públicas e à valorização do cotidiano do aluno. Por meio de alguns princípios, almejam-se a reconstrução do saber geográfico e a sedução dessa disciplina.

Afinal, qual o motivo do desinteresse dos alunos pela Geografia? Eles têm o que dizer: “Poderia criar maneiras diferentes de dar a matéria, fazer dinâmica, ver vídeos etc... Ela é difícil porque é mais de decorar, tem palavras difíceis e isso acaba misturando”, avalia a aluna Letícia, da 5ª série. Seu colega Marco Aurélio tem a mesma opinião: “Falta um pouco de matéria explicada em outros métodos, não se pegar a um só, senão a aula fica cansativa”. Como esses, outros alunos com quem dialogamos têm críticas a fazer ao ensino de Geografia pela metodologia tradicional.

Enfatizamos, anteriormente, que o livro didático representa um recurso insubstituível em nossas aulas, e é preciso superar esta concepção. Ele não pode se tornar uma prática nociva, tal como acontece nas histórias em quadrinhos quando lemos: “Cadê o mestre que estava ali? O livro comeu...”. Esquecemos que existem outras maneiras interessantes de aproveitar a criatividade e o espírito crítico do aluno, com resultados surpreendentes:

De tout temps, les sociétés ont été attentives à la transmission de leur culture. Le devenir d'une société passe en effet par la capacité à instruire celles et ceux qui assumeront et développeront son héritage. Le manuel scolaire, a jusq'à présent, incarné parfaitement cette transmission du savoir. (GONNET, 2001, p. 73)⁴⁵.

Considerando as potencialidades dos educandos no processo ensino-aprendizagem, a prática rotineira de “transmitir conhecimentos”, há muito tempo, é questionada e reavaliada. Aliás, a questão teórico-metodológica no ensino de Geografia pouco se alterou até os dias de hoje, embora alguns profissionais se esforcem em realizar trabalhos pedagógicos diferenciados. Em sua análise, Vlach (1990, p. 43) esclarece que

o livro didático é, sem dúvida alguma, o instrumento, por excelência, do professor em sala de aula. Da mesma forma, também é o que leva à

⁴⁵ Em todo o tempo, as sociedades estiveram atentas à transmissão de sua cultura. O futuro de uma sociedade passa de fato pela sua capacidade de instruir aquelas e aqueles que assumirão e desenvolverão seu patrimônio. O livro didático, até o presente, interpretou perfeitamente esta transmissão do saber.

inculcação, nos educandos, das verdades do conhecimento científico; neste sentido, reduz o saber – um trabalho de caráter interrogativo e fundamentalmente marcado por várias possibilidades, sempre em busca de uma compreensão das relações de que o real é produto (mas também sua própria condição – à situação de mero conhecimento científico. Dessa maneira, este último acaba sendo empobrecido pois confunde-se com a transmissão das verdades acima referidas, negligenciando-se a sua constituição, só passível de entendimento se o considerarmos historicamente.

Efetivamente, existem professores que utilizam somente os livros didáticos na elaboração de suas aulas, e não entendem que há o espaço da vida cotidiana dos alunos. Assim, os alunos realizam, por exemplo, pouco estudo sobre as Cartas, e não utilizam suas experiências pessoais. Por que não incentivá-los a cartografar os espaços onde vivem? Muitas questões abordadas pelos alunos não terão resposta nos livros didáticos. Neste sentido, o professor deverá guiá-los na *enquête*, não se esquecendo de colocar os problemas locais em escala nacional e internacional. A articulação dos conhecimentos geográficos e do discurso político, certamente, resultará no aprendizado do raciocínio geográfico.

O mundo está em constante transformação e, por isso, não faz sentido apresentarmos uma descrição estática de fatos e acontecimentos. As paisagens se transformam a cada dia, as fronteiras incitam guerras e as mudanças alteram os costumes de toda uma população. Tudo o que foi ensinado há cinco anos pode ter virado fato histórico. Tão importante quanto saber os conceitos relativos à Geografia, é estar sempre atualizado. Afinal, aquilo que iremos ensinar amanhã pode estar nos noticiários hoje. É imprescindível mostrar que o mundo é dinâmico e pleno de transformações.

3.4 – O ensino da Geografia e os temas da atualidade

Não há como ensinar Geografia se desconsiderarmos as informações que os alunos recebem por meio da televisão, jornais, rádios e tantos outros meios de comunicação. Isso porque a função desta disciplina está centrada na compreensão do espaço e na organização do poder, e a mídia coloca em evidência o espaço e a realidade. Entretanto, caberá ao professor de Geografia debater, e apurar, com seus alunos, a veracidade da massa de informações caóticas apresentadas.

Muitas vezes não nos damos conta de que os alunos são alfabetizados desde muito cedo pelas imagens da mídia. Não podemos nos esquecer de que essa alfabetização apela para um mundo de imagens, que estimulam o prazer do consumismo. Por isso, falar da TV na sala de aula é uma forma de desmontar esta linguagem, e ensinar a pensar com autonomia. A formação para a cidadania não pode mais dispensar uma consistente educação para as mídias. Afinal, educação só é educação quando emancipa os cidadãos.

De fato, o mundo contemporâneo nos impulsiona em direção às novas relações do saber. Antigamente, o livro didático representava o símbolo da transmissão dos conhecimentos. Hoje, é pela mídia que podemos apreender o mundo; ainda que existam concepções antagonistas desta metodologia. Nos Estados Unidos, por exemplo, um professor propunha a seus alunos, uma vez por semana, leituras comparadas de um mesmo fato jornalístico, argumentando sobre a necessidade de uma informação rigorosa para uma democracia ativa.

Inversamente, uma outra análise testemunha os perigos da imprensa, solicitando uma educação defensiva. Para alguns escritores franceses, “la

presse toxique règne sur l'homme. Or, l'homme n'est pas éclairé et il s'empoisonne. Il faut faire son éducation" (GONNET, 2001, p. 07)⁴⁶. Isso porque, segundo os defensores desta idéia, o jornal tem um poder irresistível de dirigir a consciência. Ele substitui o cérebro do ato de pensar e de refletir. Mas, em nosso entendimento, é nesta perspectiva que os professores devem se munir de argumentos para ensinar os alunos a serem cidadãos ativos. A escola deveria ter a competência de contribuir na formação preventiva contra diversas formas de manipulação e influências.

Mesmo o filósofo Platão, ao escrever o Fedo (370 a.C.), a narrativa entre Sócrates e o interlocutor de mesmo nome do texto, adverte aos perigos da escrita; que seria uma droga perigosa cujos efeitos são imprevisíveis. Por quê? Simplesmente por conta do risco de os homens perderem a memória.

Lacoste (2001, p. 116), em seu artigo *La Géographie dans les médias, dans l'enseignement et dans les programmes de recherche*⁴⁷, aponta um fato paradoxal:

jamais les médias n'ont autant parlé de problèmes que nous géographes, nous considérons comme géographiques, qu'il s'agisse de revendications régionales, de ghettos et de banlieues, de dégradations de l'environnement... jamais les médias, la télévision et le cinéma n'ont autant pas montré de beaux paysages, des montagnes, des villes, des campagnes, des forêts, et aussi de milieux marqué par l'érosion des sols ou des catastrophes naturelles. Mais il n'est pratiquement jamais dit que tout cela et notamment les paysages sont de la géographie⁴⁸.

⁴⁶ A imprensa tóxica reina sobre o homem. Ora, o homem não está instruído e se envenena. É preciso fazer sua educação.

⁴⁷ A Geografia na mídia, no ensino e nos programas de pesquisa.

⁴⁸ nunca a mídia falou tanto de problemas que nós geógrafos, consideramos como geográficos, quer se tratasse de reivindicações regionais, de guetos e dos subúrbios, da degradação do meio ambiente... nunca a mídia, a televisão e o cinema mostraram tanto belas paisagens, montanhas, cidades, campos, florestas, e também locais marcados pela erosão dos solos ou as catástrofes naturais. Mas ela praticamente nunca disse que tudo isso, e notadamente, as paisagens são da geografia.

É interessante partir da atualidade como uma motivação para valorizar o saber; por isso, o professor de Geografia não deve se recusar a discutir a mídia em sala de aula. É preciso ensinar aos alunos que usos podemos fazer dos meios de comunicação e apontar os momentos em que eles não têm utilidade maior:

Les sujets les plus difficiles peuvent être abordés en classe, en particulier sous l'angle des disciplines, des compétences, l'actualité la plus polémique peut être source de construction de savoir dès l'instant où des règles du jeu sont inscrites. En ce sens il est probable que le rythme (le rituel) le plus approprié à l'étude de l'actualité soit le quotidien, moment privilégié d'une sorte de conscience du monde, exercice spirituel diraient les stoiciens. Rapporté à des événements polémiques, difficiles à aborder, l'espace de disponibilité agit alors comme un espace de médiation susceptible de permettre le dépassement des peurs, des haines, des incompréhensions pour se transformer en espace éducatif. Mais il faut souligner encore que seuls les enseignants qui ritualisent le travail sur l'actualité surmontent les blocages pour autoriser (s'autoriser) un dialogue. Oser reconnaître la différence, le pluralisme, partir du vécu individuel, de la motivation pour construire les savoirs, cette tâche est sans doute ambitieuse [...] (GONNET, 2001, p. 45)⁴⁹.

Numerosos acontecimentos podem se transformar em excelentes temas de debates geográficos. Vejamos o exemplo das eleições municipais para prefeitos e vereadores dos municípios brasileiros. As proposições, os interesses e as apostas são conhecidos e relacionados ao espaço. Não introduzir esta atualidade nos programas é reduzir a política a jogos irrisórios entre vencedores

⁴⁹ Os assuntos mais difíceis podem ser abordados em sala de aula, em particular sob o ângulo das disciplinas, das competências; a atualidade mais polêmica pode ser fonte de construção do saber desde o instante em que as regras do jogo são inscritas. Neste sentido, é provável que o ritmo (o ritual) o mais apropriado ao estudo da atualidade seja o cotidiano, momento privilegiado de um tipo de consciência do mundo, exercício espiritual diriam os estoicistas. Relacionado a acontecimentos polêmicos, difíceis para abordar, o espaço disponível age como um espaço de mediação suscetível de permitir ultrapassar os medos, os ódios, as incompreensões para se transformar em espaço educativo. Mas é preciso ressaltar que somente os professores que ritualizam o trabalho sobre a atualidade sobrepõem os bloqueios para autorizar (se autorizar) um diálogo. Ousar reconhecer a diferença, o pluralismo, partir da vivência individual, da motivação para construir os saberes, esta tarefa é sem dúvida ambiciosa.

e vencidos; seria transformá-la em uma imagem desvalorizada, que confronta os ideais democráticos.

Por que não propor uma aprendizagem do político? Neste ano de 2004, por exemplo, em que elegemos prefeitos e vereadores, que atitude a escola estabeleceu para promover a democracia e inventar práticas democráticas? É preciso consagrar, nos programas curriculares, uma ligação dos assuntos ensinados com o tempo presente, sem evacuar a dimensão política; do contrário, seremos reduzidos a uma “educação cívica”.

O novo aspecto que deve ser dado ao ensino de Geografia não é apenas uma necessidade pedagógica, e sim um determinante de sua sobrevivência. Aquele velho ensino descritivo e mnemônico tornou-se um fato anacrônico no espaço dominado pelos meios de comunicação contemporâneos. A memorização de aspectos compartimentados, como clima, vegetação, relevo, população etc., tende a sucumbir diante da concorrência representada pela profusão de imagens de todas as partes do mundo.

Acreditamos que um dos segredos do raciocínio geográfico consiste na chance de unir o processo didático às imagens da mídia, a fim de se construir uma ponte entre os estudantes e o mundo de informações que os rodeiam. Desta forma, a Geografia assumiria a condição de “gramática do mundo”, e ocuparia um lugar privilegiado na sociedade e na escola.

É notório que muitas informações transmitidas pela mídia estão vinculadas ao comércio; de maneira que ela despreza a pluralidade de significados imantados às imagens que propaga. Realmente, falta a estas belas e, por vezes, impressionantes imagens, a dimensão de profundidade. Nessa

fraqueza, encontramos o campo de oportunidades para a sobrevivência e, mais que isso, a valorização do ensino de Geografia.

Não é nossa intenção analisar a televisão como única ferramenta da educação. Sabemos que “a TV pode ajudar o professor, mas jamais substituí-lo. Pode até ilustrar as lições, mas jamais guiar o pensamento abstrato” (BUCCI, 2002, p. 14). Não se aprende a raciocinar somente assistindo à televisão. Raciocínio não é entretenimento, mas trabalho mental.

Outro aspecto importante, de que os professores de Geografia infelizmente se esqueceram, são os trabalhos de campo; por meio deles, os alunos são conduzidos a uma análise real do espaço, e evidenciam a percepção daquilo que verdadeiramente existe no lugar onde as pessoas vivem. A nosso ver, a renovação do ensino de Geografia também deveria colocar em pauta a inclusão destas atividades no programa escolar. Efetivamente, um trabalho de campo se aplica no prolongamento das aulas, e deve permitir estudar e aplicar, no espaço, conceitos geográficos. É isso que aproxima a Geografia da realidade.

Para a formação do aluno em Geografia, devemos criar laços com a realidade. Parodiando um professor de uma escola francesa localizada em Loire, Christian Daudel, é preciso um novo objetivo para ensinar o saber pensar o espaço, utilizando o interesse e a sedução da Geografia. É imprescindível que os professores retomem consciência de que o saber pensar o espaço pode ser uma ferramenta de cada cidadão, não somente uma forma de melhor entender o mundo e seus conflitos, mas também a situação local na qual cada um se encontra. A bem da verdade, lembra-nos Lacoste (2001), o mundo é ininteligível para quem não tem um mínimo de conhecimento geográfico.

A relação entre a Geografia e a ação é algo que os geógrafos não podem tratar com desprezo, pois a Geografia se faz na prática. De acordo com Lacoste (1984, p. 25),

la démarche des géographes doit donc être opérationnelle. Raisonement géographique et raisonnement stratégique se ressemblent dans la mesure où l'un et l'autre, d'une part, se réfèrent constamment aux cartes et, d'autre part, s'efforcent de combiner diverses catégories de facteurs et d'articuler plusieurs niveaux d'analyse spatiale⁵⁰.

Os mapas, como forma de representação geográfica do espaço terrestre, ao contrário do que muitos pensam, são um meio de dominação sobre o qual são colocadas várias informações para o estabelecimento de táticas e estratégias. Infelizmente, muitos alunos associam os mapas a um desenho de arte, e não entendem que eles possibilitam, de maneira privilegiada, saber o que é a Geografia.

Atualmente, em Uberlândia, há croquis de bairros, do centro urbano e da cidade, que todos os cidadãos deveriam saber ler e interpretar. Afinal, a população deve ter conhecimento dos projetos elaborados por nossos políticos, para melhor conhecer o espaço onde reside.

Além disso, todos os dias acontecem transmissões ao vivo, pela TV Universitária, dos debates promovidos pelos vereadores na Câmara Municipal,

⁵⁰ O método dos geógrafos deve ser operacional. Raciocínio geográfico e raciocínio estratégico se assemelham na medida em que um e outro, de um lado, se referem constantemente às cartas, e por outro lado, se esforçam em combinar diversas categorias de fatores e articular vários níveis de análise espacial.

envolvendo projetos e leis do município de Uberlândia. Seria de grande importância que os professores realizassem atividades juntamente com seus alunos neste plenário. As *enquêtes* sobre a situação local e sobre as causas de sua evolução podem constituir excelentes trabalhos práticos. Saber pensar o espaço, isto é, desenvolver um raciocínio geográfico, é necessário para se ter uma visão política do espaço, e para atuarmos como cidadãos.

Paulatinamente, o surgimento de uma consciência geográfica está estimulando os educadores e geógrafos a repensarem os conteúdos básicos que devem estruturar a “alfabetização geográfica”. A mudança de alguns métodos implica, segundo Vesentini⁵¹ (2002), na incorporação de novos temas/problemas ligados às lutas sociais, tais como compreensão das desigualdades e das exclusões, dos direitos sociais, ênfase na participação do cidadão/morador, e também na valorização de certas atitudes, como combate aos preconceitos e respeito às diferenças. Para isso, é fundamental que as atividades dos alunos ultrapassem os muros escolares, e não se restrinjam a aulas expositivas, além de ser indispensável, também, o uso de computadores, dinâmicas de grupo, debates e prática da interdisciplinaridade.

Os jogos e as brincadeiras fazem parte das metodologias de ensino. Porém, sobretudo no ensino médio ou na faculdade, a simples idéia de utilizar jogos para aprender parece estremecer alguns de indignação:

⁵¹ José William Vesentini. In: Defesa pública da dissertação: “As concepções do espaço geográfico do professor das séries iniciais do ensino fundamental: Montes Claros – MG - 2001/2002”, da candidata Rosina Maria T. Mota em 30/08/2002 na Universidade Federal de Uberlândia – MG.

Les jeux réduisent l'anxiété souvent associée à l'apprentissage, et augmentent le plaisir d'apprendre. Les erreurs sont considérées comme des phases du jeu, et n'empêchent pas de continuer. Lorsque l'on joue, on est dans un état d'esprit détenu et positif, et on apprend alors bien plus efficacement⁵². (HOURST, 2002, p. 35).

Além disso, como modelos de propostas didáticas, os jogos são um meio de colocar em aplicação prática um conteúdo que foi aprendido. É, igualmente, um excelente modo de revisão e interação.

Neste processo, o erro será considerado apenas como uma etapa. A escola, raras vezes, prepara o aluno para errar; isso é evidente em nossos alunos. Ora, errar é uma constante da humanidade, e é, sem dúvida, parte integrante do processo de aprendizagem e da evolução.

Normalmente, os professores atentos aos alunos sabem seus resultados, fracassos, rendimentos e limitações, enfim, sua vida escolar. Mas raramente questionam a maneira utilizada para ensiná-los, que consideram como ideal, satisfatória, ou, quiçá, cômoda:

Il y a une clé qu'il ne faut pas laisser de côté, je crois, c'est que l'on peut appeler d'une manière générale "la motivation à apprendre". [...] Cette motivation, quand on y regarde de près, comporte de nombreux éléments, en particulière bien sûr le sens que l'on donne à ce que l'on fait et à ce que l'on apprend. Il faut y faire très attention. Je dirais, si vous me permettez une image, que la motivation à apprendre est une fleur fragile, qui demande à être entretenue avec soin, respect et patience. Tant qu'elle n'est pas bien

⁵² Os jogos reduzem a ansiedade freqüentemente associada à aprendizagem e aumentam o prazer em aprender. Os erros são considerados como fases do jogo, e não impedem de continuar. Quando se joga, a gente está em um estado de espírito descontraído e positivo, e aprende-se então bem mais eficazmente.

enraicinée, une fausse manoeuvre peut être catastrophique⁵³. (HOURST, 2002, p. 166).

Em uma situação de aprendizagem, pode-se também reservar um lugar ao humor e à fantasia. Ao propormos atividades relacionadas ao conteúdo de Geografia, a exemplo do movimento de rotação, translação e fases da lua, os alunos puderam manusear fantoches. Assim, os alunos se expressaram mais abertamente, e de modo espontâneo, o que pode ser visto em alguns dos registros a seguir (figura 13).



Figura 13 – Apresentação de atividades lúdicas desenvolvidas no ensino da Geografia – Colégio Marista Champagnat/Uberlândia (2002)

Autor.: ULHÔA, L. M. set. 2002

⁵³ Existe uma chave que não se pode deixar de lado, eu acredito, é aquela que a gente pode chamar de uma maneira geral “a motivação de aprender” [...] Esta motivação, quando a gente olha de perto, comporta numerosos elementos, em particular, é claro, o sentido que damos a este que faz e àquele que aprende. É preciso estar muito atento. Eu diria, se me permitissem uma imagem, que a motivação para aprender é uma flor frágil, que precisa ser alimentada com cuidado, respeito e paciência. Na qualidade de que ela não está bem enraizada, uma manobra errada pode ser catastrófica.

Nesta atividade, os próprios estudantes elaboraram os textos e criaram os personagens. Interessante o fato de que, às vezes, utilizavam os programas da mídia como referência; em outros momentos, faziam paródias com letras de música para enfatizar algum assunto.

No trecho abaixo, uma equipe de estudantes da 5ª série do Colégio Marista Champagnat elaborou o seguinte diálogo entre três estrelas para explicar as fases da lua:

Estrela 1 – E aí Gorete! Como foi o sambinha ontem?

Estrela 2 – Ai menina! Nem te conto! Só sei que eu tô numa ressaca danada. Aquela brincadeira de tentar ficar em quatro fases...

Estrela 1 – Uai! Quatro fases?

Estrela 2 – É. Eu te juro que eu tentei ficar magrinha, assim como a lua, quando está crescendo e depois engordar como a cheia... mas é difícil demais!

Estrela 2 – E a lua, não tem luz própria?

Estrela 3 – Não.

Estrela 1 – Nós estrelas somos nós, o resto é resto.

Estrela 3 – Humm.... voltando a respeito da sua iluminação, esses diferentes aspectos são chamados de fases da lua. Quarto crescente, quando ela está em forma de C.

Estrela 1 – C de Clotilde, minha mamãe!

Estrela 3 – A lua é cheia quando ela está bastante iluminada pelo sol. Quarto minguante quando está em forma de D.

Estrela 1 – Como você é sábia hein!

Estrela 3 – É a vida, estudando e aprendendo.

Verificamos que a música também pode ser um elemento do conhecimento geográfico que proporcionará consideráveis benefícios ao

aprendizado. Ela permite estimular a imaginação e a reflexão, reduzindo progressivamente as barreiras pessoais que limitam a capacidade de aprender.

De igual importância é a incorporação de práticas que valorizam o movimento dos alunos. De modo geral, nada mais estático que a sala de aula. É possível introduzir o movimento em nosso cotidiano, mesmo que isso assuste a concepção habitual do processo ensino/aprendizagem. Nas aulas do conteúdo sobre escalas, por exemplo, podemos conduzir os alunos para fora da sala, no intuito de verificarem a redução e a ampliação de objetos de modo prático, preparando-os de maneira lúdica para o entendimento dos conceitos que serão utilizados na cartografia. Para isso, basta colocarmos a escala em qualquer material desejado e pedir aos alunos que risquem de giz no chão o tamanho real. Isso torna a aula mais interessante e envolvente.

O aprendizado será melhor a partir do momento em que aquilo que foi ensinado tem uma razão de ser. Por isso, é importante que o aluno também seja um “detetive” das questões incógnitas. Assim, ele procura, imagina, experimenta, reflete etc. Muitas vezes, pouco será compreendido instantaneamente no decorrer de uma pesquisa. É nossa função, enquanto professores, alertar para o fato de que devemos

apprendre à tolérer l'inconnu et l'ambigu, à accepter qu'il y ait des questions sans réponse, et que puissent exister d'autres manières de penser, de vivre ou de raisonner semble tout particulièrement une nécessité de notre époque. Mais il est rare que l'école donne l'occasion d'apprendre cette forme de tolérance, d'apprendre à accepter qu'il y a des faits incompréhensibles, de proposer des questions qui n'ont pas forcément une réponse juste et une réponse fausse. Le savoir scolaire est un savoir sans ambiguïtés (pour le

bien des élèves bien entendu), où l'idéal est d'éviter toute confusion et toute incertitude⁵⁴. (HOURST, 2002, p. 262).

Para despertar o prazer em aprender esta disciplina, existem formas infinitamente variadas. (Re)encontrar o gosto em aprendê-la depende de nós, educadores, desenvolvermos confiança em nossas capacidades, e descobrir, no Outro, toda a riqueza que existe. Aprender é, ao mesmo tempo, universal e infinitamente pessoal. Saber melhor transmitir os conhecimentos geográficos pode ser uma ferramenta para mudar a atual concepção do ensino da Geografia. Cabe-nos tal responsabilidade; mas, para ensinar, muitas vezes, é preciso seduzir.

⁵⁴ Aprender a tolerar o desconhecido e o ambíguo, a aceitar que existem questões sem resposta, e que podem existir outras maneiras de pensar, de viver e raciocinar parecido particularmente a uma necessidade de nossa época.

Mas raramente a escola dá a ocasião de aprender esta forma de tolerância, de aprender a aceitar que há fatos incompreensíveis, de propor questões que não possuem forçosamente uma resposta certa e uma resposta errada. O saber escolar é um saber sem ambigüidades (para o bem dos alunos bem decididos), onde o ideal é evitar toda a confusão e toda a incerteza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar nossas atividades na carreira do magistério, no ano de 2002, na condição de professor de Geografia, assumimos o desafio de romper com as práticas educativas que desencantavam os alunos. Isto é, aquelas práticas que priorizavam a descrição do mundo de maneira “desinteressada” e que, antes de tudo, exigiam boa “memória”. Sob esta perspectiva, sonhávamos que todos os alunos se apaixonassem pela disciplina, se envolvessem com os temas estudados e compreendessem a importância do ensino da Geografia para a vida do ser humano.

Por meio de nosso trabalho pedagógico, fomos entendendo que não podíamos nos limitar a usar o livro didático, não obstante o papel importante que exerce no processo ensino-aprendizagem. Afinal, a abordagem da variedade de situações representadas pela diversidade sócioeconômica e pelos interesses políticos no espaço geográfico, sobretudo em escala local, contribui para motivar a criatividade na sala de aula. Buscávamos empregar uma nova metodologia, de modo que o ambiente de estudo se modificasse, e motivasse os alunos, e que cada aula se tornasse um momento único em sua formação. Assim, era preciso dedicar grande parte do tempo ao planejamento das aulas.

Porém, nossa pesquisa não constatou a preparação de aulas extrapolando o livro didático como um hábito da prática pedagógica dos

professores de Geografia, o que decorre, certamente, do fato de que a quantidade de turmas sob a sua responsabilidade, no Brasil, desfavorece este comportamento. Na França, isso é menos grave, porque o professor de Geografia e História é o mesmo. Dessa maneira, ele concentra suas atividades em única escola, em horário integral.

Constatamos, no desenrolar de nosso trabalho, que a inovação das metodologias de ensino contribui para o desenvolvimento dos conteúdos ensinados, de modo a facilitar o processo ensino/aprendizagem. E que é preciso maior domínio sobre a turma, tendo em vista que as atividades diferenciadas acabam por deixar os alunos, principalmente os de ensino fundamental, mais agitados e ansiosos em relação ao “novo”. Por vezes, as atividades desencadeiam uma reação inesperada. A transformação na dinâmica da sala de aula estimula a euforia e a exaltação dos estudantes. Nestes instantes, é preciso agir com autoridade. É inegável que a mutação da prática pedagógica interfere em outros elementos, que vão além do ato de ensinar. Saber enfrentá-los é um desafio ao professor.

Verificamos, também, que o professor é o mediador da relação entre o conhecimento e o aluno. Para que isso ocorra, é necessário que a universidade tenha lhe proporcionado uma visão crítica da ciência e do espaço geográfico mundial, o que proporciona domínio do conteúdo a ser discutido, capacidade de pensar/discutir sua própria prática e, principalmente, favorece o exercício do papel de estimular os alunos a compreenderem a realidade e, por meio dessa compreensão, incentivá-los a nela interferir, cientes de que algo deve ser feito, ou iniciado (na sala de aula), em relação à injustiça social.

Entendemos que o professor deve ser um profissional inovador e criador, o que demanda maior disponibilidade de tempo livre para preparo e estudo dos temas a serem trabalhados com seus alunos. No entanto, as atuais condições de trabalho, como a elevada carga horária, além do baixo salário, explicam porque continua, regra geral, sendo mero executor do livro didático.

Diante disso, pensamos que se o professor conseguir desenvolver com os alunos a capacidade de questionar, duvidar e se posicionar diante da realidade do mundo, terá dado um importante passo para o aprendizado da Geografia. Nesta perspectiva, o estudante poderá perceber que o conhecimento não advém exclusivamente da assimilação de fenômenos e processos registrados em livros. Pelo contrário, o conhecimento pode surgir de um “espantar-se” frente ao mundo, face ao desconhecido. As habilidades acima referidas permitiriam ao professor de Geografia participar de uma nova concepção deste ensino; aliás, cada vez mais fundamental para todos nós, pois vivemos em mundo onde o incerto, o indeterminado e o complexo marcam a nossa prática pedagógica.

Especificamente na disciplina Geografia, é fundamental mostrar aos alunos que podem (e devem) ser os atores do processo de (re)construção do espaço. Daí considerarmos importante que o professor saiba trabalhar com imagens e linguagens específicas, a exemplo do estudo geográfico das paisagens e da Cartografia.

A partir de nosso estudo na França, constatamos que o saber pensar o espaço é intrínseco ao cotidiano dos cidadãos. Isso significa que o ensino da Geografia faz parte da vida da população. Do contrário, seria difícil conseguir se deslocar em Paris, por exemplo, dado que as principais ferramentas de

localização e informação existentes na capital, como também nas principais cidades, estão pautadas no uso de croquis e mapas da cidade. O entendimento desses recursos cartográficos tornam-se mais fáceis quando o ensino da Geografia desenvolve esta competência, que não é única.

Em contrapartida, observamos que no Brasil a maneira mais utilizada para nos localizar quando pretendemos ir a um local desconhecido é apenas o endereço. Porém, nem sempre isso é adequado. Acreditamos que é preciso instrumentalizar os alunos para que saibam lidar com as questões espaciais em suas múltiplas vivências, o que, certamente, aproxima o conhecimento do cotidiano dos conteúdos curriculares. Assim, não se sobrecarrega os alunos com informações pouco instigantes ao pensamento reflexivo. Afinal, a memorização ainda é uma das características do ensino da Geografia que se mantém na maioria das aulas observadas por nós na escola brasileira que analisamos, e essa é uma das causas das razões da apatia dos alunos por esta disciplina.

O professor de Geografia deve levar os alunos a compreenderem o espaço geográfico como um aspecto da vida da população, considerando, inclusive, as origens do processo que tornou homem/natureza/sociedade/espaço inseparáveis. Isso é mais importante do que tentar cumprir a enorme lista de conteúdos propostos pelos programas curriculares, ao longo do ano letivo. Desse modo, seria pertinente, especificamente no ensino da Geografia da quinta série, que o professor tenha competência e habilidade para abordar a(s) paisagem(ns) brasileira(s) como uma proposta metodológica, a exemplo do que vimos nos estabelecimentos escolares franceses.

Por outro lado, é preciso ressaltar que o ensino da Geografia na França é mal definido pelas características da sua organização curricular e formação (formação e inserção no ensino em conjunto com a História), sendo desvalorizada na escola básica como tem ocorrido no Brasil. Com relação à criatividade, no que concerne as metodologias de ensino, estamos à frente dos estabelecimentos escolares franceses.

Queremos registrar, ainda, que, por vezes, o entusiasmo e a paixão de um professor, ao abordar/explicar o conteúdo que leciona, poderá despertar a motivação em aprendê-lo. Sabemos que um pouco de poesia, psicologia e magia conseguem facilitar o processo ensino/aprendizagem; por isso, “se aprende uma coisa de que não se gosta por se gostar da pessoa que a ensina” (ALVES, 2002, p. 6). A admiração pelo mestre dá ordens à inteligência para aprender as coisas que o mestre sabe; assim, também se aprende em razão daqueles pelos quais temos estima e admiração.

No anseio por uma aula de Geografia que desperte os alunos para o conhecimento do processo de (re)construção do espaço geográfico, paralelo à disseminação de uma cidadania plena e ativa no Brasil, para finalizar, entendemos urgente que a maioria dos professores de Geografia reveja sua prática pedagógica, associando-a à melhoria de sua qualidade de vida, pois é possível reagir diante de obstáculos impostos pela natureza e/ou imposições políticas na configuração do espaço geográfico. Por isso mesmo, continuaremos a (re)construir e a (re)avaliar cotidianamente, em parceria com os alunos, as metodologias do ensino da Geografia em nossa prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ACCOMPAGNEMENT DES PROGRAMMES DE 6e. Histoire-Géographie. Disponível em <[http:// www.cndp.fr](http://www.cndp.fr)>. Acesso em 17. set. 2003. p. 41-48.

ALVES, Rubem. A utopia do fim do vestibular. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 out. 2003. n. 16, Folha Sinapse, Sabor do saber. p. 29.

_____. Aprendo porque amo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26 nov. 2002, n. 5, Folha Sinapse, Sabor do saber. p. 6.

BUCCI, Eugenio. O raciocínio e o entretenimento. **Nova Escola**, São Paulo, v. 17, n. 150, p. 14, mar. 2002.

BYINGTON, Carlos A. B. A perspectiva científica acadêmica na perspectiva da pedagogia simbólica. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa e a educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papius, 1996. p. 43-73.

BURGEL, Guy. Géographie, politique et lutttes nationales. *Hérodote-Géographie /anticolonialisme – Jean Dresch*, Paris, v. 11, p. 107-112, juil-sept. 1978.

CALLAI, Helena. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos, *et al.* **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 1999, p. 57-63.

CARVALHO, Delgado de. **Methodologia do Ensino Geographico** (Introdução aos estudos de Geografia Moderna). Petrópolis: Tipografia das Vozes de Petrópolis, 1925.

CASTRO, Cláudio de Moura. A hora da sala de aula. **Veja**, São Paulo, n. 18, p. 20, maio. 2002.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 11-81.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. **O Ensino da geografia e o desenvolvimento do pensamento geográfico**. 1996. 258 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CHAUVEAU, Eliane Rogovas; CHAUVEAU, Gérard. Banlieues: le rêve de l'excellence. In: CHAUVEAU, Gérard (Org.). **Ainsi change l'école**. Paris: Autrement, 1993, p. 44-58.

CLOSETS, François. **Le bonheur d'apprendre – et comment on l'assassine**. Paris: Éditions du Seuil, 1996.

COROLLER, Catherine. Mobilisation contre toute loi antivoile. **Libération**, Paris, 17 déc. 2003. événement laïcité, p. 03.

DAVIDENKOFF, Emmanuel. Des cours sur la religion, l'autre enjeu. **Libération**, Paris, 17 déc. 2003. événement laïcité. p. 03.

DINIZ, Maria do Socorro. A geografia que a gente aprende não é a geografia que a gente ensina. *Geo UFRJ – Revista do Departamento de Geografia UFRJ*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 79-87, 1º sem. 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **A questão das técnicas didáticas**: uma proposta comprometida, em lugar da decantada “neutralidade” das técnicas didático-pedagógicas. Ijuí, nov. 1976, mimeografado.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. 3. ed. Campinas: Editora Papirus, 1995.

FRARE, José Luiz. Afinal, para que serve aprender a velha Geografia?. **Nova Escola**, São Paulo, v. 7, n. 59, p. 10-21, ago. 1992.

FREIRE, Vinícius Torres. Uma bobagem histórica. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13. jan. 2003 a. Tendências/Debates, p. A2.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e terra, 2003 b.

GAETA, Maria Aparecida Junqueira Veiga A pluralidade religiosa na história do Brasil: encontros e confrontos. In: SALGADO, Maria. Umbelina. Caiafa.; MIRANDA, Glaura. Vasquis de. (Org.). **Veredas**-formação superior de professores: módulo 6-v. 1/SEE-MG. Belo Horizonte: SEE-MG, 2003. p. 54-87.

GARIN, Christine. ZEP: la grande disillusion. In: CHAUVEAU, Gérard. **Ainsi change l'école**. Paris: Autrement, 1993, p. 90-122.

GONNET, Jacques. **Éducation aux médias: les controverses fécondes**. Paris: Hachette Éducation, 2001.

GUIMARÃES, Iara Vieira. Metodologia do ensino de Geografia. In: SALGADO, Maria. Umbelina. Caiafa.; MIRANDA, Glaura. Vasquis de. (Org.). **Veredas**-formação superior de professores: módulo 4-v. 3/SEE-MG. Belo Horizonte: SEE-MG, 2003. p. 52-77.

HOURST, Bruno. **Au bon plaisir d'apprendre**: (RE) trouver la faculté d'apprendre avec le sourire. 2. ed. Paris: InterEdition, 2002.

HUGONIE, Gérard. **Patiquer la géographie au collège**. Paris: Armand Colin, 1992.

IVERNEL, Martin (Direction). **6e Histoire-Géographie**. Paris: HATIER, 2000.

KAERCHER, Nestor André. A Geografia é o nosso dia a dia. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos, *et al.* **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 1999, p. 11-21.

_____. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 135-169.

LACOSTE, Yves. Les géographes et le spectre de la géopolitique. **Hérodote**-Elisée Reclus – Un géographe libertaire, Paris, v. 22, p. 44-55, juil-sept. 1981.

LACOSTE, Yves. **A Geografia** – isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra. 5. ed. Tradução de Maria Cecília França.. Campinas: Papyrus, 2001. Tradução de: La géographie ça sert d'abord à faire la guerre.

_____. Brader la géographie...brader l'idée nationale? **Hérodote**. Paris, v. 04, p. 09-55, oct-dec. 1976.

_____. La géographie dans les médias, dans l'enseignement et les programmes de recherche. **La géographie**, Paris, n. 1502, p. 115-118, 2001.

_____. Les géographes, l'action et le politique. **Hérodote**-Les géographes, l'action et le politique, Paris, p. 03-33, avr-sept. 1984.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LEFEBVRE, Alain. **La terrible vérité sur le plan vigipirate**. 2001. Disponível em <<http://www.alain-lefevre.com>>. Acesso em: 15. ago. 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MAGLIULO, Bruno. **Les guides de l'étudiant**. Paris: Hatier, 1997.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MARCONIS, Robert. **Introduction à la géographie**. 2. ed. Paris: Armand Colin, 1996.

MELO, Adriany de Ávila, **Trajetórias do ensino da geografia no Brasil: 1978 a 1996**. 2001. 176 f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

MESQUITA, Zilá. Sobre diferenças no ensino: algumas outras palavras. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos, *et al.* **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 1999, p. 153-159.

NUNES, Carlos Alberto. **Metodologia de ensino: Geografia e História**. Belo Horizonte: Lê: 1997. (Coleção Apoio).

PERES, Eliane Terezinha., PERES, Sebastião. Escola, sociedade e diversidade religiosa. In: SALGADO, Maria. Umbelina. Caiafa.; MIRANDA, Glaura. Vasquis de. (Org.). **Veredas**-formação superior de professores: módulo 6 - v.1/SEE-MG. Belo Horizonte: SEE-MG, 2003. p. 185-209.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Parâmetros curriculares nacionais: tensão entre estado e escola. In: CARLOS, Ana Fani., OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

POR QUE A ESCOLA É CHATA? **Folha de São Paulo**, São Paulo, 30 set. 2003. n 15, Folha Sinapse, Evento. 4-5.

Programmes de 6e. l'Histoire et la Géographie au collège. Disponível em <<http://www.cndp.fr>>. Acesso em 17. set. 2003.

REYMOND, William. **Mémoire de Profs: mission, joies et craintes, les profs parlent**. France: Flammarion, 1999.

ROCHA, Genylton Odilon Rego. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1838-1942)**. 1996. 297 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. **Ensino de Geografia e a formação do Geógrafo-Educador**. 1993.

ROLLIN, Guillaume. Des profs désarmés en quête de formation. **Libération**, Paris, 17 déc. 2003. Laïcité, p. 04.

RUA, João. **Em busca da autonomia e da constatação do conhecimento: o professor de geografia e o livro didático**. 1992. 250 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

SANTOS, Milton Ramos do. O ensino da Geografia nas Escolas Públicas e Privadas, um estudo de casos. **Geolinda**, Olinda, n.4, novembro, 1989.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A Formação do Professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto. 2001. p. 54-66.

SILVA, A. M.; PINHEIRO, M. S. de F.; FREITAS, N. E. **Guia para normalização de trabalhos técnico-científicos**: projetos de pesquisa, monografias, dissertações, teses. 4. ed. Uberlândia: EDUFU, 2004.

TAY-BOTNER, Ysabeau. La presse au piquet. In: CHAUVEAU, Gérard. **Ainsi change l'école**. Paris: Éditions Autrement, 1993, p. 133-140

TOQUINHO. **O Caderno**. Interpretação de Toquinho. 1 disco sonoro, faixa 5.

VESENTINI, José William. A questão do livro didático no ensino da geografia. In: _____ **Geografia e Ensino**: textos críticos. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 161-179.

_____. Contra alguns lugares comuns muito freqüentes. **Orientação**, São Paulo, n. 9. p. 5-13, 1992.

VLACH, Vânia. **Geografia em debate**. Belo Horizonte: Lê, 1990.

_____. **Geografia em construção**. Belo Horizonte: Lê, 1991.

_____. **A propósito do ensino de Geografia**: Em questão, o nacionalismo patriótico. 1988. 206 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.