

UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA EM GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ELEMENTOS TEÓRICOS DE REFERÊNCIA

Armstrong Miranda Evangelista*

Introdução

As questões enfocadas nesse texto fazem parte de uma pesquisa de Doutorado desenvolvida junto ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. O trabalho insere-se na linha de pesquisa Educação, Currículo e Ensino.

Procuramos evidenciar aqui os fundamentos teóricos que vêm sendo adotados para referenciar uma proposta de pesquisa sobre o ensino de geografia nas séries finais do Ensino Fundamental. A escolha dessa referência teórica foi guiada pelo interesse de conhecermos melhor o que os professores sabem e fazem em sua ação educativa na escola, com uma perspectiva de análise de cunho epistemológico e sociológico capaz de dar conta dos processos estruturantes dessa prática profissional. Nesse sentido, levamos em consideração, primeiramente, os enfoques ligados à teoria sobre formação de professores e sobre os saberes docentes, considerando-se principalmente os trabalhos de Therrien (2000) e de Tardif (2002) na linha do que se convencionou de Epistemologia da Prática Docente e, em segundo lugar, o enfoque da teoria da ação social de acordo com o ponto de vista de Bourdieu (1987, 1989, 1992, 1994, 1996, 1998 e 1999), expressa em conceitos como *habitus*, campo, arbitrário cultural, capital simbólico, estratégia, *poder simbólico* e *violência simbólica*, dando-se atenção especial ao primeiro.

Os saberes e a prática docente

Na busca de compreender melhor como os professores vêm desenvolvendo a sua prática profissional e os conhecimentos freqüentemente mobilizados nessa prática Pimenta (2000), Therrien (2000) e Tardif (2002), esclarecem que os saberes envolvem conhecimentos, competências, habilidades/aptidões e atitudes que não se restringem aos conhecimentos obtidos nas instituições de formação inicial e continuada. O estudo desses saberes se dá através de uma epistemologia da prática profissional dos professores definida por Tardif (2002, p.255) “como o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

Assim, para esses autores, os saberes caracterizam-se por sua complexidade à medida que provêm de diversas fontes, sendo por isso compósitos e plurais. São também temporais porque construídos no decorrer da vivência pessoal e profissional do professor, desenvolvida em um contexto de trabalho situado. Embora integrados no trabalho docente, para fins de simplificação analítica foram classificados por Therrien

* Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da FACED/UFC. Professor Assistente do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí.

(2000) da seguinte forma: a) saberes da cultura escolar: saberes curriculares, disciplinares e pedagógicos; b) saberes da cultura da experiência vivida, expressos nos saberes experienciais ou práticos.

Os saberes escolares compõem os saberes apreendidos nas instituições de formação inicial e continuada, como universidades, faculdades de educação e os institutos superiores de educação voltados para a capacitação de professores para atuarem na Educação Básica, tanto em disciplinas pedagógicas, quanto em disciplinas de formação específica, a exemplo das diversas licenciaturas. Tais saberes referem-se, portanto, ao conhecimento sistematizado, codificado, refletido, que influem nas escolhas teórico-metodológicas e ideológicas dos docentes no decorrer de sua prática profissional.

Os saberes da experiência vivida compreendem os saberes adquiridos pelos professores no exercício de sua prática profissional e mesmo os saberes provenientes do período de pré-profissionalização (família e formação escolar anterior). A validade desses saberes advém de sua rotinização, sendo incorporados como *habitus*,¹ de saber-fazer e de saber-ser. Eles têm um perfil prático, sincrético e pouco formalizado, tendo em vista que são adquiridos na ação, constituindo a cultura docente, além do mais constroem-se em situações urgentes e contingentes e em interação com outros atores que fazem parte da escola. Os saberes experienciais “surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação com sua própria prática” (p.54). Logo, na condição de transmissores de saber, os professores, em sua prática filtram outros saberes de acordo com os desafios que aparecem, retraduzindo-os constantemente conforme as suas necessidades. Em interação com os colegas de profissão, programas, normas, prescrições aos poucos o docente vai dando forma ao estilo próprio de ensinar.

Obviamente, a experiência profissional conta muito, refletindo-se no modo de comunicação com os alunos, nos macetes característicos criados, nas atitudes adotadas em determinadas situações, nos recursos didáticos que empregam, bem como no realce dado aos conteúdos que mais dominam (Tardif, 2002).

Esse conjunto de saberes manifestos nas diversas ações desenvolvidas pelo professor (ensinar, orientar tarefas, preparar materiais, organizar espaços etc) configuram o que podemos chamar de *trabalho docente*, visto que tais atividades demarcam o que é de mais específico do trabalho do professor.

Desse corpo de saberes constitutivos do trabalho docente, o estudo dará ênfase à dimensão curricular da disciplina geografia, especificamente o conhecimento conceitual sobre a região, dada à importância assumida por este conceito nas séries finais do Ensino Fundamental, todavia, sem deixar de reconhecer as influências das demais modalidades de saberes que entram em cena na prática educativa do professor de geografia.

Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar (TARDIF, 2002, p.38).

Compreende-se a prática educativa escolar como uma prática vivida no dia-a-dia da sala de aula, que se manifesta na interação entre sujeitos, caracterizada, segundo Tardif (2002), como trabalho de humano para humano, que mobiliza no contexto ecológico da sala de aula os diversos saberes profissionais, bem como os

distintos modelos de ação docente – as representações que os professores têm a respeito de sua prática e que orienta suas escolhas e atitudes². A necessária simultaneidade desses tipos de ação implica na complexificação do trabalho do professor, sendo mobilizadas diferentes racionalidades, que orientam práticas moduláveis nas diversas situações contingenciais que ele enfrenta cotidianamente na escola.

[...] o processo de formação do ser humano é tão rico, complexo e variegado quanto o próprio ser humano [...] no que diz respeito ao ensino [...] o trabalho do professor não corresponde a um tipo de ação específico. Ao contrário esse trabalho recorre constantemente a uma grande diversidade de ações heterogêneas [...] o que torna complexo o trabalho do professor é justamente a presença simultânea e necessária desses diferentes tipos de ação (TARDIF, 2002, p.174).

Segundo Therrien (1994), no trabalho docente estão presentes componentes intelectuais, práticos, interativos e éticos, dando-lhe um caráter complexo. Isso significa que a atividade docente se exerce em um contexto determinado, de intersubjetividade e intercomunicabilidade de conceitos e representações. O trabalho docente tem ainda um caráter prático porque concorre para educar para o aprendizado de uma cultura em um determinado contexto, mas isso não significa que ele não possa carregar uma dimensão crítica, capacitando os agentes a intervir na realidade. Ora, isso confere ao trabalho docente, segundo o autor, a característica de uma práxis situada e criativa feita e refeita por professores e alunos de forma relacional.

A contribuição do estruturalismo genético de Bourdieu

O currículo prescrito pela escola seja ele formal ou oculto incide de forma marcante na formação do aluno, a maneira como percebe os fenômenos que o cercam é influenciada pela formação escolar que vivencia. Na escola, o aluno tende a interiorizar conhecimentos de diversas matérias que acabarão servindo de guia nas diversas percepções e ações que têm do mundo. Assim, é pertinente perscrutar a natureza dos saberes que a escola veicula, procurando os fatores determinantes das escolhas dos conteúdos que permeiam o currículo, pois se entende que há uma intencionalidade presidindo essas escolhas, envolvendo fatores de ordem diversa (políticos, culturais, ideológicos etc).

Por transitar pelo campo curricular o trabalho aproveitará contribuições teóricas que possibilitem entender melhor a configuração dos currículos, bem como daquilo que fundamenta sua elaboração e difusão no campo educacional.

Dentre os autores que fornecem um quadro analítico e explicativo dos processos culturais tem-se em Bourdieu (1989, 1994, 1996 e 1999) uma notável contribuição, sobretudo pela amplitude alcançada por suas idéias e categorias de análise social.

O conceito de *habitus* desenvolvido por Bourdieu (1989) é de grande relevância para os propósitos do trabalho em tela, sendo possível relacioná-lo à questão do currículo no Ensino Fundamental, obviamente sem abstrair o seu caráter relacional com os outros conceitos que fazem parte de sua teoria, como *campo*, *dominação*, *arbitrário cultural*, *poder simbólico* e *violência simbólica*.

Na formulação bourdieusiana o conceito de *habitus* foi forjado no interior da problemática sociológica gerada em torno da questão da superação do dualismo entre

objetividade e subjetividade, inserida, por sua vez no projeto maior do autor de buscar desvendar, como assegura Bonnewitz (2003, p.18), “os mecanismos de dominação e a lógica das práticas dos agentes sociais em um espaço social inigualitário e conflituoso. Nesse projeto original, Bourdieu levou em consideração as obras dos pioneiros da sociologia (Marx, Durkheim e Weber), da fenomenologia (Husserl, principalmente) e o estruturalismo (de Saussure e Levi Strauss), demarcando seus limites e contribuições.

[...] Bourdieu considera o problema dos métodos epistemológicos como uma discussão que oscila entre dois tipos de conhecimentos antagônicos: o objetivismo e a fenomenologia. Enquanto a perspectiva fenomenológica parte da experiência primeira do indivíduo, o objetivismo constrói as relações objetivas que estruturam as práticas individuais. A antiga polêmica entre subjetivismo e objetivismo emerge, portanto, como ponto central para a reflexão de Bourdieu; para resolvê-la [...] pretende articular dialeticamente o ator social e a estrutura social [...] (ORTIZ, 1994, P.8)

Segundo Bourdieu (1994), o *habitus* constitui predisposições adquiridas pelo sujeito que orientam suas ações. Ao construir esse conceito Bourdieu procura realçar o seu caráter de mediação. O *habitus* não seria uma construção apenas subjetiva, nem tampouco um mero reflexo da ação do mundo objetivo. A sua existência ocorre numa dimensão dialética, relacional, entre exterioridade e interioridade.

[...] um conjunto relacional de disposições assentadas em posições sociais específicas, ou melhor, em ‘estruturas estruturantes’ – sistemas de práticas realizadas pelos agentes sociais – portadoras da propriedade de operar com as traduções simbólicas das distinções objetivamente inscritas nas ordens sociais e nas ordens de legitimidade que dão contorno aos grupos sociais reais (SANTOS, 2005, P. 312)

Dado esse caráter pode-se dizer que as instituições sociais, como parte do mundo objetivo, influem decisivamente na formação do *habitus* dos agentes sociais. Dentre essas instituições, a escola exerce um papel de destaque, que se reflete mais especificamente na configuração das disciplinas que compõem o currículo, dentre elas a geografia.

No final do Ensino Fundamental a educação geográfica assume algumas peculiaridades interessantes. O que é ensinado e como é ensinado tem repercussões marcantes na concepção de mundo elaborada pelo aluno, sobretudo pela etapa de desenvolvimento mental em que ele se encontra possibilitando-lhe uma maior capacidade de formalização do pensamento. Nessa etapa, procura-se ir ao encontro das características cognitivas do aluno adolescente, do seu interesse pelo desconhecido, por aquilo que se encontra além da realidade empírico-concreta. É uma fase do desenvolvimento humano de desabrochamento para o mundo, fundada numa maior racionalidade e abstração podendo ter como consequência maior compreensão e sensibilidade em relação às problemáticas vividas por outros povos, além da maior mobilidade do pensamento para estabelecer comparações e inferências. Desse modo, denota-se uma variação escalar no tratamento dos fenômenos regionais, sendo contempladas áreas maiores e distantes da realidade do aluno. Tradicionalmente, nessas séries são estudados outros continentes, com um enfoque que se propõe a ir além do território nacional, explorando e descrevendo a realidade de outros países, abordando aspectos físicos, econômicos, políticos e sociais.

Mas, indagamos sobre a natureza do conteúdo geográfico ensinado na escola, se este se apresenta como significativo para o aluno, se realmente lhe oportuniza as condições para a compreensão consistente de outras áreas, se opera neles um *habitus* que o favoreça compreender fenômenos distantes de sua realidade concreta, ou ainda se mostra a região como um dado inquestionável, um recorte pronto.

Desse modo, consideramos importante aproximar-se do *habitus* forjado no trabalho pedagógico do professor, investigando se a sua prática capacita o olhar do aluno para além do factual, do desconexo, aperfeiçoando o pensamento relacional entre o próximo e o distante, obstando visões etnocêntricas, xenófobas, estereotipadas e preconceituosas. Se o professor procura opções alternativas que subvertam a naturalização dessas visões na prática educativa escolar. Enfim, se ele investiga e contesta as relações de poder e dominação que tais visões legitimem, oportunizando ao aluno situações reestruturantes do *habitus*.

Bourdieu adverte que a reprodução da cultura se dá em última instância através da manutenção do poder que se manifesta por intermédio de uma *violência simbólica*, esta entendida como uma força oculta que atua no imaginário dos sujeitos, suavemente imposta pelos dominantes de bens materiais e simbólicos de um determinado espaço social sobre aqueles situados em posições inferiores na distribuição do poder.

A reflexão que ele faz sobre o *habitus* esclarece que a educação escolar está inextricavelmente vinculada ao contexto cultural e por isso está comprometida com a transmissão de um arbitrário cultural por intermédio da *violência simbólica*. Tal transmissão manifesta-se por meio da comunicação realizada na ação pedagógica, constituindo-se num ato de *violência simbólica* da parte dos grupos com maior poder no espaço social.

Essa interpretação fornece elementos cruciais para entender o jogo do poder na escola, possibilitando a tomada de consciência dos agentes nela inseridos, dando-lhe subsídios para o exercício de uma prática contrária aos ditames das visões homogeneizantes. Dito de outro modo, o arbitrário cultural não se reproduz sobre uma estrutura escolar passiva, pois existem mecanismos de resistência que nela se desenvolvem. Daí a possibilidade de se questionar ou mesmo substituir o tratamento dado ao conhecimento convencionalmente veiculado, questionando as condições de reprodução. Por isso Santos (2005., p. 311) destaca que “[...] há no *habitus* uma série de elos ligando o determinante ao determinado que possibilita a intermediação entre o estruturante e o estruturado [...]”. Assim, o *habitus* não seria o mero reflexo da estrutura, podendo atuar não só como um sistema de adaptação cultural, mas como um sistema de disposições em que é imanente a inventividade e a mudança.

No que concerne ao ensino de geografia e à abordagem do conceito de região, foco dessa análise, pode-se notar que a prática do currículo escolar influi no *habitus* adquirido pelo aluno, mantendo maior ou menor relação com os fatos estudados.

A literatura sobre o ensino de geografia registra muitas situações em que se pode entrever um *habitus* adquirido pelo aluno eivado de idéias equivocadas, distorcidas e ideologizadas sobre as regiões do mundo. De fato, isso tem importância meridiana no final do Ensino Fundamental, pois como foi dito nessa fase o aluno apresenta maior capacidade de operacionalização do pensamento, com condições de compreender conhecimentos de maior complexidade. Portanto, é importante averiguar se os conteúdos ensinados nas aulas de geografia colaboram efetivamente para que o aluno conheça os principais aspectos das grandes questões do mundo atual. Para tanto é necessário ultrapassar a cortina de fumaça que separa a descrição acerca do encantamento das técnicas e tecnologias produzidas pelo capitalismo, cuja sedução

tende geralmente a operar elogios discursivos parciais, deixando de dar-se conta das questões realmente importantes, que nem sempre são facilmente evidenciadas.

Quanto à região sabemos que é um daqueles conceitos que carregam ambigüidade no temário da geografia, principalmente pela sua vulgarização. Disso resulta a necessidade de pôr em suspeição os pressupostos inscritos na realidade, no senso comum. Em concordância com Bourdieu (1996) diríamos que o conceito de região está sujeito ao pensamento de Estado e encontra-se presente como pensamento objetivo na reunião de subjetividades que constituem o tecido social, dotando os agentes sociais de um conjunto de pré-disposições adquiridas (um *habitus*) naturalizadas no íntimo dos seus pensamentos, determinando o modo como agem diante da realidade. Mais ainda, que a construção desse conceito se dá num campo de relações objetivas eivado de contradições, dissensos e consensos e de lutas pelo poder, que é o campo científico.³

Desde as primeiras alusões ao tema região, tende-se a reduzir o seu aprendizado a uma noção técnica, que consiste, geralmente, em localizar espaços, como Províncias, Estados, Países etc. Não se questiona outros significados possíveis que o conceito de região possa ter. É comum nas primeiras aulas com mapas, o aluno acostumar-se a ver o recorte regional político-administrativo, inculcando precocemente esse modelo de divisão. O professor, sem se dar conta disso procura levar para sala de aula “mapas de adultos”, confeccionados em pequena escala, com as devidas divisões territoriais oficiais, visto que é de costume as escolas possuírem mapas murais, normalmente coloridos, o que facilita ainda mais a evocação das imagens. Ainda mais, os mapas com as características aludidas difundem-se pelo material escolar dos alunos: livros didáticos, cadernos de mapas, Atlas etc, e permeiam a sua rotina diária nos programas televisivos, jornais, revistas e internet. Nesse jogo simbólico, o indivíduo envolve-se inevitavelmente, porque, impõe-se a eles, implicitamente, uma forma particular de ver o mundo, na qual o recorte regional administrativo é de longe o predominante. Produzem-se “efeitos de realidade”, fazendo os alunos assimilarem o conteúdo simbólico como natural.

Essa forma de conceber o regional remonta sobretudo ao período de constituição dos Estados Nacionais Modernos europeus, como demonstra bem o caso da Alemanha no final do século XIX, quando a reforma educativa implantada favoreceu todo um trabalho de inculcação ideológica e de enaltecimento do nacionalismo patriótico no ensino de geografia. Essa disciplina foi introduzida no currículo com o intuito claro de reproduzir o modelo cultural hegemônico, este bastante eficiente em dissimular as relações de força de um arbitrário cultural transmitido simbolicamente.

Pode-se dizer, seguindo o pensamento de Bourdieu, que esse tipo de raciocínio inculca nos agentes sistemas de classificação do mundo arbitrários, que são assimilados naturalmente. Assim, se uma região é entendida como algo que sempre existiu, onde se integram fenômenos heterogêneos, passa figurar-se como um espaço simbólico que lidima a dominação. Edificam-se as condições necessárias para a inculcação do pensamento dominante que precisa desse tipo de capital simbólico para circunscrever a sua área de atuação e potencializa a concentração de outros tipos de capital (força física, econômico e cultural). Dessa forma, os sujeitos estando dotados de um sentimento de pertença à região estariam sendo submetidos tacitamente à *violência simbólica*. Nesse raciocínio, a região corroboraria simbolicamente para consolidar o processo de dominação.

Diante do exposto, consideramos pertinente procurar conhecer o *habitus* do professor de geografia, historicizando-o e delimitando suas principais características expressas em suas manifestações disposicionais na escola, tencionando, assim, dar uma

contribuição efetiva para o debate atual acerca do ensino de geografia na Educação Básica.

Considerações finais

Buscamos neste texto evidenciar um referencial teórico capaz de explicar com consistência as relações que se desenvolvem na prática educativa escolar em geografia nas séries finais do Ensino Fundamental. Optou-se por uma abordagem de cunho sociológico aproveitando tanto os trabalhos de pesquisadores que têm construído interessantes propostas teóricas acerca dos saberes da docência e sobre a formação de professores no Brasil e em outros países, quanto a contribuição de uma proposta sociológica densa, como é a de Bourdieu, fundamentada numa série de conceitos relacionáveis.

Nos últimos anos a discussão em torno dos saberes das docência ocuparam um espaço considerável no debate sobre a prática educativa escolar, decorrendo daí a criação de várias tipologias de saberes e o engendramento de esforços no sentido de construir uma epistemologia da prática orientada para reconhecer o caráter complexo do trabalho docente.

Como podemos notar, o conjunto teórico-conceitual de Bourdieu assume grande importância para a pesquisa, especialmente no tocante à compreensão do *habitus* professoral, formulação que se aproxima da perspectiva teórica discutida anteriormente, principalmente nas questões concernentes aos saberes experienciais, compreendidos como disposições construídas no decorrer do processo de socialização das pessoas que orientam as suas práticas na relação com a exterioridade.

Enfim, buscamos discutir a viabilidade desses dois conjuntos teóricos para a análise do ensino de geografia na escola, em particular na abordagem do conceito de região, um conceito-chave dessa disciplina que permeia os conteúdos curriculares nas séries finais do Ensino Fundamental.

¹ O conceito de *habitus* utilizado por esses autores está em conformidade com o sentido dado por P. Bourdieu e que será abordado mais a frente.

² Tardif (op. Cit.) argumenta que na cultura ocidental três concepções de prática educativa destacaram-se ao longo da história: o trabalho docente entendido como arte ou atividade do artesão, como técnica, como tarefa de interação. Os dois primeiros concebidos na relação sujeito-objeto, seguindo a lógica predominante na modernidade, e o último dando ênfase à relação sujeito-objeto.

³ Segundo Bourdieu (1994) “o campo científico enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial”. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou se quisermos o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- _____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Difel, 1989.
- _____. PASSERON, C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: papirus, 1996.
- _____. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BONNEWITZ, P. Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu. Petrópolis: Vozes, 2003.

- ORTIZ, R. (org.). A procura de uma sociologia da prática. In: BOURDIEU, P. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1994.
- PIMENTA, S. G. (org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo. Cortez. 2002.
- TARDIFF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. petrópolis: Vozes, 2002.
- TERRIEN, J. *Interação e racionalidade no saber de experiência*. Fortaleza: FAGED/UFC, 1994. mimeo.
- TERRIEN, J., SOUZA, A. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: *Múltiplos sujeitos e saberes na educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000, p. 80-97.