

COM QUE CONTEÚDO EU VOU AO CURRÍCULO QUE VOCÊ ME CONVIDOU?

Macioniro Celeste Filho (UNESP, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação, campus de Bauru)

Projetos e práticas de formação de professores

Agora vou mudar minha conduta,

eu vou pra luta,

pois eu quero me arrumar.

Vou tratar você com força bruta,

pra poder me reabilitar,

pois esta vida não está sopa,

e agora, com que roupa, eu vou?

Noel Rosa – Com que roupa?

Desde 2009 leciono “Conteúdos e Metodologia do Ensino de História” e também “Conteúdos e Metodologia do Ensino de Geografia” para alunos do curso de Pedagogia da UNESP, campus de Bauru. Quando da elaboração da grade curricular deste curso, ainda não lecionava nele, portanto não tive como contribuir na discussão referente à denominação desta e de outras disciplinas que pretendem ensinar “conteúdos e metodologias”.

Ao trabalhar em aula, na formação de futuros professores, o debate conceitual sobre o surgimento da História e da Geografia como saberes escolares inseridos em contextos históricos específicos do debate intelectual das últimas décadas do século passado, reiteradamente fui confrontado com a impaciente pergunta discente: “Qual conteúdo devo lecionar para...”. Compreendi momentaneamente a dificuldade didática em trabalhar saberes a serem lecionados, pelos professores das séries iniciais do ensino fundamental, utilizando textos teóricos destinados aos professores de História e de Geografia do segundo ciclo do Ensino Fundamental ou mesmo do Ensino Médio. A escassez de textos destinados às séries iniciais do ensino fundamental sobre o ensino de História e de Geografia deveria ser uma das causas da repetição, em turmas diferentes, da pergunta por parte dos alunos: “Mas qual conteúdo eu dou para...”. Pensei tratar-se de desconhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais referentes à História e à Geografia. Portanto, direcionei a curiosidade dos futuros professores para a contextualização histórica do surgimento e elaboração destes PCNs. No

entanto, a pergunta era logo repetida, com variáveis tipo: “Como eu devo dar o conteúdo X, Y ou Z para...”. Frequentemente eu exemplificava, mas me recusei a pensar que buscassem receitas de bolo prontas e definitivas sobre quais conteúdos se deveriam lecionar para cada uma das séries, pois boa parte das aulas problematizava o surgimento histórico das disciplinas escolares, apontando o currículo como um fluxo conflituoso de interesses sócio-culturais. Ao argumentar que os conteúdos dependem dos objetivos que se pretendem desenvolver, ouvia novamente a melopéia que deu origem a esta comunicação: *Com que conteúdo eu vou ao currículo que você me convidou?*

Confrontado por este tormento didático, busquei leituras que pudessem expandir a compreensão da ânsia por conteúdos claramente definidos a serem instrumentalizados por parte de futuros professores pacificados. Dois autores, ao debater o ensino de Geografia, foram de grande ajuda: Diamantino Pereira e Nestor André Kaercher. Usou-se referências destes professores que discutem o ensino de Geografia como algo análogo ao mesmo debate sobre o ensino de História. Quanto especificamente ao ensino de História, Circe Maria Fernandes Bittencourt continua referência luminosa.

Diamantino Pereira trata diretamente da temática aqui focalizada:

Os professores de geografia (não só eles, pois se trata de um fato comum entre as disciplinas que compõem as grades curriculares do ensino fundamental e médio) há muito tempo deixaram de pensar em objetivos a serem atingidos por determinados conteúdos. O meio (conteúdo) transformou-se em fim.

Tanto isso é verdade, que aqueles populares planejamentos feitos pelos professores no início do ano, por exigência da estrutura escolar, são esquecidos para sempre. Afinal, o que interessa é o conteúdo. A prova mais cabal desse processo de reificação dos conteúdos é que, nesses planos, o conteúdo transforma-se em objetivo: por exemplo, ao se definir que o objetivo do estudo do conteúdo “indústria brasileira” é fazer com que o aluno saiba o que é a “indústria brasileira”. E aí, sem saber, o professor começou a adotar a lógica do cachorro que corre atrás de seu próprio rabo e consegue apenas ficar cansado (PEREIRA, 1996, p. 48-49).

Este autor aponta o fenômeno da reificação do conteúdo em detrimento da compreensão dos objetivos do que se pretende ensinar como uma inversão dos propósitos curriculares. A postura mais apropriada talvez fosse substituir a questão de “com que conteúdo eu vou?” pela pergunta “a que samba você me convidou?”; isto é, o samba, a música, o currículo que estou sendo convidado a dançar/ensinar tem quais finalidades? Caso o currículo a ser ensinado seja socialmente aceitável, quais objetivos educacionais terei ao

ministrá-lo? Os conteúdos curriculares têm que estar a serviço desta compreensão dos afazeres educacionais. Como aponta o autor citado, a reificação dos conteúdos não pode transformar os objetivos em uma tautologia: o objetivo de ministrar um conteúdo é apenas conhecer um conteúdo? Neste caso, o currículo, ao se apresentar como pretensamente evidente, escamoteia e mascara seus propósitos, auspiciosos ou nefastos que sejam. Diamantino Pereira prossegue com a crítica a tal postura:

A discussão a respeito dos conteúdos que devem compor as grades curriculares dos diversos níveis e séries está de ponta-cabeça. É praticamente impossível encontrar-se alguma reflexão que parta do estabelecimento de funções e objetivos específicos da geografia na escola para, a partir daí, definir encadeamentos de conteúdos (PEREIRA, 1996, p. 49).

O autor contextualiza historicamente na década de 1970 o ápice desta prioridade de enfoque nos conteúdos:

É fácil identificar a origem desse processo. Quando, na década de 1970, começou-se a criticar a geografia tradicional de raízes positivistas, tanto em encontros de estudantes, congressos da Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB – como nas universidades, uma contradição logo ficou clara: aquilo que era discutido em nível acadêmico não tinha desdobramento no nível de sua aplicação nos programas de ensino fundamental e médio. Por isso, uma das iniciativas da AGB, nessa época, foi a implementação de uma atividade denominada de *Projeto Ensino*, que se constituía, basicamente, de palestras proferidas por geógrafos de diferentes áreas, que vinham discutir com uma platéia de professores secundários, quais os problemas das antigas abordagens didáticas da geografia tradicional e as possibilidades de novas abordagens.

Nesse momento, o foco principal das dificuldades e da atenção dos professores estava ligado explicitamente à questão dos conteúdos. Mas, assim se passaram duas décadas e a discussão acerca do ensino de geografia avançou, mas não mudou de patamar: continuamos querendo saber somente de conteúdos (PEREIRA, 1996, p. 49-50).

Diamantino Pereira apresenta dado importante na compreensão do enfoque prioritário nos conteúdos: o descarte da concepção de “transposição didática”. Embora ainda usada por alguns intelectuais da academia, quem trabalha diretamente com a educação escolar, ao menos desde a década de 1970, abandonou a idéia de que os conhecimentos escolares seriam uma transposição, para níveis menores (primário e secundário), do conhecimento universitário (nível superior). A Pedagogia se encarregaria da didática necessária para tanto, daí a tal da transposição didática. Desde então, concebe-se a escola como produtora de conhecimentos específicos: conhecimentos escolares. A Geografia escolar ou a História escolar não são

vistas como transposição didática alguma. Dialogam com a universidade? Certamente, mas com a autonomia da sua própria especificidade. A História e a Geografia ensinadas nas escolas fundamental e média não são uma diminuição de nível do conhecimento científico superior. Decorrem das relações de transmissão de conhecimentos típicas da sociedade onde os sistemas escolares se inserem. Os currículos escolares, portanto, não são cópia reduzida dos currículos universitários. Nem são vistos como cientificamente neutros, se é que alguém ainda conceba a ciência como neutra. O currículo escolar não é uma transposição do currículo acadêmico. Então, quais conteúdos comportariam? Esta discussão tinha sentido na década de 1970, quando era inédita. Porém, Diamantino Pereira demonstra certo cansaço ao constatar que ainda gastamos tempo com este enfoque que discute quais os conteúdos apropriados a serem ensinados pela Geografia escolar e, por analogia, também pela História escolar. A universidade tem certa clareza de quais seus objetivos curriculares. Já desenvolvemos plenamente esta questão quanto aos conhecimentos produzidos na e para a escola? Não se pretende aqui enfatizar o currículo escolar como a mazela a ser sanada pela sanha de recorrentes reformas curriculares. Se for este o caminho, logo estaremos nos perguntando “com que roupa eu vou ao pagode que você me convidou?”. Pretende-se apenas sugerir que o questionamento sobre os objetivos curriculares mereça maior atenção dos futuros professores, pois, assim, “com quais conteúdos” passa a ser questão subordinada a esta pergunta de fato prioritária.

Outro autor a criticar a confusão entre informação, como ênfase nos conteúdos, e educação é Nestor André Kaercher. Ao analisar a prática de ensino de Geografia, o autor trata do planejamento de aulas, onde algumas de suas características são:

Aceitação das esdrúxulas “divisões” da Geografia, elaborando um planejamento irreal das aulas. Exemplo: em 2h/aula (tenta-se) trabalha-se “Projeções Cartográficas”, em 2 h/aula se trabalha “Escala”, em 2 h/aula mais teremos “Fusos horários” e, em 2 h/aula, teremos “Coordenadas Geográficas”. Primeiro: esses assuntos viraram “conteúdos” autônomos, quando deveriam ser habilidades básicas para entendermos a linguagem geográfica. Segundo: poucos alunos conseguirão realizar uma aprendizagem significativa nesse ritmo. “Vencer” conteúdos não significa que eles foram entendidos (KAERCHER, 2004, p. 226).

Nestor Kaercher mostra como esta ânsia por preencher irrefletidamente o planejamento escolar por conteúdos deturpa o processo educacional. O programa de aulas vira uma gincana de conteúdos a serem “vencidos”. A

confusão entre habilidades necessárias à aprendizagem e conteúdos transforma o docente em fornecedor de informações desconexas com a realidade do tema a ser ensinado. Se existem conteúdos necessários para a compreensão de saberes escolares, que eles sejam claramente definidos como isto e não como um fim em si mesmo. Se para o aprendizado da linguagem geográfica, nas palavras de Kaercher, alguns conteúdos são imprescindíveis, o importante é desenvolver o aprendizado desta linguagem. Os conteúdos em si são secundários. Não podem estar desconexos de sua finalidade. Não podemos confundir informação com formação, pois “vencer” conteúdos não significa que eles tenham sido entendidos. Para Kaercher, é inapropriado confundir informação com a aprendizagem de um conteúdo. É equivocado apresentar a Geografia ou, por analogia, qualquer outro conhecimento escolar como sinônimo de informação. Para o autor, não se deve tratar a:

Geografia como sinônimo de informações. A lógica é “dar um conteúdo” por meio de muitas informações. Mas, se faltarem as relações entre essas informações, a Geografia e a vida do aluno, as informações se perderão. Logo, o que se deve priorizar não são as informações, os conteúdos, mas sim a lógica do raciocínio espacial, isto é: o que tais dados têm a ver com o espaço e com a vida deles? (KAERCHER, 2004, p. 226)

Esta abordagem pode ser usada para outras áreas de saberes escolares além da Geografia. O autor propõe uma correspondência entre o processo de aprendizagem e a vida do aluno. Uma aprendizagem significativa deve buscar conexões entre o que se aprende e a vida de quem aprende. Os conteúdos podem ser ferramentas destas conexões, com o propósito de desenvolvimento de uma linguagem de compreensão da realidade. Neste enfoque, os conteúdos não são fins em si mesmos, mas apenas e tão somente meios. Como selecioná-los? Depende de qual “linguagem” pretende-se desenvolver com o processo de aprendizagem. O planejamento curricular deve refletir esta subordinação de propósitos educacionais.

Nestor Kaercher destaca que antes de priorizarmos conteúdos, deve-se ter clareza sobre quais objetivos procura-se atingir com o processo educacional. Neste sentido, quais habilidades discentes são necessárias para se atingir os objetivos definidos? Os conteúdos subordinam-se a estas habilidades a serem desenvolvidas, tendo como meta atingir os objetivos previamente definidos. Segundo este autor, freqüentemente o docente tem dificuldades em entender seus objetivos no processo educacional. Embora trate especificamente da Geografia escolar, as reflexões de Nestor Kaercher

podem ser estendidas, por analogia, às demais áreas do conhecimento escolar, pois definição de objetivos sendo confundidos com listagem de conteúdos é comum no planejamento curricular de maneira generalizada.

Objetivos confusos? Conteúdos que viram objetivos: se o professor de Geografia não souber claramente os objetivos dos assuntos que está trabalhando em sala, haverá uma tendência muito grande de ele dar uma aula confusa, ou desinteressante. Senão é ensinar “coordenadas geográficas” para os alunos saberem... “coordenadas geográficas”! O conteúdo passa a justificar as aulas. O conteúdo serve para chegar aos objetivos. Esclarecê-los para os alunos nos ajuda muito.

Habilidades precedem conteúdos. No meu ponto de vista, as matérias, os conteúdos de Geografia são importantes. Mais importante, ainda, são as habilidades que queremos atingir. Desenvolver, por exemplo, a capacidade de observação e de descrição dos lugares que vemos “ao vivo” ou em filmes; fotos são muito importantes. Saber comparar e relacionar tabelas de dados, imagens, fatos, locais e espaços é genial. E trabalhoso. Estimular, construir com eles e “cobrar” a sistematização, por escrito, do que se está falando em aula também é outra habilidade fundamental em Geografia (KAERCHER, 2004, p. 228-229).

Segundo este autor, a confusão quanto aos objetivos que se pretende alcançar no processo educacional, a indefinição das habilidades necessárias a serem desenvolvidas para se alcançar tais objetivos e a reificação dos conteúdos provoca o fracasso escolar. Kaercher destaca que o foco privilegiado apenas nos conteúdos desconecta o ensino da aprendizagem. Como resultado, culpa-se o aluno por tal fracasso:

Culpabilização dos alunos que não “absorvem” os conteúdos “transmitidos”. Aqui, na verdade, estamos falando de duas coisas. Uma é a nossa tendência em “culpar” – nem sempre usando este termo – os alunos quando algo não dá certo! Falta-nos autocrítica. A outra, pior, é a concepção que os alunos estagiários têm do ato pedagógico: eles “transmitem” conhecimentos. Cabe aos alunos, tal qual uma esponja, absorvê-los. Argh! É de matar! O que fazer para mudar concepção tão conservadora?

[...]

Aluno é acessório. Talvez, eu esteja exagerando, mas, para alguns, o importante é “dar a aula”, “vencer o conteúdo” não importando muito se os alunos estão gostando ou entendendo. Não basta haver ensino! Tem de haver aprendizagem! E as duas coisas não são sinônimos, embora estejam relacionadas (KAERCHER, 2004, p. 229).

O autor clama por maior clareza quanto a este encadeamento dos propósitos educacionais, pois não existe problema ou carência de conteúdos. Sem tal clareza, os saberes escolares tendem a desaparecer, ao menos como conhecimentos socialmente consensuais e coletivamente partilhados. As afirmações do autor sobre professores de Geografia e sobre a Geografia

escolar, por analogia, podem ser partilhadas pelas demais áreas do conhecimento escolar:

Insisto: os nossos maiores problemas não são de conteúdo, mas sim de falta de clareza, para nós mesmos, professores de Geografia, do papel de nossa ciência. Ou a Geografia se torna útil para os “não-geógrafos” (nossos alunos em especial), ou ela tende a desaparecer! Ou vai continuar diluída como mera “ocupação” dos alunos com informações diversas. Uma espécie de “programa de variedades” que fala de todos os lugares e povos diversos e distantes. Só que sem cores e sons. Chatice, portanto (KAERCHER, 2004, p. 230).

Autora renomada sobre ensino de História e que fez parte da equipe que elaborou o PCN para esta área, Circe Maria Fernandes Bittencourt contextualiza na década de 1980, para a História, o apogeu dos debates sobre que conteúdos ensinar:

No Brasil, na década de 80, o debate sobre os conteúdos escolares havia dividido os educadores preocupados com reformulações curriculares capazes de integrar os alunos das camadas populares. Havia consenso sobre a relevância social dos conteúdos veiculados nas escolas, mas havia divergências sobre quais conteúdos deveriam ser alterados ou mantidos no processo de reformulação curricular.

De um lado havia os defensores da idéia de que a escola deveria fornecer os mesmos conteúdos das demais escolas da elite, servindo o domínio desses conteúdos tradicionais como instrumento para o exercício da plena cidadania. Tal domínio deveria ser a base de sustentação qualitativa por intermédio da qual se realizariam as transformações das relações sociais vigentes. A apropriação dos conteúdos das “escolas da elite” pelas classes populares fundamentava a “pedagogia dos conteúdos”, e essa tendência ofereceu orientações para várias reformas iniciadas nos anos 80 (BITTENCOURT, 2008, p. 105).

A “pedagogia dos conteúdos” pretendia que as classes desprivilegiadas, ao dominarem os conteúdos do saber escolar das elites, pudessem transformar as relações de poder vigentes. No entanto, este enfoque bem intencionado possibilitava a reificação dos conteúdos em detrimento da aprendizagem. Como contraponto, ainda na década de 1980, correntes pedagógicas baseadas em Paulo Freire buscavam outras formas de conceber os conteúdos para a educação popular:

Em oposição a essa linha conteudista, os defensores da “educação popular”, baseados em Paulo Freire, entendiam que a escola não poderia ser apenas o local de transmissão de conteúdos valorizados pelos setores dominantes, mas deveria se ater a *conteúdos significativos*. Estes incorporam parte do conteúdo tradicional, mas enfatizam temas capazes de proporcionar uma leitura do mundo social, econômico e cultural das camadas populares, para que os conteúdos possam se transformar em instrumentos de ações políticas no processo de democratização do país. Assim, seus defensores ressaltavam a necessidade de

repensar os critérios para a seleção dos conteúdos e sustentavam que a escola não poderia se limitar a criar mecanismos ou aperfeiçoar métodos para a transmissão de conteúdos repletos de erudição e de valores criados para atender a outros interesses (BITTENCOURT, 2008, p. 105, grifos do original).

A concepção de “conteúdos significativos” está em sintonia com a necessidade de que a aprendizagem signifique algo para os alunos. Não basta apenas o ensino de conteúdos, se eles estiverem completamente desvinculados com a realidade concreta do aprendiz. De modo análogo a citações anteriores de Nestor Kaercher, ao analisar os currículos atuais da História escolar, Circe Bittencourt destaca a necessidade de conexão entre ensino e aprendizagem, sendo que se pode inferir que o enfoque que privilegiava exclusivamente o ensino era o da “pedagogia dos conteúdos”, quer de tendência a emancipar as classes populares, quer a dos conteúdos tradicionais das escolas para a elite:

As propostas curriculares mais recentes têm procurado centrar-se na relação entre ensino e aprendizagem, e não mais exclusivamente no ensino, como anteriormente (BITTENCOURT, 2008, p. 103).

Na seqüência desta obra de Circe Bittencourt, a autora analisará as características dos diversos conteúdos atualmente concebidos pelo PCN de História para as diversas séries escolares. Porém, não é propósito do atual texto reproduzir tal caracterização.

A intenção do atual trabalho, em síntese, é entender a ânsia discente de futuros professores quando cobram repetidamente em sala de aula de formação docente a explicitação definitiva de quais conteúdos deverão ser futuramente lecionados. Esta busca está inserida em tendências pedagógicas que, ao menos desde a década de 1970, debatem quais conteúdos podem mudar a correlação das forças sociais através do uso de saberes escolares. No entanto, não existe a possibilidade de definição prévia de que tais ou quais conteúdos sejam melhores ou piores na configuração dos alunos que se deseja formar. Por um motivo simples, mas freqüentemente esquecido, o ensino de conteúdos não pode estar desconectado da aprendizagem de tais conteúdos, quaisquer que forem. Para que ensino e aprendizagem sejam duas faces do mesmo saber escolar, os objetivos da aprendizagem de qualquer coisa devem estar previamente e claramente estabelecidos. Os conteúdos estão a reboque desta clareza primordial. Quais habilidades são necessárias para o domínio de qual saber escolar? Os conteúdos serão apropriados ou não se estiverem a serviço do desenvolvimento destas habilidades. Habilidades necessárias para que o aluno, através da

aprendizagem, desenvolva quais capacidades intelectuais, de personalidade e de valores sociais? Somente estabelecendo isto de maneira explícita, consciente, não apenas para constar de um formal e inútil plano de ensino a ser imediatamente esquecido, se saberá com quais conteúdos eu vou ao currículo que você me convidou.

Referências:

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

KAERCHER, Nestor André. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Orgs.). *Geografia em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2004.

PEREIRA, Diamantino. Geografia escolar: uma questão de identidade. In: RUFINO, Sonia M. Vanzella Castellar (Org.). *Cadernos Cedes*. Nº 39. Campinas: Papyrus, 1996.