

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE ENSINO E CURRÍCULO

EDU02097 – Estágio de Docência em Geografia II

**CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA GEOGRAFIA ESCOLAR
NO MUNDO CONTEMPORÂNEO E ABORDAGENS NO ENSINO**

Professor Dr. Antonio Carlos Castrogiovanni
Graduando Alexsandro Barbosa Costa

Porto Alegre
2010

01) Quais têm sido as orientações teórico-metodológicas da Geografia?

Refletir sobre os princípios epistemológicos da Geografia sobre o processo de construção do conhecimento no âmbito da Geografia escolar, conceber o ensino como um processo de conhecimento mediado pelo professor, que articula as discussões da didática e da epistemologia, que virá a dar orientação para compreender os sujeitos e os objetos deste conhecimento, bem como seus instrumentos mediadores. Somado a isto, deve-se compreender como se estruturam os conteúdos de ensino, referentes às diversas áreas do conhecimento científico e para tal recomenda-se algumas contribuições teóricas importantes: o conceito de conhecimento didático do conteúdo (PCK), da transposição didática e o de mediações didáticas.

Algumas pesquisas extras

PCK - Pedagogical Content Knowledge

Ao prefaciar a obra de GESS-NEWSOME (1999), Lee Shulman esclarece que a primeira apresentação da idéia do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) ocorreu numa conferência na Universidade do Texas em 1983. O título da palestra foi “the missing paradigm in research on teaching”, fazendo referência ao estudo da matéria em interação com a pedagogia. Seus estudos iniciais, centrados no processo de pensamento dos médicos, indicava que a competência para o diagnóstico era um domínio mais específico do que geral e que alguns diagnosticavam melhor que outros. Posteriormente, as investigações estenderam-se para as áreas da matemática e inglês com as contribuições de Pamela Grossman e Susan Stodolky, cujos estudos foram considerados fundamentais na implementação das reformas no ensino de formação profissional, com a temática do “conteúdo em contexto”.

A referência que SHULMAN (1986) faz ao “paradigma perdido” é de que a divisão entre conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico não representa a tradição do ensino universitário, mas uma criação recente. Desse modo, ao reportar-se ao período medieval, o autor esclarece que as universidades eram as instituições onde “os mais prestigiosos profissionais” eram preparados, e que a denominação de professor ou doutor era atribuída a quem soubesse tudo sobre seu ofício. A forma como um candidato evidenciava seu conhecimento pleno da matéria era “demonstrando sua habilidade para

ensinar determinado tema”, não havendo, portanto, a distinção entre conteúdo e pedagogia.

Ao trazer o conteúdo para o centro das discussões, Shulman propõe três categorias de conhecimento relacionado ao conteúdo: Conhecimento da matéria, conhecimento curricular do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo (GRAÇA, 1997, 1999; SHULMAN, 1986). Enquanto que o conhecimento da matéria refere-se à quantidade e organização do conhecimento por si só na mente do professor, o conhecimento curricular do conteúdo representa o conjunto de programas elaborados pelo professor sob um tema particular, considerando o nível dos alunos, bem como os meios disponíveis ao professor para o ensino da matéria. O conhecimento pedagógico do conteúdo é a forma de representação e transformação da matéria de ensino que torna esta mesma matéria compreensível ao aluno (SHULMAN, 1986).

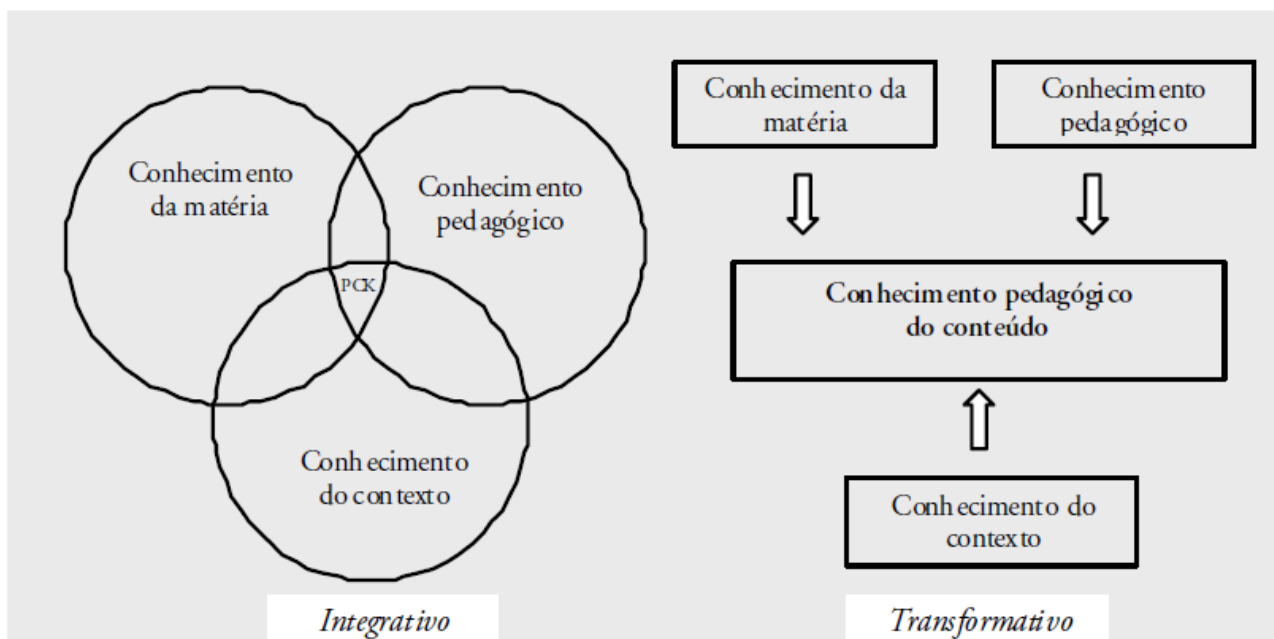
Em outras palavras, o conhecimento pedagógico do conteúdo é o conhecimento sobre como ensinar um conteúdo ou tópico a um grupo específico de estudantes em um específico contexto (METZLER, 2000). O PCK contempla as formas mais úteis de representação, analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações mais poderosas de um determinado tópico de uma matéria. Além disso, inclui um entendimento do que torna fácil ou difícil a aprendizagem de um tópico (GRAÇA, 1999; SHULMAN, 1986). Um aspecto a destacar é que o PCK distingue um corpo de conhecimentos típico do professor para o ensino, por corporificar a combinação entre o conteúdo da matéria e a pedagogia na atividade de ensino do professor. Assim, a forma natural como um professor conduz um processo de aprendizagem, a flexibilidade com que trata o conteúdo e o ajuste deste ao nível de conhecimento dos alunos, bem como a seleção do estilo mais adequado às contingências do ambiente denotam os padrões de PCK de um professor “expert” (SHULMAN, 1987).

Apesar de terem sido apresentados os elementos fundamentais do PCK, nomeadamente o conhecimento das representações da matéria e o entendimento das dificuldades de aprendizagem e concepções do estudante, VAN DRIEL, VEAL e JANSSEN (2001) argumentam que Shulman não mencionou como estes elementos foram entrelaçados ou usados. Os autores sugerem que quanto mais representações e estratégias os professores tivessem à disposição e melhor entendimento sobre aprendizagem dos estudantes, mais efetivamente eles poderiam ensinar.

A proposta inicial não era de criar um mapa cognitivo estático de conhecimentos profissionais, mas um modelo heurístico (CARLSEN, 1999; SCHEMPP, MANROSS, TAN

& FINCHER, 1998), onde o PCK constitui a categoria mais provável para distinguir o entendimento do conteúdo de um especialista quando comparado com um professor (SHULMAN, 1987). No entanto, CARLSEN (1999) destaca que foi esta característica que permitiu alguns autores a questionarem a visão de que há um conhecimento prático substanciado na mente dos indivíduos, bem como o fato de que não era necessário unir conteúdo e pedagogia na medida em que todo conteúdo, possui em si, uma dimensão pedagógica na sua seleção. Mesmo que esta questão seja ainda debatida, o autor comenta que as críticas não têm diminuído o uso do PCK como ferramenta de pesquisa na formação de professores e na organização de currículos.

Para além de uma categoria de conhecimento, GESSNEWSOME (1999) acrescenta que a proposição do PCK tem proporcionado uma revitalização nos estudos do conhecimento do professor, criando novas possibilidades de organização e obtenção de dados sobre sua forma de pensar o ensino. O nível de imprecisão na definição do PCK e sua ambigüidade heurística são características típicas desta categoria de conhecimento, permitindo uma variedade de interpretações sobre o tema. Nesta perspectiva, GESSNEWSOME (1999) propõe uma discussão entre dois modelos de conhecimento do professor: o modelo integrativo e o modelo transformativo.



No modelo integrativo, de certo modo o PCK não existe em si como um domínio do conhecimento. Este conhecimento elaborado depende do contexto onde o conteúdo é usado e de determinada forma de instrução. A integração ou sobreposição dos três componentes: conhecimento da matéria, conhecimento pedagógico e conhecimento do contexto representam o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Por outro lado, no modelo transformativo o PCK é a síntese de todos os conhecimentos necessários para se fazer um ensino efetivo, ou seja, é a transformação da matéria, do conhecimento pedagógico e do contexto numa forma específica de conhecimento. Enquanto que no modelo integrativo para o ensino, os elementos (conhecimento da matéria, pedagógico e contextual) são evidenciados e tomam uma forma específica a medida que a prática de aula exige (a decomposição destes componentes pode ser realizada através de um processo simples), a descoberta destes componentes no modelo transformativo torna-se um processo mais complicado, o conhecimento elaborado é mais potente do que suas partes constituintes. Ainda que as implicações pareçam mais positivas quando da utilização de um modelo transformativo em programas de formação de professores, GESS-NEWSOME (1999) acredita que o uso do modelo integrativo pode proporcionar uma melhor compreensão e valorização dos conhecimentos que constituem a base de construção do PCK.

Texto retirado do site:

http://www.usp.br/eef/rbefe/v22n22008/7_RBEFE_v22_n2_2008_p161_64.pdf

Transposição Didática

O conceito da Transposição Didática teve sua origem com o sociólogo Michel Verret, em 1975 na França. Porém, em 1982, Yves Chevallard e Marie-Alberte Joshua, utilizaram-no para *“analisar e discutir as transformações sofridas com a noção matemática de distância, entre o momento de sua introdução em 1906, por Fréchet, no “saber sábio”, e o momento de sua introdução em 1971 nos programas de geometria da sétima série, em relação com a reta*⁶. Ou seja, eles analisavam a transformação do conhecimento matemático dos cientistas até a sua adequação as salas de aulas pelos professores, de uma maneira que os alunos pudessem compreender esse conhecimento.

Assim, a Transposição Didática pressupõe a existência de um processo, no qual “um conteúdo do saber tendo sido designado como saber a ensinar quando sofre, a partir daí, um conjunto de transformações adaptativas que o levam a tomar lugar entre os objetos de ensino. O trabalho em tornar um objeto do saber a ensinar em objeto do saber ensinado é denominado Transposição didática.⁷”. Ou melhor, analisa as transformações ocorridas no saber de referência (Saber Sábido) até se tornar um saber da sala de aula (Saber Ensinado). Contudo, essa adaptação do saber para sala de aula é erroneamente interpretada com uma mera simplificação do conhecimento, de modo a se adequar melhor na sala de aula, como destaca Pinho Alves: *“A primeira vista somos levados a interpretar*

que o saber a ensinar é apenas uma mera simplificação ou trivialização formal, dos objetos complexos que compõe o repertório do saber sábio. Esta interpretação é equivocada e geradora de interpretações ambíguas nas relações escolares, pois revela o desconhecimento de um processo complexo do saber.” (PINHO ALVES, 2001, p.225) Na transformação sofrida pelo saber, é levada em conta uma série de fatores que influenciam no aprendizado desse novo conteúdo. Desta forma, adequa-se o conhecimento em sua seqüência (que na maioria das vezes é anacrônica), em sua linguagem, em exercícios e problemas e atividades, objetivando sempre a otimização do aprendizado. Essa ferramenta de análise propõe a existência de três níveis ou patamares do saber: o Saber Sábio, de onde se inicia o processo; o Saber a Ensinar e o Saber Ensinado. Cada um com sua própria comunidade autônoma, com seus representantes ou grupos. Ligando esses níveis tem-se a Noosfera, que se constitui numa esfera de ação, onde os protagonistas atuam na transformação do saber.

Essa esfera, acaba envolvendo pessoas e/ou instituições que influenciam o sistema educacional, ou seja, toda personagem ou instituição social, econômica e política que influencia nas transformações sofridas pelo saber, é considerado parte da Noosfera. É nela, que ocorrem os conflitos inevitáveis, as transformações dos saberes, onde os vários atores das diferentes esferas sociais negociam seus interesses, pontos de vistas etc. *“Na noosfera, pois, os representantes do sistema de ensino, com ou sem mandatos (desde o presidente de uma associação de professores até um simples professor militante), se encontram, direta ou indiretamente, (...), com os representantes da sociedade (os pais dos alunos, os especialistas das disciplinas que militam em torno de seus ensinamentos, os emissários de órgãos políticos).”* (CHEVALLARD, 1991, p.28) A Noosfera envolve o sistema didático⁸, tornando-se a dimensão onde são discutidos os problemas e debatidas as soluções pelos representantes principais do sistema didático, responsáveis pelo “bom” funcionamento dele.

Ela envolve todos os representantes do sistema de ensino, como os autores de livros, os políticos educacionais, pesquisadores em ensino, professores até os representantes da sociedade como os pais de alunos, especialistas das disciplinas e outros interessados no processo de ensino. Assim, é nela que as exigências da sociedade são discutidas, tentando delimitar o que pode ser modificado e de que forma poderá ser feito para que o sistema didático atenda essas exigências, se adequando da melhor maneira possível às necessidades da sociedade. Ocorrendo nesse ambiente, as negociações, as trocas de idéias, os conflitos visando encontrar soluções aos problemas trazidos pela sociedade, ou seja, *“a Noosfera é a região onde se pensa o funcionamento*

*didático*9". Ela é o centro operacional do processo da Transposição Didática, onde se tenta delimitar as competências, as responsabilidades e os poderes de cada indivíduo que se encontram envolvidos nesse processo. É nela que se tenta definir os currículos face às necessidades, aos anseios da sociedade, fazendo o recorte do que se deve manter/levar do saber original e como operar a transformação dele para a sala de aula. A Noosfera é, dessa forma, o responsável pelo fio condutor da Transposição Didática.

Texto retirado do site:

http://nupic.incubadora.fapesp.br/portal/banco-de-dados/publicacoes/congressos/Maxwell_A_TRANSPOSICAO_DIDATICA_APLICADA.pdf

02) Que concepções de Geografia são mais empregados no ensino de Geografia?

O mais correto seria a de questionamento da estrutura dicotômica, fragmentada do discurso tradicional da Geografia buscando se inserir elementos de análise espacial, sendo o eixo o espaço e as contradições sociais, orientando-se pela explicação das causas e decorrências, Porém, na maioria das escolas o ensino de Geografia não atrai os alunos, não há uma consciência da importância dos conteúdos que os professores dizem ensinar nem por parte dos mesmos muitas vezes. O saber conduzido através da geografia ainda é nas escolas um saber tido como inútil e sem o menor significado para os alunos e principalmente para os pais que concordam com as reclamações dos alunos sobre a perda de tempo com os períodos de Geografia. As dúvidas pairam sobre os alunos: o que é geografia e para que ela serve afinal de contas?

03) Em qual (quais) das abordagens presentes na prática de ensino de Geografia você se faz professor? Você acredita que esta é a melhor abordagem? Por quê?

O lugar como referência no tratamento dos conteúdos geográficos é de longe a melhor forma de abordagem porque traz eventos, fatos, processos e fenômenos que ajudam a contextualizar melhor todas as propostas pedagógicas aproximando o aluno do real e do experimentável, pois, está ao seu alcance e a partir desta experiência expandi-la para uma escala global se torna muito menos complexo. O aluno estará calçado em um saber mais sólido e próximo da sua realidade, tendo isto como bagagem vivida para se descentrar e compreender que os processos que ocorrem localmente também ocorrem

globalmente com menor ou maior intensidade. Usando o local como ponto de partida, podemos potencializar a aprendizagem dos alunos com alicerces mais rígidos, permitindo maior segurança nas futuras análises transitando pelas infinitas escalas de trabalho.

04) Por que a escola apresenta limites para o professor se um pesquisador a partir de suas práticas? Como romper estas barreiras?

A escola apesar de cobrar do professor e dos alunos um florescimento do conhecimento não nos permite estudar, experimentar ou testar planos e propostas. O horário do professor é preenchido quase que 100% com aulas, pois, professor parado, mesmo que lendo ou escrevendo é falta do que fazer é desperdício do dinheiro investido nele. Com esta concepção várias escolas não permitem que os professores que são muitas vezes tão cobrados consigam se atualizar, não se tem um tempo reservado para ler, para participar de eventos ou mesmo levar os alunos para uma prática. Não temos a nossa disposição material didático moderno e realmente bom, não temos recursos tecnológicos, muitas vezes os alunos possuem mais conhecimento na área tecnológica do que os professores e isso poderia proporcionar uma troca interessante para as aulas (caso existisse recursos para estabelecer esta troca). A carga horária diz respeito somente à prática de “enfiar” o professor na sala de aula seja como for e tocar “boca a baixo” os conteúdos dos livros didáticos que se revelam na maioria das vezes falhos e medíocres. Mas os professores também não possuem um tempo reservado para a análise deste material, muitas vezes é feito em seu intervalo entre períodos. Considerar um espaço de tempo para o estudo do professor é uma das barreiras que deve ser quebrada, assim como o investimento em tecnologia e instrução do professor para o uso da mesma. O campo é um recurso tão apreciado e de certa forma indispensável para diversas disciplinas dentro do curso de geografia, por que ela não pode ser também para a geografia da escola? Será que é justo forçar o professor a ter uma mochila especial para carregar o seu globo e ter diversos tubos para seus mapas forçando-o a carregá-los em transportes públicos lotados? Não há material, não há recursos, não há tempo para estudar e se atualizar, isto não é uma barreira é uma cordilheira de cem milhões de anos com pelo menos cinco mil metros de altura a ser atravessada.