



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE
CAMPUS NATAL CENTRAL
DIRETORIA ACADÊMICA DE CIÊNCIAS
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA



Estudante: _____ Turma: 5.602 Natal, 09 de maio de 2011

Disciplina: Metodologia do Ensino da Geografia Professor: Francisco Ednardo Gonçalves

Lendo e debatendo

ENSINAR E APRENDER: DUAS COISAS DIFERENTES

Rosa María Torres - Educadora equatoriana. Tradução: Beatriz Cannabrava

Ensinar e aprender são duas coisas diferentes. Parece óbvio, mas não é. Na prática, está muito arraigada a idéia de que ensinar e aprender são a mesma coisa. Que basta que alguém ensine para que outro aprenda. O professor, diante do aluno que admite que não sabe ou não entende, responde quase sem pensar: "Mas eu já ensinei isso!" E se o aluno responde: "Mas eu não aprendi", o professor pode até entender isso como uma incoerência, algo sem sentido e até como uma insolência, não como uma possibilidade real, como uma defasagem perfeitamente normal dentro de todo processo de conhecimento que envolve uma relação ensino-aprendizagem.

A própria expressão ensino-aprendizagem, tão repetida e utilizada na pedagogia tem contribuído, sem dúvida, para favorecer e alimentar a confusão, criando a imagem (fonética e visual) de que os dois termos constituem uma unidade inseparável, dividida apenas por um minúsculo hífen. Mas a realidade nos indica que não existe essa unidade inseparável e que no meio há algo maior e mais grave que um hífen.

Porque a verdade é que pode haver ensino sem aprendizagem como também pode haver aprendizagem sem ensino. Um professor pode ensinar as propriedades da soma e nenhum de seus alunos aprenderem o que ele ensina. Da mesma forma, um aluno pode aprender as propriedades da soma sem que ninguém tenha ensinado, pegando um livro e estudando por conta própria.

Ensinar e aprender são processos diferentes que envolvem sujeitos também diferentes: um educador e um educando. Ensinar e aprender, por envolver processos e sujeitos diferentes, supõe também métodos diferentes: os mecanismos e estratégias que o professor utiliza para desenvolver a lição de História são diferentes daqueles que o estudante utiliza para aprender essa mesma lição. O estudante vai recorrer, por exemplo, a associações com nomes ou episódios conhecidos ou vivenciados, enquanto que o professor estará se preocupando em reconstituir os autores consultados, buscar uma relação entre os acontecimentos, encontrar exemplos, etc.

A situação de ensinar sem que isso se traduza em aprendizagem efetiva é bastante comum e, de fato, acontece todo dia no sistema educativo. Se todo ensino se traduzisse automaticamente em aprendizagem todos os nossos estudantes seriam gênios. O problema é que os professores ensinam, mas os alunos não aprendem. O problema é que existe uma grande brecha e um grande desperdício entre a abundante informação que se ensina no sistema educativo e a informação que é efetivamente registrada, processada e aprendida pelos estudantes.

Uma margem razoável de desperdício de informação é inevitável em todo processo educativo. Falta de motivação, de interesse, de atenção, de concentração, de compreensão, etc, impedem que o conhecimento seja registrado e fixado. Por outro lado, existem mecanismos naturais de seleção: nem tudo interessa a todos, nem da mesma maneira, motivo pelo qual cada um seleciona e prioriza a informação que recebe.

Por assumir que ensinar equivale a aprender, a educação tem se centrado tradicionalmente no ponto de vista do ensino, tirando a partir daí conclusões sobre a aprendizagem. A pedagogia, o debate metodológico tem girado fundamentalmente em torno aos métodos de ensino e não de aprendizagem, dando por sentado que os métodos de ensino coincidem com os métodos de aprendizagem.

Hoje, os novos ventos educativos estão finalmente fixando sua atenção na aprendizagem, ou seja, no ponto de vista do aluno. Esse fato marca uma mudança radical na pedagogia. O objetivo final da educação é a aprendizagem e é a partir dela que se avalia o aluno, o professor e o sistema. O que importa é que os alunos aprendam, não que os professores ensinem. Nessa perspectiva, o bom professor não é o que ensina muitas coisas, mas sim aquele que consegue que seus alunos aprendam efetivamente aquilo que ensina.

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NA GEOGRAFIA

Rita Durso¹

Ser professor exige muitos saberes. Perrenoud diria também muitas competências. Podemos ordená-las um pouco na lógica que nos orienta a refletir sobre ser professor em Geografia. Tentaremos recortar as idéias aqui discutidas para a Educação Básica Geográfica.

Saberes e competências necessárias para um bom professor de geografia

Essa parte da reflexão trará à tona ênfases importantes em relação à identidade da disciplina articulada com o ensino e a aprendizagem. Para isso trabalharemos com alguns conceitos que serão transformados em palavras-chave para a reflexão pretendida. São eles: currículo, conteúdo escolar, tipologia dos conhecimentos, competências, contrato didático, ofício de aluno, ofício de professor, transposição didática, contextualização, interdisciplinaridade e categorias/conceitos. Sem a compreensão desses referenciais conceituais fica muito difícil compreender a transposição didática em geografia e o ofício de professor.

O ofício de professor é um conceito com o qual Perrenoud trabalha e traz, no debate, a reflexão sobre o ofício de aluno. Para entender tais ofícios ele ainda apresenta um outro conceito que é o de contrato didático.

Para entender as categorias estou baseando essa reflexão no texto de Hissa, 2001. O esforço desse texto é discutir as categorias, refletindo sobre a sua natureza. Buscarei apenas enfatizar aspectos das categorias geográficas que nos ajudarão a entender nosso objeto de trabalho: os pressupostos necessários à compreensão do ofício do professor de Geografia no tocante à transposição didática.

As categorias “são instrumentos conceituais que, colocadas à disposição de determinada disciplina científica, contribuem para a compreensão do que procura pesquisar e para a abordagem de seu objeto de estudo.”² Sendo assim, elas são “extraídas de seu próprio objeto”. São conceitos que procuram fundamentar uma análise da realidade. São intermediações, pontes, travessia entre a realidade e o discurso que se constrói sobre ela (HISSA, 2001), demonstrando, portanto, o lugar da subjetividade na construção e direcionamento do olhar.

Nessa linha de raciocínio as categorias geográficas são instrumentos conceituais que interessam à abordagem do universo de temas que constituem o objeto da geografia (HISSA, 2001). Traduzem um esforço teórico de leitura do que pode ser entendido como “realidade espacial”. Esforço mais desenvolvido nos últimos trinta anos do século XX. Nesse caso, conceitos de espaço, território, fronteira, paisagem, lugar e rede. Para Milton Santos há uma diferença entre as categorias externas e internas. A paisagem, a configuração espacial, a divisão territorial do trabalho, o espaço produzido ou produtivo, as rugosidades e as formas-conteúdo. Mas também temos que levar em conta os recortes espaciais que propiciam o debate do problema da região e do lugar, da rede e das escalas. Precisamos estar ligados na possibilidade do debate de uma ordem mundial e de uma ordem local (SANTOS, 1996) para analisar a racionalidade do espaço, também produto da emergência das redes e da globalização.

SANTOS E HISSA propõem uma discussão de categorias de análise que nos remetem a começar a transposição didática. Se existem conceitos-chave, categorias internas e externas ou mesmo metaconceitos (como o de divisão territorial do trabalho que interessam também à ciência política, sociologia) precisamos começar a fazer os recortes e as articulações para definir a identidade de um Educação Geográfica. O início dessa organização da identidade da Educação geográfica será a definição de eixos para uma organização curricular. Organização que abrirá possibilidades de trabalhos com o ensino da Geografia na Escola Básica, nossa ênfase para a reflexão. Mas a definição dos eixos será importante para qualquer grau de ensino.

Eixos para uma definição curricular em geografia: o arcabouço para a transposição didática

Uma vez que é importante traduzir as **categorias de análise em conceitos** que os alunos precisam construir, essa será uma atividade de **transposição didática**. E mais ainda, a definição de como tais conceitos, decorrentes das categorias de análise, **poderão ser traduzidos em lições, atividades, projetos, processos pedagógicos e em procedimentos de avaliação**.

Ao pensar na transposição didática, estamos tentando transformar o conhecimento científico, disciplinar, em conhecimento escolar a ser ensinado.

¹ Professora de Geografia na Escola Fundamental do centro Pedagógico da UFMG, Mestre em educação pela FAE/UFMG: ritadurso@superig.com.br

² Retirado de HISSA (2001) Categorias geográficas: reflexões sobre a sua natureza, p.50/51.

A transposição didática é a tradução do saber escolar em atividades, fragmentos teóricos dos fenômenos da realidade que são recortados inicialmente para o currículo escolar.

Para que os conhecimentos escolares sejam considerados em toda a sua **tipologia, precisamos também definir quais serão os procedimentos e atitudes, além dos conceitos e noções que ajudarão ao aluno, ao longo da Educação Básica, construir referenciais teóricos de análise da dimensão espacial da realidade.**

Os eixos para a construção curricular começam a se definir e tomar forma para a organização dos conteúdos escolares:

- As categorias de análise precisam ser definidas em conceitos estruturantes e noções fundamentais.
- Os conhecimentos precisam ser explicitados em procedimentos e atitudes.
- Os fenômenos da realidade precisam ser recortados teoricamente em temas.

Com essa primeira fase na elaboração curricular um currículo começa a se definir. É preciso, depois dessa estrutura, a definição de como tais fenômenos, conhecimentos em toda a sua tipologia, serão definidos no trabalho de transposição didática.

Sem dúvida será preciso, ainda no âmbito da escola básica, fundamentar a prática pedagógica em dois outros conceitos: o da interdisciplinaridade e o da contextualização. A proposta pedagógica entra em ação pela transposição didática. Tal proposta pedagógica articula as intenções educativas, matriz das competências, conteúdos, recursos, meios que mobilizarão o trabalho didático³.

Em questão a transposição didática

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EM CHEVALLARD(adaptação)

A transposição didática é um instrumento, através do qual analisamos o movimento do saber sábio (aquele que os cientistas descobrem) para o saber a ensinar(aquele que está nos materiais didáticos) e através deste, ao saber ensinado (aquele que realmente acontece em sala de aula).

Este termo foi introduzido em 1975 pelo sociólogo Michel Verret e rediscutido por Yves Chevallard em 1985 em seu livro La Transposition Didactique onde mostra as transposições que um saber sofre quando passa do campo científico para a escola e alerta para a importância da compreensão deste processo por aqueles que lidam com o ensino das disciplinas científicas.

Chevallard conceitua "Transposição Didática" como o trabalho de fabricar um objeto de ensino, ou seja, fazer um objeto de saber produzido pelo "sábio" (o cientista) ser objeto do saber escolar

Para ensinar a interpretar um fenômeno da realidade, emerge a necessidade de transformá-lo em objeto de ensino. Ao se transformar em objeto de ensino as práticas sociais, os saberes científicos- transformam-se em conteúdo curricular. O exercício de montar as possibilidades define e redefine uma forma de entender como – no caso da Geografia- o espaço está sendo produzido, e como será mais didático enfatizar os recortes da paisagem, sua configuração espacial, sua divisão territorial do trabalho, suas rugosidades. Será preciso definir os recortes espaciais que propiciam o debate do problema da região e do lugar, da rede e das escalas no debate de uma ordem mundial e de uma ordem local. Esse é um exercício precioso de formação em serviço. É nele que os professores tentarão contextualizar os recortes que fazem da realidade para serem estudados, principalmente traduzindo as intenções educativas de uma proposta pedagógica.

Todo o planejamento do trabalho- desde a montagem dos projetos de ensino até a tradução em atividades, a definição e avaliação da coerência desses instrumentos de ensino- é um exercício de transposição didática.

A transposição didática deixa claro que o conteúdo escolar é uma parte selecionada de um fenômeno, não ele todo, nem o conhecimento científico da forma que está estruturado. É ao fazê-la que se define como os conteúdos serão organizados, estruturados, traduzidos em atividades, se por meio de textos, gráficos, que recursos serão usados e porquê. É ao fazê-la que se define os processos pedagógicos pelos quais os professores acreditam que se efetivará a aprendizagem. Ou seja: é a "menina dos olhos" do ser professor ou do ofício de professor.

Momentos em que se faz a transposição didática segundo MELO, Guiomar Namó:

- a definição da seleção e recorte dos conteúdos para que traduzam as competências consensuadas na proposta pedagógica.
- Definição de ênfases dos aspectos e temas.
- Divisão e rearticulação dos conteúdos.
- Distribuição dos conteúdos no tempo, com a organização de uma sequência linear, não-linear e/ou espiralada das relações/recortes enfatizados.
- Definição dos temas que transversalizarão o conteúdo.

Para fazer a transposição didática o professor precisará estar constantemente se perguntando se a proposta da escola está articulada à rede de ensino e traduz os referenciais curriculares organizados na lei que regulamenta a educação.

Para que tudo isso se efetive o professor precisa:

³ É interessante comentar que, embora reconhecendo que os fenômenos da realidade são de natureza complexa, necessitando, por isso, de interpretações multidisciplinares, a escola básica tem uma estrutura predominantemente disciplinar, dificultando o trabalho integrado inclusive no planejamento.

1. Conhecer profundamente a disciplina com a qual trabalha, seus recursos, suas possibilidades de recortes e articulação, uma vez que precisará saber fazer recortes relevantes que garantam a inserção do aluno no mundo moderno, produto da emergência das redes e da globalização.
2. Saber selecionar quais são os aspectos mais relevantes de um conhecimento previamente estruturado, para cada faixa de idade, levando em consideração o desenvolvimento e as possibilidades de aprendizagem dos alunos.
3. Saber relacionar o conhecimento da disciplina com a qual trabalha de maneira articulada e contextualizar tal conhecimento, para que ele tenha sentido.
4. Saber quais seriam os recursos pedagógicos e os processos que propiciarão ao aluno a melhor forma de aprender.
5. Conhecer a vivência e o projeto escolar e mesmo o projeto de vida de seus alunos.
6. Saber planejar situações didáticas considerando a diversidade dos alunos e o conteúdo.
7. Lidar com diferentes formas de agrupamento dos alunos, de acordo com as observações do processo- Grupos de trabalho diferenciados, apoio pedagógico, criando possibilidade de que a aprendizagem possa ser regulada(tanto pelo aluno como pelo professor).
8. Formular sempre, a partir de uma avaliação formativa, propostas de intervenção didática, para que as aprendizagens possam ser efetivadas.

Dá para perceber que o ofício de aluno poderá ser estabelecido em outras bases em um contrato didático que o professor tenha as competências descritas. Busca-se, com um trabalho escolar dessa natureza, um regulação permanente das aprendizagens através do ensino. E isso só se faz com uma relação de confiança recheada pelas relações afetivas, de convivência, na qual os grupos e as subjetividades sejam permanentemente consideradas.

Buscando um ponto de partida e de chegada

Cada professor, por mais que siga manuais, faz uma transposição didática. Nem sempre ela é intencionalmente organizada, pensada teoricamente. Muitas vezes deparo-me com alguns de nós pensando que o mais importante é selecionar um bom material. E que esse material, por si só, fará o “serviço” de ensinar geografia.

Não é bem assim. O material é importante, mas, para que se possa analisar a sua relevância não basta que ele tenha sentido para mim. É preciso que esteja de acordo com os objetivos do trabalho e as condições de construção de significado dos alunos. E que se adeque ao tempo de aula que temos.

É preciso também avaliar se um material –dependendo do assunto e dos alunos- fica melhor se estudado através de mapas, gráficos, imagens ou textos verbais. O professor, portanto, precisará planejar minuciosamente para fazer uma boa transposição didática. Escolher aspectos relevantes de atitudes, de necessidade de resolver problemas, para construir novas culturas e significados que se traduzirão em conhecimentos. Vale a pena conhecer um exemplo de transposição didática em um exercício de percepção ambiental extraído de um trabalho de conclusão de disciplina de mestrado na PUCMinas(www.icbs.pucminas.br/biblioteca/007/transpodidatica.pdf) para pensar atividades e oficinas de trabalho importantes. O título do trabalho citado é: Uma proposta de transposição didática: Parque Municipal, de espaço Geográfico para Laboratório de educação Ambiental. Na atividade descrita a educação ultrapassa os efetivos escolares e se apropria dos espaços públicos. A ênfase foi na percepção que as pessoas têm do espaço e nas possibilidades de interferir nas condutas. Através da observação e levantamento das percepções foi realizada uma proposta de educação Ambiental.

Situações do cotidiano das escolas podem ser definidas da mesma maneira como as do parque. É a vida cotidiana- do espaço vivido, concebido e percebido que devem ser selecionadas para situar os fenômenos e organizar as estratégias didáticas.

Retomando a reflexão inicial: para uma boa transposição didática será preciso trabalhar com as questões e ênfases curriculares, a tipologia dos conhecimentos, o desenvolvimento e a aprendizagem, redefinir o ofício de professor e estabelecer um novo contrato didático.

Na disciplina será preciso de uma formação aprofundada, para que o ofício de professor possa ser realmente bem traduzido, ou seja, os recortes, fenômenos, estratégias, materiais precisam traduzir todo o conhecimento que se tem do objeto da disciplina e transformado em objeto de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CHEVELLARD, Y A. **Transposição Didática**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

HISSA, Cássio E. Viana. Categorias geográficas: reflexões sobre a sua natureza. In: **Cadernos de Geografia**, vol 11, número 17, 2º semestre de 2001.

MELO, Guiomar Namó de. Transposição didática, interdisciplinaridade e contextualização. Disponível em: www.redeensinar.com.br/guiomar

PERRRENOUD, Philippe. Pedagogias diferenciadas. Porto Alegre: ARTMED, 2000

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo-razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.