

INFORMES DE INVESTIGACIÓN Y ENSAYOS INÉDITOS

A ciência geográfica na escola: pressupostos de um currículo escolar fundamentado no conhecimento disciplinar

*Sonia Maria Vanzella Castellar*¹

Universidade de São Paulo

*Daniel Luiz Stefenon*²

UNICENTRO/Universidade de São Paulo

Resumo

As discussões sobre os diferentes saberes que constituem o currículo escolar ganham uma importância cada vez mais notável, principalmente quando colocadas nesse debate questões relativas à função e ao papel da escola na contemporaneidade. Dentro desse contexto, o presente artigo busca reunir alguns pontos de reflexão relativos ao papel do conhecimento disciplinar na definição do currículo da Geografia ensinada na escola, bem como sua relação com os conhecimentos emergentes do mundo vivido pelos alunos. O conjunto das reflexões aqui elencadas é um fruto de discussões originadas de um projeto de pesquisa que está sendo desenvolvido pelos autores, o qual busca compreender melhor o papel do conhecimento científico na definição e legitimação do currículo escolar da Geografia. Apoiando-se no referencial oferecido por Basil Bernstein e Michael Young, bem como nos fundamentos das teorias construtivistas, propomos o resgate do conhecimento científico-geográfico como balizador da constituição do currículo na escola, visto aqui como um conjunto de “conhecimentos poderosos” capazes de dotar os estudantes de condições efetivas para perceber a realidade em seu entorno e para intervir nela.

Palavras-chave: Geografia, Currículo, Conhecimento Disciplinar, Formação de Conceitos.

1 Professora Livre Docente do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil. Email: smvc@usp.br

2 Professor de Prática de Ensino em Geografia da Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro), Campus de Irati, Paraná, Brasil. Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Email: unicentro.daniel@gmail.com

Geographical science in the school: principles for a curriculum based on disciplinary knowledge

Abstract

Discussions about the different kinds of knowledge that constitute the curriculum gain an increasingly remarkable importance, especially when placed in this debate issues relating to the role of schools nowadays. Within this context, this article seeks to gather some points of reflection on the role of disciplinary knowledge in the definition of the Geography curriculum at school, as well as its relationship with the knowledge from the lived world by the students. All the reflections listed here is originated from a research project developed by the authors, which seeks to better understand the role of scientific knowledge to defining and legitimizing the curriculum of Geography in school. Building on the theoretical framework offered by Basil Bernstein and Michael Young, and the foundations of constructivist theories, we propose the rescue of scientific knowledge as the beacon of curriculum establishment at school, seen here as a set of “powerful knowledge” capable of provide students with effective conditions to perceive reality in their surroundings and to intervene in it.

Keywords: Geography, Curriculum, Disciplinary Knowledge, Formation of Concepts.

INTRODUÇÃO

Ao explorar a natureza e o conteúdo do que se transmite na escola, Forquin (1993) destaca o fato da ação educativa se constituir como um processo de comunicação da cultura em sua mais ampla dimensão. Para o autor, a cultura como elemento central do processo educativo, pode ser compreendida como o conteúdo próprio da educação, ou seja,

[...] um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo (Forquin, 1993: 12).

Contudo, a educação não transmite a cultura como algo unitário e coerente, mas transmite apenas *algo* da cultura, ou seja, uma parte selecionada dela. Sendo assim, pode-se afirmar que a escola ensina a face institucionalizada da cultura, ou seja, a sua parte reificada e tornada currículo.

Independentemente da aceitação de sua efetividade, a flexibilidade e a fluidez das coisas e dos discursos no contexto pós-moderno propõem profundas implicações no âmbito dessa cultura transmitida na escola. De acordo com Moreira (2000), dentre as características da pós-modernidade, pelo menos

as que interessam ao campo da educação, pode-se destacar

(a) o abandono das grandes narrativas; (b) a descrença em uma consciência unitária, homogênea, centrada; (c) a rejeição da ideia de utopia; (d) a preocupação com a linguagem e com a subjetividade; (e) a visão de que todo discurso está saturado de poder; e (f) a celebração da diferença (p. 9).

Tudo isso aponta para a sugestão de um *currículo multicultural*, ou seja, de uma perspectiva de escola que abrigue e valorize, acima de tudo, os conhecimentos e experiências dos diversos grupos sociais que a compõem.

Inegavelmente, a questão da diversidade é um ponto central a ser observado nos programas escolares. Não há processo educativo sem levar em conta a realidade daqueles que a frequentam, suas angústias e necessidades. Contudo, em sua face extrema – a qual aqui questionamos, a questão do currículo multicultural pode conduzir a escola em direção a um certo relativismo de sua função social. De acordo com Sacristán (1995)

[...] tampouco seria realista, porque ingênuo, um relativismo cultural absoluto dentro do sistema escolar. Afinal de contas, a escolaridade não deixa de ser um meio de dotar de competências para a participação na vida social, econômica e cultural domi-

nante, sempre melhorável. É óbvio que esta não está configurada por igual para todas as culturas (p. 106).

Os ideais da pós-modernidade, de forma oportuna, colocam em evidência as limitações da racionalidade e do cientificismo e indicam a necessidade de se pensar sobre a complexidade caótica da vida. Eles mesmos, de forma irrefutável, vivificam o campo da educação, dando visibilidade a questões, até então, não muito bem consideradas no processo educativo. Contudo, reconhecer e valorizar a diversidade não pode significar a degradação das funções sociais básicas da escola, as quais, em acordo com Sacristán e Gómez (2000), constituem-se na socialização e humanização dos indivíduos, levando em consideração as desigualdades e diferenças que caracterizam o mundo contemporâneo.

A busca por uma conciliação entre políticas de igualdade e políticas de diversidade, dentro do conjunto das reflexões que aqui propomos, vai ao encontro das considerações de Bernstein e Young acerca do papel e do significado da escola, as quais, tomaremos como o referencial para a construção das reflexões que a seguir expomos.

Em seguida, apresentamos uma reflexão em torno do papel da Geografia, enquanto conhecimento disciplinar, dentro do currículo escolar, enfatizando suas características mais fundamentais e valorizando o processo de construção de conceitos enquanto um caminho possível para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes.

A natureza e o papel da escola

Basil Bernstein e Michael Young, de acordo com Silva (2010), são representantes de um importante movimento de crítica dentro das teorias do currículo, referido como “Nova Sociologia da Educação” (NSE). Mesmo admitindo-se a existência de um mais amplo movimento de reflexão em torno das perspectivas tradicionais de currículo, principalmente nas últimas décadas do século XX, a NSE significou no contexto inglês uma importante reação às correntes estatísticas de análise na sociologia da educação. O estopim desse movimento, o livro *Knowledge and control* (Young, 1971, como citado em Silva, 2010) organizado por Young, tendo Bernstein como um dos autores, significou um marco importante de renovação dos estudos sobre o currículo, reunindo artigos sob diferentes fundamentos epistemológicos, os quais propunham uma

análise ampla das questões de poder na definição e seleção dos conteúdos dos currículos.

Ainda de acordo com Silva (2010), a NSE aponta para a necessidade de se pensar sobre a participação dos diferentes grupos, e de seus aportes de poder, na construção dos conhecimentos escolares. Isso abriu um horizonte amplo para as pesquisas no campo do currículo, desde perspectivas mais estruturalistas até estudos de ordem fenomenológica e/ou pós-estruturalistas. É pela importância desse movimento, no qual Bernstein e Young ocupam lugares centrais, que optamos em ouvi-los, atentando-se às implicações de suas considerações no campo da educação em Geografia. Por conta de seus percursos de pesquisa, suas ideias foram assumindo diferentes contornos, devido ao contexto de contatos acadêmicos e culturais que tiveram. Dessa forma, as considerações que aqui se apresentam dizem respeito à um recorte de suas produções, o qual, acredita-se, oferece elementos concretos para a reflexão que procuramos desenvolver neste texto.

Ressalvando-se as controvérsias das compartimentalizações rígidas e das classificações, uma das ideias centrais presentes no pensamento de Bernstein (1984), as quais são também discutidas por Santos (2003), é a noção de que “a classe social permanece como maior regulador na distribuição dos estudantes no que diz respeito ao sucesso e fracasso escolar” (p. 24). Esse ponto de partida aponta para uma das preocupações centrais do autor, que é a relação da escola com o contexto amplo das estruturas sociais, as quais refletem-se mutuamente entre si. Para o autor, “a escola em sentido metafórico é como um espelho que reflete imagens positivas e negativas. A escola reflete imagens que são a projeção da hierarquia de valores, de valores de classe” (Santos, 2003: 23).

Dessa forma, a escola enquanto elemento formador da sociedade deveria comprometer-se em garantir, pelo menos, três níveis de direitos básicos: (1) no nível pessoal, garantir a formação dos indivíduos; (2) no nível social permitir a inclusão das pessoas sem que sejam absorvidas pelo conjunto da sociedade; e (3) no nível político, garantir o direito à participação nos contextos amplos de decisão.

Procurando contextualizar os mecanismos do jogo de poder envolvido na - e até mesmo limitando a - garantia de tais direitos, Bernstein faz uma clara distinção entre poder e controle. O poder para Bernstein (1984) consiste no ato de delimitação das fronteiras

entre pessoas, discursos e objetos, enquanto controle significa a maneira como o poder é exercido dentro de cada “área” de poder. Dessa forma, para o autor, poder e controle encerram um componente “espacial”, ligado à definição de campos de atuação, onde as relações de poder funcionam como um regulador externo (entre), e o controle como um regulador interno dos discursos, objetos ou pessoas.

A partir daí, podemos pensar com um pouco mais de clareza seus importantes conceitos de *classificação e enquadramento*. O primeiro pode ser entendido como uma chave para distinguirmos diferentes contextos e os comportamentos e discursos que são considerados legítimos dentro deles; enquanto o conceito de *enquadramento* corresponde às regras pelas quais ocorre a realização desses comportamentos e discursos dentro de seu campo (Bernstein, 1984).

Quando a *classificação* é fraca, ocorrem limites flexíveis entre as categorias discursivas e/ou de objetos; e quando é forte, indica um alto grau de compartimentalização dessas categorias. Quando o *enquadramento* é fraco, o receptor da mensagem participa mais ativamente do processo de comunicação; sendo que num *enquadramento* forte, o transmissor, seja ele um professor, médico ou político, tem forte controle sobre a comunicação, exercendo-a de forma mais “explícita”.

Partindo dessas reflexões, Bernstein distingue no campo da educação duas formas de pedagogia, as quais chamou de *pedagogia visível* (PV) e *pedagogia invisível* (PI). De acordo com o autor (Bernstein, 1984: 26) as PVs “realizam-se através de classificações e estruturas [ou enquadramentos] rígidas. A diferença entre as pedagogias visíveis e as invisíveis está na maneira pela qual os critérios são transmitidos e no grau de especificidade dos mesmos.” A PV possui um sequenciamento, ou seja, uma sucessão de estágios educativos, mais claros, partindo de noções concretas para as abstratas, sendo que para as classes trabalhadoras lhes são oferecidas, com mais efetividade, as dimensões mais concretas e factuais do conhecimento.

Já as pedagogias invisíveis estão assentadas sobre uma mais fraca classificação e enquadramento. Os tempos e espaços escolares buscam adaptar-se aos ritmos individuais da criança, a qual se encontra mais livre e dentro de um contexto mais autônomo nos processos de seleção das tarefas e da comunicação dentro da escola. Tal pedagogia pressupõe uma vida escolar

longa e individualizada, o que implica também, do ponto de vista financeiro, um custo maior.

Segundo Bernstein, as classes médias em sua nova configuração,

“lideram o movimento para institucionalizar a pedagogia invisível nas escolas pré-primárias do Estado e, frequentemente, para a dominação daquela pedagogia na escola primária e sua posterior prorrogação na escola secundária” (Bernstein, 1984: 29).

Suas colocações nesse momento apontam para outra ideia central de seu pensamento, a qual refere-se ao controle que escola exerce sobre o sucesso e o fracasso dos indivíduos provenientes de diferentes classes sociais, mediante o que ele chama de *dispositivo pedagógico*. Este, por sua vez, constitui-se num conjunto de regras discursivas que fornece a *gramática* do que se transmite na escola, ou seja, os fundamentos de sua linguagem, e que será mais ou menos acessível às diferentes classes sociais (Bernstein, 1996).

Por conseguinte, Michael Young, o qual teve suas produções radicalmente deslocadas de um campo mais analítico para um mais propositivo (Silva, 2010), ao se apropriar da análise de Bernstein (Young, 2007), propõe uma forma interessante de se pensar a natureza e utilidade das escolas no contexto amplo da sociedade. Respondendo à pergunta “para que servem as escolas?” o autor afirma que “elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho” (Young, 2007: 1294).

Ao propor uma visão de escola fundamentada especialmente na construção do conhecimento, o autor chama a atenção ao que considera “conhecimento poderoso”. Em contraposição ao “conhecimento dos poderosos”, ou seja, aquele que é definido por/para quem detém o conhecimento; o “conhecimento poderoso”, que é especializado, conceitual, generalizante, e independe dos contextos individuais, é agente de transformação. Por ser capaz de ultrapassar os limites da própria experiência do indivíduo, esse conhecimento torna-se poderoso por fornecer as bases para a sua emancipação (Young, 2007).

Com isso, o autor critica a relativização do conhecimento escolar que por vezes se postula no chamado contexto pós-moderno, proveniente de um enfraque-

cimento das fronteiras entre este e o conhecimento não-escolar, a qual é realizada “com a alegação de que essas fronteiras inibem um currículo mais acessível e economicamente mais relevante” (Young, 2007: 1301). Fundamentando-se nos argumentos de Bernstein, segue afirmando que “seguir esse caminho pode ser negar as condições para a aquisição de conhecimento poderoso aos alunos que já são desfavorecidos pelas suas circunstâncias sociais” (p. 1301).

Dessa forma, de acordo com o próprio Young (2011), sua tentativa vai ao encontro de propor um “argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas” (p. 609), sob a alegação de que um currículo interdisciplinar corre o risco de “esvaziar” o conteúdo da escola, o qual perderá o seu principal ponto de balizamento.

De acordo com o autor, um currículo não-centrado em disciplinas, como ocorre em alguns programas educacionais, por mais que pareça resolver problemas como o desinteresse dos alunos, ou o da chamada “tirania cultural” do currículo, ou o da relevância curricular, não é suficiente para indicar a sua coerência. Ele mesmo diz:

Meu argumento é que inevitavelmente faltará coerência a tais currículos, que muito explicitamente obscurecem a distinção currículo/pedagogia, e que, também, eles não oferecerão a base necessária para o progresso dos alunos. Os critérios para a escolha de tópicos ou temas seriam, em grande parte, arbitrários ou derivados das experiências individuais de professores, e não do conhecimento especializado de professores e pesquisadores, construído ao longo do tempo (Young, 2011: 618, *grifo nosso*).

Ao propor a referida *distinção entre currículo e pedagogia*, o autor deixa clara a sua posição com relação ao papel e aos limites da dimensão da experiência no contexto da escola. Segundo o autor - o que ao olhar do presente trabalho representa um dos pontos mais radicais das proposições de Young - as experiências dos estudantes, assim como as práticas interdisciplinares, devem ser levadas em consideração apenas no âmbito do que chama de “pedagogia”, ou seja, dos procedimentos do ensino. Dentro da dimensão daquilo que o autor chama de “currículo”, sustenta a tese de sua independência, ou seja, de um “núcleo comum” de conhecimentos que devem ser acessíveis a todos,

sem consideração da origem ou situação das comunidades escolares.

Por fim, nos cabe destacar a importância do pensamento de Bernstein e Young para a reflexão em torno da relação entre escola e sociedade. Ao romper com a perspectiva tradicional de neutralidade dos saberes e fazeres da escola básica, os autores inserem-se no contexto de renovação do campo do currículo, oferecendo bases sólidas para a discussão acerca da construção de uma escola que esteja efetivamente engajada no movimento de transformação da sociedade, mediante uma educação que seja completa e universalmente acessível. Isso nos leva, enquanto professores-geógrafos, a pensar sobre qual o lugar da Geografia dentro dessa concepção de currículo, e que caminhos podemos tomar para fazer deste campo de saberes um conjunto de “conhecimentos poderosos” capazes de oferecer aos estudantes referenciais consistentes para a sua compreensão do mundo.

A geografia no currículo escolar

Há muito tempo se discute como a geografia escolar contribui para a formação intelectual do aluno na medida em que é uma disciplina escolar com objeto e categorias de análise que auxilia, todavia, o desenvolvimento intelectual por meio do raciocínio lógico matemático e o espacial. Apesar desse importante papel que a geografia tem na escola, ainda notamos por meio das atuações em cursos de formação e em pesquisas realizadas entre os anos de 2007 e 2013³, que ainda há necessidade de superar a memorização e a pura descrição de fatos e fenômenos. A superação desse paradigma reside na ultrapassagem dessa cultura existente nas escolas, a qual confunde a descrição de conteúdos com o conhecimento da disciplina.

Assumir que os alunos precisam compreender as categorias, conceitos e conteúdos geográficos, cientificamente, pressupõe entender o significado de um currículo escolar bem estruturado do ponto de vista conceitual e a sua articulação com o campo pedagógico. Os conceitos, por sua vez, devem estar integrados aos conteúdos e as situações do cotidiano, fundamentados epistemologicamente por meio das categorias e dos princípios geográficos. Neste sentido, o aluno, pela mediação do professor, construirá conhecimen-

3 Os projetos de pesquisa com a escola pública foram desenvolvidos com financiamento da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

to e entenderá o conceito no processo de ensino e de aprendizagem, operando no pensamento o significado de uma palavra por meio de outras.

No debate sobre a Geografia no currículo escolar, desde a sua institucionalização, se analisa a sua importância na formação do aluno. O questionamento ocorre por parte, inclusive, dos gestores públicos, pois não há compreensão da sua relevância no desenvolvimento intelectual do aluno. O que queremos, neste momento, é dar força ao lugar da Geografia no currículo atual.

Neste contexto, faz sentido as palavras de Moreira (2007: 21):

estabelecer um novo olhar, converter, por exemplo, o discurso sobre as paisagens em um corpo de linguagem conceitual que as veja como uma realidade em movimento, superando o velho modo de olhar preso à apreensão fixa das localizações, às velhas técnicas de descrição e à velha linguagem cartesiana dos mapas.

Do ponto de vista da Geografia que é oferecida na escola, pode-se afirmar que esse velho modo é o descritivo, descontextualizado, com conteúdos sem significado para o aluno superar. Entender a localização e as conexões entre os lugares, por exemplo, estimula o pensamento na medida em que o aluno entende porque os lugares são dessa e não de outra forma. A análise dos fenômenos pressupõe rigor científico e é essa ideia central quando pensamos em um currículo com foco na disciplina, ou seja, em um conteúdo que permita ao aluno compreender o lugar onde vive. Estabelecer nexos entre outras áreas do conhecimento e relações com a realidade implica pensar e raciocinar, permitindo ao aluno construir efetivamente o conhecimento científico.

Essa ideia – do aluno ser o construtor de seu próprio conhecimento – está referenciada nas teorias construtivistas e sócio interacionistas, cabendo ao professor a mediação das ações didáticas e o aprofundamento do conhecimento. Como afirma Gil Perez e Carvalho (2011: 23): “conhecer os problemas que originaram a construção dos conhecimentos científicos (...), conhecer, em especial, quais foram às dificuldades e os obstáculos epistemológicos (o que constitui uma ajuda imprescindível para compreender as dificuldades dos alunos)” é papel do professor quando se trata do processo de ensino e aprendizagem.

Nas palavras de Bachelard (1996), para se aprender ciências há que se colocar o espírito em estado de mobilização permanente, o que significa não aceitar nada dado por certo ou como verdade absoluta. Essa é uma concepção que nos auxilia a pensar percursos mais desafiadores para o processo de ensino e aprendizagem no qual o professor tem um papel fundamental. Para isso acontecer, fundamentando-se em Bachelard (1996), julgamos importante o reconhecimento e valorização dos saberes prévios do aluno, além das revelações imediatas do real. O real nunca é o que se poderia achar, mas é sempre o que se deveria ter pensado, e o saber não é fechado e estático, mas aberto e dinâmico, passível de mudança. Além disso, a necessidade de introduzir problematizações, de o conhecimento ser construído a partir de situações mais simples em direção a outras mais complexas, fortalece a capacidade de o aluno saber e saber fazer.

Um ensino desprovido de problema desconhece o sentido real do espírito científico. Nesta direção, é importante ponderar que a Geografia, assim como as outras ciências, ao desenvolver os conteúdos articulados com os conceitos científicos, provoca os alunos a levantarem hipóteses e trazerem situações do cotidiano para construir conhecimento científico.

A partir dessas ações de aprendizagem os alunos seriam preparados para pensar criticamente os conteúdos inclusive nos contextos fora da escola. Isso significa que a escola e a sala de aula só farão sentido para o aluno se houver mudança na concepção teórica e metodológica que marca tradicionalmente os sistemas de ensino. Essa é uma concepção importante para pensarmos a formação de professores e a qualidade da mediação em sala de aula. É neste processo que a diferença entre construir conhecimento científico e descrever a experiência do aluno deve ser tratada em sala de aula por meio de comparações e análises dos objetos em estudo.

Neste contexto, Michael Young (2011: 615) colabora na condução desta análise ao afirmar que

as escolas são lugares onde o mundo é tratado como um objeto de pensamento e não como um lugar de experiência. (...) Às vezes, esses conceitos têm referentes fora da escola, no ambiente da vida do aluno, numa cidade como Londres, por exemplo. Entretanto, os relacionamentos dos alunos com Londres como “conceito” devem ser diferentes de seu relacionamento com a sua “experiência” de Londres como o lugar onde vivem.

Essa afirmação nos permite compreender a dimensão de um conceito científico e do papel que a escola tem na formação do aluno e, ainda, nos coloca diante do significado do que se considera as “formas mais elevadas de pensamento”, tratadas por Vigotski (2009), ou seja, das mudanças dos processos de pensamento, como por exemplo, a zona de desenvolvimento imediato⁴. Assim, mesmo considerando a experiência do aluno importante dentro do processo educativo, não há porque ficar apenas nela. A superação de um ensino descritivo está na compreensão do papel que o currículo tem na formação dos alunos, que é o de trazer para a escola o conhecimento científico e ajudar a promover e ampliar o desenvolvimento intelectual do aluno.

Essa concepção reforça a ideia de Young (2011: 615) sobre os conteúdos escolares ao afirmar que

é importante que os alunos não confundam a Londres de que fala o professor de geografia com a Londres onde vivem. (...) Se os alunos não conseguirem captar a diferença entre pensar em Londres como um exemplo conceito dos geógrafos de uma cidade e sua experiência de viver em Londres, eles terão problemas para aprender geografia e, por analogia, qualquer disciplina escolar que busque levá-los para além da sua experiência.

Com base na concepção de currículo traçada por Young é que retomamos a discussão sobre a pertinência da Geografia no currículo escolar. Ao possibilitar a compreensão do lugar no qual vive o aluno, a geografia leva-o a conhecer e apreender intelectualmente a cidade, seu território e territorialidades, a paisagem, os fluxos de pessoas e mercadorias, as áreas de lazer, os fenômenos e objetos existentes no espaço urbano ou rural. É isto que significa desenvolver com profundidade teórica os conteúdos da geografia, tendo claro que a experiência do vivido pelo aluno pode ser relevante para ele compreender, por exemplo, que as condições de vida ou as estruturas do bairro passam pelas relações com o poder, de classe social e das funções que a cidade exerce.

Para chegar a essa compreensão é fundamental saber relacionar, manejar, aplicar os conceitos, saber a que eles se referem e que a condução teórica expressa

a escolha dos conceitos e revela a base epistemológica, definindo, portanto, a concepção de Geografia. Reconhecer os seus saberes teóricos para ampliar ou dar um novo olhar para a disciplina, para além das experiências, e aprofundar-se no campo epistemológico de sua ciência de referência, é um importante papel do professor (Castellar, 2010).

A discussão conceitual da geografia fará sentido para os alunos quando os geógrafos que trabalham com o ensino conscientizarem-se de que o conhecimento científico vincula-se à forma como os conceitos se relacionam em uma rede conceitual, na qual cada um deles pode organizar outras redes. Esses conceitos podem ser pontos de partida ou de chegada quando se trata de escolher o tema para analisá-lo criticamente, estabelecendo nexos com a realidade.

Em relação ao estudo da cidade, a superação de uma visão simplista da realidade para compreender o fenômeno conceitualmente pode acontecer, por exemplo, a partir do estudo de Ross (2004). Para o autor

Os problemas ambientais existentes em áreas urbanizadas são de tamanha ordem de grandeza, que comprometem o uso dos recursos naturais e refletem uma intensa diminuição da qualidade de vida, tanto da população que reside nas áreas de proteção, quanto aquela que se utiliza das águas cada vez mais contaminadas pelos esgotos, lixos e sedimentos. (...) Os problemas ambientais e sociais existentes nas áreas de proteção aos mananciais refletem, de um lado, a incapacidade do poder público de fazer cumprir a lei, e de outro, o fato de que onde prevalece um elevado estado de miséria, as questões de moradia e da sobrevivência são prioritárias (p. 198).

Essa citação revela que a compreensão de um tema como “recursos hídricos em áreas urbanizadas”, não será possível se o entendimento for superficial. Para a superação da superficialidade dos conceitos, a ação do professor é imprescindível. O conteúdo do excerto possibilita ao aluno compreender a cidade por meio das relações conceituais – áreas de mananciais, sedimentos, área de proteção, poder público, entre outros conceitos – relacionando a experiência do espaço vivido (do aluno) com os conceitos científicos que poderiam ser tratados como um “objeto de pensamento”

4 Apesar do consenso existente na tradução do conceito elaborado por Vigotski, a saber, Zona de Desenvolvimento Proximal, para este trabalho acreditamos que as considerações de Paulo Bezerra (Vigotski, 2009) são pertinentes ao elucidar o sentido da palavra “imediato” (*blijáichee*) em referência à palavra “proximal” sendo mais adequada, uma vez que a palavra *blijáichee*, traduzida do russo na maioria das vezes como proximal, significa mais coerentemente “proximíssimo”, imediato.

(Young, 2011) pelo professor. Objetos de pensamento são considerados aqui como os conteúdos estruturados conceitualmente, e que auxiliam o aluno a desenvolver o pensamento mais complexo, ou seja, os alunos pensam e relacionam conceitos científicos. Tal discussão é feita por Vigotski (2009) quando afirma que o elo central da sua teoria no processo de aprendizagem é a formação do conceito pela criança. Nesse sentido, sua análise comparada do sistema de conceitos no processo de aprendizagem pré-escolar e escolar, toma como fundamento dois esquemas conceituais: o que é denominado como conceito espontâneo (que já existe no sistema de aprendizagem quando a criança chega na escola), e o que se denomina conceitos científicos (que interagem e acabam por enriquecer e modificar seus modelos pré-existentes, como resultado da aprendizagem).

Isso significa que o professor dará sentido a sua fala em sala de aula na medida em que o discurso não esteja destituído de conteúdo. Ao mesmo tempo em que o professor legitimará sua autoridade perante os alunos pelo fato de demonstrar fundamento teórico para discutir os temas propostos por meio de práticas que sejam desafiadoras. O discurso da disciplina precisa ser compreendido pelo aluno para que relacione com outras áreas, com outros conceitos e situações do cotidiano.

Esta perspectiva de aprendizagem permite ao aluno construir novas estratégias para elaborar conceitos e, a partir deles, fazer generalizações que sustentem suas ideias e os motive para reelaborá-las na medida em que dinamiza os processos de pensamento. Isso permitirá uma mudança de sua relação com o espaço geográfico, pois ao elaborar conceitos e fazer com que os fenômenos científicos, objetos de estudo da geografia, se incorporem ao cotidiano do aluno, se ampliará o sentido que possuem as diversas relações que ele tem com o mundo.

O raciocínio espacial e a compreensão das palavras estimulam a capacidade de generalização na construção do conceito, ou seja, a capacidade de identificar o sentido do conceito para além das características materiais e funcionais do objeto. Nas palavras de Luria (1990: 66) deve-se notar que o pensamento categorial é geralmente bastante flexível, onde os sujeitos passam prontamente de um atributo a outro e constroem categorias que lhe são adequadas. Classificam objetos pela substância (animais, flores, ferramentas), pelo material (madeira, metal e vidro), pelo

tamanho (grande, pequeno) pela cor (claro, escuro) ou por outra propriedade. A capacidade de pensar, alterar a compreensão conceitual, superar as primeiras ideias, como afirma Bachelard (1996), é uma das características principais do pensamento abstrato ou do comportamento categorial essencial a ele.

Ao assumirmos a ideia de que o currículo precisa ser organizado conceitualmente e com conteúdos que provoquem o desenvolvimento da capacidade intelectual dos alunos, apontamos na direção de um currículo fundamentado no conhecimento disciplinar. Dentro dessa concepção, de modo essencial, a escola se coloca como uma instituição capaz de oferecer aos jovens, independentemente de sua origem identitária ou social, o acesso ao saber considerado essencial à sua inclusão no mundo.

Considerações finais

Neste presente texto, buscamos indicar a necessidade de, acima de tudo, pensarmos sobre a natureza da instituição escolar na contemporaneidade como um fundamento imprescindível para todo trabalho de investigação e/ou intervenção sobre o/no campo da educação geográfica.

Dentro desse cenário, torna-se cara a delimitação dos papéis das diferentes formas de saberes na constituição do currículo escolar, em especial aqui, no que diz respeito ao conhecimento científico. Apoiando-se em Bernstein e Young, atribuímos ao conhecimento disciplinar uma importância fundamental na definição dos conteúdos da transmissão cultural que se processa na escola. A ciência geográfica, compreendida a partir desses intelectuais como algo diferente do que uma simples forma de saber elitizado, torna-se portadora de emancipação, ou seja, de um “conhecimento poderoso”.

Ao se admitir esta centralidade do conhecimento disciplinar na definição dos conteúdos de ensino, não se quer deixar de levar em conta a importância e relevância dos outros diversos tipos de conhecimento que conformam o currículo na escola, tais como os provenientes das experiências do cotidiano do aluno, dos documentos do currículo oficial, e da própria tradição da Geografia Escolar. Nossa insistência no balizamento do currículo da escola no conhecimento disciplinar se dá dentro de um contexto de reafirmação dos papéis precípuos da escola.

De acordo com Boaventura de Sousa Santos (1999: 61), “temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza;” contudo, também “temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. Isso aponta para a necessária conciliação entre as posturas de acolhimento das diferenças, por um lado, e da necessidade de tornar universalmente acessível um conhecimento elaborado histórica e socialmente, por outro. Tudo isso poderá fazer da escola uma melhor cumpridora de sua função social que, de acordo com a perspectiva aqui adotada, é a de possibilitar a todos(as), indistintamente, saberes capazes de dar conta de demandas originadas de diferentes modos e oportunidades de vida.

Referências

- BACHELARD, G. (1996). *A formação do espírito científico: uma contribuição para a psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Editora Contraponto.
- BERNSTEIN, B. (1984) Classes e pedagogia: visível e invisível. *Cadernos de Pesquisa*, 49, p. 26-42.
- BERNSTEIN, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle*. Petrópolis: Editora Vozes.
- CARVALHO, A. M. P. e PEREZ, G. (2011). *Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações*. São Paulo. Cortez Editores.
- CASTELLAR, S. M. V. (2010). *Didática da Geografia escolar: possibilidades para o ensino e a aprendizagem no ensino fundamental*. Tese para Livre-Docência da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- FORQUIN, J. C. (1993). *Escola e Cultura: As bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- LURIA, A. R. (1990) *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Editora Ícone.
- MOREIRA, A. F. B. (2000). Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F. B. (org).
- Currículo: questões atuais*. Campinas: Editora Papirus.
- MOREIRA, R. (2007). *Pensar e ser em Geografia*. São Paulo: Editora Contexto.
- ROSS, J. L. S. (2004). São Paulo: a cidade e as águas. In: CARLOS, A.F. A.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs). *Geografias de São Paulo*. A metrópole do século XXI. São Paulo: Editora Contexto, 2004, p 183-220. v. 2.
- SACRISTÁN, J, G. (1995). Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (orgs.). *Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. I. P. (2000). *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- SANTOS, B. S. (1999). A construção multicultural da igualdade e da diferença. *Oficina do Centro de Estudos Sociais*, 135, Coimbra, s/d.
- SANTOS, L. C. P. (2003). Bernstein e o campo educacional: relevâncias, influências e incompreensões. *Cadernos de Pesquisa*, 120, p. 15-49.
- SILVA, T. T. (2010). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- YOUNG, M. F. D. (2007) Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, 28 (101), Campinas/Unicamp, p. 1287-1302.
- _____ (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*. Vol. 16 (48), p. 609-623.
- VIGOTSKI, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem: Textos de Psicologia*. São Paulo: Editora Martins Fontes.