

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO

Allain Wilham Silva de Oliveira
Colégio de Aplicação – COLUNI / UFV
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Campus Universitário – Viçosa – MG
CEP – 36570 -000
allain@ufv.br

Resumo : O baixo desempenho dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o programa de bolsas para alunos carentes em Universidades particulares (ProUni), a discussão de reservas de vagas em Universidades para alunos egressos de escolas públicas são sintomas de uma crise no ensino médio brasileiro que neste artigo procuramos refletir e, em especial, sobre a disciplina Geografia, onde apontamos algumas soluções alternativas.

Palavras chaves : Educação, Currículo, Crise

Abstract : Overhead of the students in National Exam of high school (ENEM), the program scholarships poor students in private Universities (ProUni) the discussion of reservations of vacancies in Universities for students who liad come from public schools they are symptoms of a crisis in the Brazilian medium education that we tried to contemplate in this article, and especially on the subject of Geography showing some solutions.

Key words Education, course, crisis

A prática docente, como Professor de Geografia no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa, levou-me a uma série de indagações que resultaram neste trabalho: uma análise da Geografia escolar no ensino médio. Na verdade, uma reflexão, que permite analisar a prática e propor avanços, bem como compreender a realidade que nos cerca e visualizar as perspectivas que esta realidade nos permite, para superá-la ou minimizar seus efeitos.

Nas últimas décadas do século passado, a situação do Estado brasileiro, a inflação, a crise fiscal, a incapacidade de

crescimento e a perda de capacidade de utilização dos instrumentos macroeconômicos foram alguns traços da crise que decompôs a capacidade técnico-administrativa que permitiria ao governo operar com alguma eficiência. Sendo assim, neste contexto histórico, foi paulatinamente transformada a antiga lógica das políticas públicas, que deixava seus arcabouços técnicos do passado e passava rapidamente a recolher os impulsos liberalizantes, tidos como “descentralizadores e participativos” dos anos mais recentes, em decorrência do esgotamento do modelo desenvolvimentista implantado nas décadas anteriores.

Ao mesmo tempo em que o processo de descentralização do Estado, impulsionado pela ideologia neoliberal, transferiu paulatinamente um conjunto significativo de atribuições de gestão aos planos estadual e municipal de governo, a descentralização foi se constituindo em um princípio ordenador de reformas do setor público e sendo entendida como uma dimensão essencial da democratização. O Estado perdeu poder no âmbito econômico, mas conservou boa parte da sua capacidade reguladora, passando a ser um Estado “atuante”, um ator estratégico que se relaciona com instituições supranacionais, regionais e locais de diferentes tipos.

Neste amplo contexto de mudanças e em função dos novos papéis do Estado, a educação brasileira passou por uma série de reformas, implantadas pelo governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), que buscava a adequação da educação a esta nova realidade. Foi exigida a presença de um novo trabalhador, que se adequasse às mudanças no paradigma de acumulação (Quadro 1) que chegava impondo ao mundo do trabalho uma regulamentação em que a ciência, a tecnologia e a informação fossem fundamentais, pós-fordista [1]. A escola brasileira ainda se encontra neste momento de adequação a esta série de mudanças advindas destas transformações, sistematizadas na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional LDB (lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio [2].

Quadro 1 – Mudanças no paradigma de acumulação capitalista [3]

Fordismo	Pós-Fordismo
Crescimento econômico extensivo com o aumento do consumo de massas	Crescimento econômico seletivo com diversificação do consumo
Economia de escala (padronização e produção em grandes quantidades)	Flexibilidade da produção ganha na diversidade de produto (escopo)
Competitividade baseada em abundância de recursos naturais, baixo custo da mão-de-obra e limitado controle ambiental.	Competitividade baseada em tecnologia, conhecimento, informação e recursos humanos qualificados e no controle ambiental.
Estado do bem-estar e interventor com gerência burocrática e crescente participação no PIB e no investimento social	Novas institucionalidades, reorientação do papel de Estado para a regulação e administração por resultados (Terceiro setor)
Aumento da produtividade, dos salários (participação na renda nacional), emprego	Aumento da produtividade e da qualidade, com mudanças das relações de trabalho e redução do emprego formal e do trabalho no valor do produto
Dinamização da base industrial e do consumo de bens industrializados de massa	Crescimento de novos segmentos e setores, especialmente terciário, serviços públicos e quaternários (serviços ambientais)

A educação básica, que corresponde ao ensino fundamental e médio, tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Artigo 22, LDB 9394/96), sendo que no ensino médio a função de progredir em estudos posteriores lhe é própria, ou seja, o Estado brasileiro reconhece o dever de se ter uma educação média propedêutica que, além de preparar para o trabalho, seja responsável por garantir o acesso e a permanência do educando no nível superior, preparando-o para, de certa forma, realizar com êxito as provas de seleção para ingresso neste nível de educação (vestibulares).

Além desta preparação para uma educação continuada em outro nível de ensino, cabe ainda ao ensino médio uma preparação para o mercado de trabalho cada vez mais qualificado que, na maioria das vezes, exige uma qualificação em outro nível de ensino e a preparação para a cidadania. Estes desafios aqui apresentados são grandes para a escola e necessários para a formação dos jovens brasileiros que estão integrados à educação formal¹, como é relatado no documento do MEC “Subsídios para uma reflexão sobre o Ensino Médio”.

O retrato socioeconômico da juventude brasileira exige que a educação média atenda a uma dupla necessidade: direito a uma formação humanística geral de qualidade e acesso a conhecimentos humanísticos e específicos que viabilizem a continuidade dos estudos e o ingresso na vida produtiva.[4]

Assim, o professor de ensino médio, no seu cotidiano, tem de lidar, pelo menos teoricamente, com diversas funções que por

¹ UNESCO 11/2004: Dos jovens brasileiros de 15 a 24 anos 48,6% freqüentam escola; 30,3% só estudam; 31,2% só trabalham; 18,2% trabalham e estudam; 20,3% não trabalham nem estudam (pertencem às famílias mais pobres); 29,2% cursam o ensino médio ou superior; 5,3% são analfabetos. Assim, 58% dos entrevistados com idade entre 18 e 20 anos não estudam mais.

vezes se tornam antagônicas. Como preparar um jovem para o mercado de trabalho altamente tecnológico? Preparar para o mercado significa propor que ele continue seus estudos? Como então prepará-lo para a gama de conteúdos cobrados nas mais diversas universidades brasileiras que passam por uma análise de erosão e entendimentos complexos de análise espacial e de políticas dos Estados? Será democrático, ou por não dizer justo, não fornecer um ensino propedêutico a um jovem trabalhador para que este dispute um vestibular nas conceituadas Universidades Públicas brasileiras? Ainda cabe perguntar: Será que temos de prepará-los para a cidadania, mundo do trabalho e a continuação de seus estudos?

Além das questões acima, a imensa maioria dos professores convive com os problemas crônicos das escolas, que são a falta de infra-estruturas básicas para a realização de trabalho e a falta de incentivo profissional, como qualificação e salários. Podemos então falar em uma crise no ensino médio que tem como sintomas claros: a discussão da questão de reservas de vagas, programas de bolsa para alunos de escolas públicas em universidades particulares ou os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Uma dos norteadores das disciplinas ministradas no ensino médio é o Parâmetro Curricular Nacional do Ensino Médio, (PCNEMs) que define a Geografia como “a ciência *do presente*” que contribui para pensar o espaço, enquanto uma totalidade na qual passam todas as relações cotidianas” [2]; logo, uma ciência de amplas possibilidades com o objetivo de se pensar uma totalidade das relações cotidianas. Este mesmo documento traz a diferenciação do ensino médio para os outros níveis de educação, como o ensino fundamental, cuja função é a de alfabetizar.

No ensino médio que não deve ser compreendido apenas como uma graduação reduzida, deve-se construir competências que permitam a análise do real, revelando as causas e efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade [2]. O documento ainda traz competências e habilidades a serem desenvolvidas em Geografia que são divididas em três eixos: representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural, que de certa forma dão uma cientificidade ao

ensino médio e permitem articular transversalmente e horizontalmente o conteúdo.

Os conceitos ou conhecimentos estruturantes trabalham com os conceitos produzidos pelo grande geógrafo, professor Milton Santos [5], em uma linha de geografia crítica, com perspectiva estruturalista, cujo gerador deste conhecimento no ensino médio a ser compreendido, apreendido e investigado é o espaço geográfico e as categorias que se correlacionam com o objeto de estudo central, ou seja: paisagem, lugar, território, articulação de escala e técnica e redes.

Uma segunda apreciação sobre os conceitos estruturantes do documento leva à reflexão sobre a tendência teórica adotada. Ela se baseia, ao eleger o espaço geográfico como conceito norteador dos demais conceitos, em uma concepção de Geografia que se consolidou no Brasil pela corrente estabelecida pelo pensamento de Milton Santos. Não é demérito nenhum se orientar por tal perspectiva; no entanto, arrisca-se esquecer a sociedade como objeto de estudo da Geografia ao se privilegiar forma, função, estrutura e processo, elementos fundamentais para a leitura do espaço geográfico, segundo essa perspectiva. [6]

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, então, definem categorias de forma ampla, baseados em um autor, dentro de uma escola de pensamento da geografia, o que torna complexa ou difícil a realização de exames nacionais de avaliação do ensino médio, como o ENEM, ou mesmo pensar em algum tipo de avaliação mais democrática, de acesso às universidades públicas, alternativas aos vestibulares. Estas categorias não significam em si uma forma única de se trabalhar no cotidiano da escola em todos os territórios de uma cidade, quanto mais de um país como o Brasil, repleto de contrastes e contradições.

Nós, professores, em especial de Geografia, sabemos das dificuldades para a prática pedagógica, após a implantação dos vestibulares seriados, pois esta forma de avaliação é vista pelo Ministério da Educação e por diversas instituições de ensino superior como o meio de modernizar e democratizar o acesso à

Universidade Pública. O vestibular seriado, não cumpriu, entretanto, este papel, e trouxe outra dificuldade permitindo que cada instituição elegesse um conteúdo a ser trabalhado nas diferentes séries provocando assim uma fragmentação do currículo, desde modo, um programa de vestibular requer Globalização no 1º ano do ensino médio, e o outro relaciona no mesmo ano Cartografia e Globalização na 3º série, o que tem se apresentado como mais um problema no cotidiano escolar.

Exemplificando melhor: ao ser avaliado para se matricular na UFMG, um jovem de uma metrópole que estude no mais renomado colégio tem o mesmo referencial de cobrança que um mesmo jovem desta metrópole, trabalhador e que estude no turno noturno na periferia, ou de um estudante de qualquer escola rural do Estado de Minas Gerais. O que se observa atualmente é que os três são cobrados pela referência curricular da melhor escola. Desta forma, se possuíssemos um currículo mínimo com conteúdos a serem trabalhados poderíamos hoje não estar pensando em leis de cotas; lógico que a crise do ensino não se resume a uma crise de currículo ou de conteúdo, mas que é um elemento importante neste contexto, não resta dúvida.

Mais uma frustração é a organização do conteúdo em uma matriz curricular, necessária ao funcionamento da escola, de vital importância para o serviço técnico da mesma, para o professor, para o aluno e para sua família que procura acompanhar o andamento do trabalho escolar, pois logo aparece a indústria editorial com conteúdos adequados por série e críticos articulando as categoriais eleitas pelos PCNEMs. Mais indagações são feitas sobre o livro didático: Será que eles fazem o currículo mínimo nacional? Será que eles são o currículo nacional?

Estas perguntas trazem ao ambiente escolar um outro desafio para o ensino de Geografia, disciplina que na escola muitas vezes é tratada como algo supervacâneo ou como a disciplina de uma ótima cultura geral, do sabe tudo, de rocha a política, ou, ainda, a disciplina da atualidade, que estuda todos os conflitos mundiais. Como já denunciado por Lacoste [7], na França² no final do século passado.

² No ano de 1988, após movimentos reivindicatórios dos alunos do ensino médio Francês, houve uma reformulação deste nível de ensino com a redução

Na universidade onde, contudo se ignora as dificuldades pedagógicas dos professores de geografia do secundário, os mestres mais avançados constataam que a geografia conhece “um certo mal estar”; um dos reitores da corporação declara, não sem solenidade, que ela “entrou na era dos quebras”. Quanto aos jovens mandarins que se lançam na epistemologia, eles chegam a ousar questionar se a geografia é mesmo ciência, se este acúmulo de elementos do conhecimento “emprestados” da geologia, da economia política ou da pedologia, se tudo isso pode pretender constituir uma verdadeira ciência, autônoma, de corpo inteiro [7].

Neste mesmo livro Lacoste [7] relata que existe uma geografia dos estados e uma geografia dos professores ingênua e enfadonha, esta crítica, associada a um movimento de renovação da geografia brasileira, verificado nas últimas décadas resultou na aplicação desta ciência como uma disciplina escolar preocupada com a criticidade e o desenvolvimento da cidadania. Se por um lado esta abordagem trouxe ganhos, por outro levou à banalização de alguns conceitos e à perda de parte significativa de alguns conteúdos como o relatado por Visentini [9]. “Escolas de ensino médio no Brasil chegaram a incluir nos seus currículos a disciplina “geopolítica” e o seu conteúdo nada mais é que “atualidades”, com os professores discutindo com os alunos tudo que sai na mídia e que eles consideram importante, globobagens.

Como então superar a idéia de uma disciplina síntese, que produz espetáculos, necessária para se comentar e entender os telejornais ou as revistas eletrônicas? Para se firmar como uma ciência que possui métodos, conceitos e uma produção acadêmica, uma ciência que interpreta e ajuda a produção deste mundo técnico-científico e informacional como é o próprio

de carga horária, e acréscimo de disciplinas objetivando um melhor preparo para o mercado de trabalho e um eficiente ensino propedêutico (MEIRIEU, 1999)[8].

espaço geográfico? Mais indagações, mas não mais frustrações, pois é neste espaço da realidade escolar que podemos construir as possibilidades como professor de Geografia de ensino médio, atuando no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa - COLUNI.

Poderíamos dizer que, como Colégio de Aplicação, o COLUNI desenvolve uma práxis pedagógica de qualidade, que pode ser, em alguma medida, compartilhada, co-participada com os diferentes níveis e redes de ensino. Mas o colégio apenas recentemente foi transformado em escola de aplicação, o que para nós ainda é um desafio e uma aprendizagem diária.

O colégio possui o nível médio de ensino, com 480 alunos selecionados por um exame de seleção, 25% provenientes de escola públicas. Ao se tornarem alunos da escola, estes se integram completamente à vida universitária, sendo que metade deles não é de Viçosa [10] e moram nas repúblicas e pensões da cidade. Outro desafio para nós, professores da escola é que estes alunos, na sua maioria, são oriundos de classe média e suas famílias buscam a ascensão social por meio de seus estudos, tendo, portanto, que receber um excelente ensino propedêutico para passar pelo crivo dos vestibulares das universidades públicas.

Na área de geografia, procuramos ministrar um curso com qualidade e de uma forma aprofundada, dividindo o conteúdo da seguinte forma: 1ª série - formação do mundo contemporâneo e cartografia; 2ª série - espaço mundial e na 3ª série - espaço brasileiro. Em momento algum é feita uma preparação específica para vestibular, com revisão, simulados, apostilas ou séries integradas. Somos três professores, além de termos monitores, estagiários e bolsistas que auxiliam no trabalho, e ao mesmo tempo são auxiliados na sua formação, e convivemos com a problemática aqui descrita.

Neste contexto, podemos, sim, falar em uma crise do ensino médio com todas as possibilidades que ela nos traz, especialmente após sua separação do técnico e das novas exigências de qualificação profissional, como nos referenda o documento do MEC.

Diretrizes legais não foram suficientes para sustentar a reforma do Ensino Médio. Em 1988, o MEC divulgou os Parâmetros curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEMs) com o objetivo de difundir os princípios da reforma do ensino em nível médio. Decorridos sete anos, tal reforma não se efetivou em razão de fatores políticos, pedagógicos e operacionais [4].

Os professores de ensino médio sabem da grande dificuldade de se trabalhar neste nível de ensino, pois após a criação da LDB e dos PCNs, este ficou encarregado de preparar os alunos para o trabalho, dar seqüência aos estudos (vestibular) e formar a cidadania, tarefa às vezes conflitante (os professores do ensino médio sabem a que estou me referindo).

Os PCNs do ensino médio pouco ajudam na formulação de uma proposta que possa realmente juntar estas funções, pois estes trazem apenas categorias a serem trabalhadas, baseadas no trabalho do Professor Milton Santos [5,6] e não em um conteúdo mínimo que poderia ser trabalhado em diversas correntes de pensamento geográfico com concepções de outros autores.

Para que realmente se pudessem juntar todas as funções do ensino médio, seria necessário um currículo mínimo, capaz de promover uma real integração entre todo o território nacional e entre todas as classes sociais. O problema, neste nível, não se encontra apenas na escala local (escola, professor, aluno e família), e sim em sua concepção ampla, de seu valor para a sociedade.

É evidente que as mudanças pelas quais o mundo do trabalho passou, com a exigência de uma maior qualificação, fossem repercutir com mais intensidade no ensino médio, pois este apenas não qualifica para o trabalho e o trabalho apenas não gera riqueza, necessita de uma qualificação técnica; logo, deve-se adequar a sociedade às exigências da educação ou o contrário? Será necessário uma reforma do ensino médio com nova matriz curricular e mais anos de estudo?

Para que não tenhamos apenas momentos frutuosos é preciso navegar, velho chavão, mas oportuno; é preciso se aventurar neste desafio, qual o ensino médio se apresenta para a

sociedade brasileira; é preciso repensar sobre este nível de ensino, que é de extrema importância para a melhoria do padrão de vida das novas gerações de brasileiros, bem como para uma melhor inserção do Brasil no mundo.

Referências Bibliográficas

1. HARVEY D. **A Condição pós-moderna : Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** São Paulo. Loyola, 1993.
2. BRASIL. Secretaria de Educação Media e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares nacionais: ensino médio.** MEC, SEMTEC, 2002.
3. BUARQUE, S. C. **Construindo o Desenvolvimento Local Sustentável.** Rio de Janeiro: Garamond, 2002. .
- 4 . LODI, , Lucia Helena. **Subsídios para uma reflexão sobre o Ensino Médio.** MEC, Secretaria de Educação Básica – SEB. 2004.
5. SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1966.
6. SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. SPOSITO , Eliseu Savério. **Orientação curricular o Ensino Médio Geografia.** MEC, Secretaria de Educação Básica – SEB, 2004.
7. LACOSTE, Yves. **A Geografia: isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra.**São Paulo: Papyrus, 1985.
8. MEIRIEU, Philippe. **Relatório Meirieu: para a reforma do ensino médio da França.** Brasília . Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999. 32p.
9. VESENTINI, José William. **Novas Geopolíticas** 2.ed. São Paulo: contexto, 2003.

10. CARVALHO, Regina S. BOHNENBERGUER, Eunice B.
**Relatório de pesquisa sobre alunos . Colégio de
Aplicação – COLUNI – UFV. 2004. MINEO**
11. KAERCHE, Nestor André . **Desafios e Utopias no Ensino de
Geografia. 2.ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.**