

O QUE ESTÁ POR VIR NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA? UMA PERSPECTIVA DA UNIÃO GEOGRÁFICA INTERNACIONAL – COMISSÃO PARA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA¹

WHAT NEXT FOR GEOGRAPHY EDUCATION? A PERSPECTIVE FROM THE INTERNATIONAL GEOGRAPHICAL UNION –
COMMISSION FOR GEOGRAPHY EDUCATION+

CLARE BROOKS

Doctor en Geografía (Universidad de París)

Profesor en el Departamento de Didáctica de las Lenguas y las Ciencias Sociales de la Universidad de Zaragoza

rafaelmg@unizar.es

GONG QIAN

Mestre em Educação Geográfica, Nanjing Normal University

Doutoranda pela East China Normal University, com estágio no Instituto de Educação da University College London

clairegong@126.com

VICTOR SALINAS-SILVA

Mestre em Meio Ambiente, Ciências e Sociedade, Departamento de Geografia, Doutorando pelo Instituto de Educação da University College London

Professor do Instituto de Geografia da Pontifícia Universidad Católica de Valparaíso

v.salinas@ucl.ac.uk

RESUMO: NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS A COMISSÃO PARA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DA UNIÃO GEOGRÁFICA INTERNACIONAL (UGI-CEG) ESTEVE ENVOLVIDA NA DECLARAÇÃO DE DOIS DOCUMENTOS CHAVE: O ESTATUTO INTERNACIONAL DE 2016, APRESENTADO EM BEIJING, E A DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA, APRESENTADA EM MOSCOU EM 2015. AMBAS AS DECLARAÇÕES ENFATIZAM A IMPORTÂNCIA DA COLABORAÇÃO INTERNACIONAL PARTICULARMENTE SOBRE O COMPARTILHAMENTO DE DESCOBERTAS PROVENIENTES DE PESQUISAS E ENTENDIMENTOS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA. UM DOS DESAFIOS ENFRENTADOS PELA COMISSÃO PARA ATINGIR ESSES OBJETIVOS É A GRANDE VARIEDADE NO STATUS E ABRANGÊNCIA DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA EM DIFERENTES PAÍSES. BASEADOS NA PREMISSE DE QUE A O STATUS DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NOS CURRÍCULOS NACIONAIS APONTA UM POSSÍVEL INVESTIMENTO E PESQUISA E SEUS RESULTADOS, ESTE ARTIGO BASEIA-SE EM DADOS DE PREVALÊNCIA DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NO MUNDO, PARA ANALISAR OS DIFERENTES NÍVEIS DE IMPORTÂNCIA DESTINADOS À DISCIPLINA. OS RESULTADOS INDICAM QUE UMA APROXIMAÇÃO INTERNACIONAL ENTRE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NUNCA FOI TÃO OPORTUNA, UMA VEZ QUE A GEOGRAFIA FLORESCE E ESMAECE DE FORMA SIGNIFICATIVA EM DIFERENTES LUGARES. ESTE ARTIGO RESSALTA O IMPORTANTE PAPEL DE ORGANIZAÇÕES COMO A UGI-CEG AO OFERECER SUPORTE POLÍTICO PARA A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA TANTO NOS CURRÍCULOS NACIONAIS COMO NO CAMPO DE PESQUISA ACADÊMICA.

PALAVRAS-CHAVE: INTERNACIONAL; CURRÍCULO; UGI-CEG; COLABORAÇÃO; PESQUISA.

ABSTRACT: IN THE LAST TWO YEARS THE COMMISSION OF GEOGRAPHY EDUCATION OF THE INTERNATIONAL GEOGRAPHICAL UNION (IGU-CGE) HAS BEEN INVOLVED IN THE DECLARATION OF TWO KEY DOCUMENTS: THE 2016 INTERNATIONAL CHARTER, DECLARED IN BEIJING, AND THE INTERNATIONAL DECLARATION ON GEOGRAPHY EDUCATION, DECLARED IN MOSCOW IN 2015. BOTH OF THESE DECLARATIONS EMPHASISE THE IMPORTANCE OF INTERNATIONAL COLLABORATION PARTICULARLY AROUND THE SHARING OF RESEARCH FINDINGS AND UNDERSTANDINGS WITHIN GEOGRAPHY EDUCATION. ONE OF THE CHALLENGES FACING THE COMMISSION TO MEET THESE OBJECTIVES IS THE HUGE VARIETY IN THE STATUS AND SCOPE OF GEOGRAPHY EDUCATION IN DIFFERENT COUNTRIES. BASED ON THE ASSUMPTION THAT THE STATUS OF GEOGRAPHY EDUCATION WITHIN NATIONAL CURRICULA INDICATES THE LIKELY INVESTMENT IN RESEARCH AND RESEARCH FINDINGS, THE PAPER DRAWS UPON DATA ON THE PREVALENCE OF GEOGRAPHY EDUCATION AROUND THE WORLD, TO ANALYSE THE DIFFERING LEVELS OF IMPORTANCE PRESCRIBED TO THE SUBJECT. THE RESULTS INDICATE THAT A COMING TOGETHER OF INTERNATIONAL GEOGRAPHY EDUCATORS HAS NEVER BEEN TIMELIER, AS GEOGRAPHY FLOURISHES AND WAIVERS SIGNIFICANTLY IN DIFFERENT PLACES. THE PAPER HIGHLIGHTS THE IMPORTANT ROLE OF ORGANISATIONS LIKE THE IGU- CGE TO OFFER POLITICAL SUPPORT FOR GEOGRAPHY EDUCATION BOTH WITHIN NATIONAL CURRICULA BUT ALSO AS A FIELD OF ENQUIRY AND SCHOLARLY RESEARCH.

KEYWORDS: INTERNATIONAL; CURRICULUM; IGU-CGE; COLLABORATION; RESEARCH.

Assim como acontece em outros campos de investigação, nos últimos anos temos assistido a um crescimento considerável na colaboração internacional no que diz respeito à educação geográfica. Sem dúvida, isso foi facilitado pelo avanço das redes sociais e da tecnologia, juntamente com mudanças sociais e políticas que permitem que professores de geografia de toda a parte do mundo possam compartilhar, conectar e, até certo ponto, debater suas ideias. Isto não sugere, porém, que tal colaboração possa ser considerada universal, e, apesar da conectividade, os graus de envolvimento na colaboração ainda apresentam zonas “quentes” ou “frias” de atividade. No entanto, o crescimento da colaboração internacional, enquanto algo a ser celebrado, não deve ser acolhido sem o devido cuidado e atenção. Nós consideramos que este é um momento chave para se considerar as implicações de tal crescimento e o papel que uma organização como a União Geográfica Internacional – Comissão para Educação Geográfica (UGI-CEG) pode desempenhar no apoio e aprimoramento da compreensão do que representa a educação geográfica ao redor do mundo.

Nos últimos dois anos, a UGI-CEG esteve envolvida na produção de dois documentos cruciais: a Carta Internacional de 2016 (publicada em Pequim) e a Declaração Internacional sobre Educação Geográfica, produzida em Moscou em 2015 (disponíveis no site da UGI-CEG: <http://www.igu-cge.org>). Ambas as declarações enfatizam a importância da colaboração internacional, particularmente a respeito do compartilhamento de descobertas de pesquisas e entendimentos no tocante à educação geográfica. Neste artigo, iremos explorar a enorme variedade no status e escopo da educação geográfica em diferentes países do mundo e iremos considerar as implicações que isso pode ter para que a comunidade global de educação geográfica possa ter sucesso ao trabalhar em conjunto.

COLABORAÇÃO: UM ASPECTO FUNDAMENTAL NA HISTÓRIA DA COMISSÃO

Uma história escrita recentemente da Comissão de Educação Geográfica (GRAVES

& STOLTMAN, 2015) remonta a origem desta Comissão em 1952, embora haja registro de que havia um grupo de indivíduos interessados neste assunto antes dessa data. O relato mostra por que a colaboração internacional sempre esteve no centro desta Comissão e, na verdade, liga a sua criação e o interesse na educação geográfica à recém-estabelecida Organização das Nações Unidas (1945), um evento global chave que inicia a unidade e a colaboração internacional:

Havia uma crença generalizada entre os especialistas de que a educação geográfica desenvolveria uma visão de mundo internacionalista de forma positiva entre os discentes. Naquele momento, uma cosmovisão positiva incluía conhecimentos sobre o ambiente físico e a diversidade de grupos culturais que habitavam aqueles ambientes. Ao longo dos anos, os detalhes da pesquisa e da escrita sobre o entendimento internacional e uma visão de mundo informada ficaram mais definidos, apresentando uma maior clareza, refletindo o dinamismo da disciplina da Geografia. Os Geógrafos tecem ideias de aspectos humanos e físicos da disciplina para descrever e explicar como o mundo funciona.

Para a educação geográfica, essa perspectiva é particularmente importante: esta descrição delinea por que isso acontece e também por que essa perspectiva continua sendo importante:

A Educação Geográfica permite que os alunos analisem criticamente o mundo em que vivem. Uma perspectiva internacional é um produto essencial no estudo da geografia, uma vez que a compreensão requer conhecimento significativo. O conhecimento significativo é necessário para tomar decisões importantes sobre as condições humanas e ambientais de curto e longo prazos na Terra. (GRAVES & STOLTMAN, 2015)

Os autores desta história defendem a perspectiva internacional como sendo um princípio fundamental para a Comissão e mostram como isso foi facilitado através da colaboração internacional contínua ao longo do tempo.

O que a descrição também revela é a diversidade de envolvimento em todo mundo, e a importância de conferências e simpósios como veículos para o compartilhamento do trabalho da Comissão e dos professores de geografia que a apoiam. A situação hoje não é diferente: as conferências e os simpósios continuam a ser lugares decisivos para a colaboração e trabalho em redes: pontos de encontro tanto para os que apoiam a Comissão quanto para as ideias que eles geram através de suas pesquisas e estudos. No entanto, existe atualmente uma rede de mais de 60 contatos regionais que atuam como condutores locais para apoiar o trabalho da Comissão, e oportunidades para boletins informativos, um grupo do LinkedIn, um feed do Twitter e um website para maiores divulgações/compartilhamentos.

O engajamento com a Comissão da comunidade de educação Geográfica é significativo: diversas vezes o número de trabalhos de conferência apresentados sobre educação geográfica ultrapassa em muito os de outras comissões; a lista de membros e de distribuição de e-mail é ampla. No entanto, os níveis de envolvimento não se correlacionam necessariamente com qualidade ou impacto de tais trabalhos. Relatórios recentes que revisam o estado da pesquisa em educação geográfica têm uma visão crítica sobre a qualidade e a quantidade de pesquisas em educação geográfica e parecem sugerir que essa empolgação da comunidade não está levando a um “impacto” significativo (utilizando a palavra em voga) para a área (BEDNARZ; HEFFRON; HUYNH, 2013).

Uma das principais características que determina se a pesquisa é realizada e, na verdade, financiada, é o status relativo da geografia como disciplina escolar nos currículos nacionais. Curiosamente, e através da participação em conferências, a Comissão é frequentemente informada de países que estão passando por uma revisão da estrutura curricular e questionando o lugar da geografia como

disciplina curricular nacional. Sabemos também que, quando a geografia é retirada de uma estrutura curricular nacional, o número de educadores de geografia diminui, a pesquisa diminui e a capacidade de um país de garantir que os jovens recebam uma educação de qualidade completa com uma compreensão dos conceitos geográficos é gravemente comprometida. Desde então, tem sido um objetivo da Comissão oferecer apoio a países onde a geografia está ameaçada como disciplina curricular e divulgar e promover os resultados da investigação geográfica de qualidade. Este artigo é um passo modesto nesta direção, informando sobre o estado do currículo de geografia em todo o mundo e considerando as implicações do que isso significa para a educação geográfica globalmente, bem como para a Comissão de Educação Geográfica.

NOSSO PAPEL E POSTURA PESSOAIS

Nós (os autores deste artigo) não escrevemos sem interesse. A autora principal (Brooks) é atualmente co-presidente da UGI-CEG, tendo cumprido um mandato de quatro anos no Grupo Diretor como Secretária Honorária. Ela também é presidente do Comitê Britânico da Comissão. Tanto Gong quanto Salinas estudam no Instituto de Educação da University College London - UCL (Gong por um ano durante seus estudos de doutorado na East China Normal University), mas ambos decidiram realizar seus estudos de doutorado em Londres, por meio de sua familiaridade com a rede de professores de geografia da Comissão. Em seus países de origem, ambos estão conectados com membros ativos do Grupo de Direção da UGI-CEG (Salinas é colega de Arenas no Chile, enquanto o supervisor chinês de Gong é Duan). Em outras palavras, as nossas próprias ligações são o resultado do trabalho da Comissão e temos um interesse considerável no seu sucesso e crescimento contínuos. Isso não quer dizer, no entanto, que não estamos atentos a alguns desafios que a Comissão enfrenta, e estamos motivados a melhorar o status da educação geográfica em todo o mundo.

Grande parte do trabalho da Comissão depende das atividades realizadas por meio de

conferências e atividades lideradas pelo Grupo Diretor. A despesa e o apoio necessários para participar de tais conferências e reuniões podem ser proibitivos para que algumas nações sejam representadas. A Comissão não tem forte representação em todo o mundo e ainda é dominada por redes e oportunidades na língua inglesa. Grande parte do atual programa de trabalho da Comissão foi concebido para apoiar e desenvolver estrategicamente o trabalho dos pesquisadores em início de carreira e para aumentar o impacto e o alcance das descobertas de pesquisa dos membros da Comissão (ver em <http://www.igu-cge.org>). No entanto, tais atividades são periféricas às preocupações reais que os professores de geografia enfrentam globalmente, quais sejam a luta contínua para que a educação geográfica tenha um lugar dentro do currículo de geografia. Portanto, um ponto de partida para a atual Comissão é revisar e responder ao estado da educação geográfica em todo o mundo: e usar os princípios e declarações da nova Carta para a Educação Geográfica (2016) para apoiar áreas onde esta se encontra sob ameaça.

O ESTADO DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA HOJE

É muito difícil produzir um relato definitivo da situação atual da educação geográfica ao redor do mundo. Durante a última Comissão (2012-2016), Van Der Schee se comprometeu a iniciar um arquivo wiki dos currículos nacionais de educação em geografia (ver <http://www.igu-cge.org/>). Mesmo assim, os dados disponíveis são limitados e complexos. Diferentes sistemas nacionais fazem referência à faixas etárias e de notas diferentes, têm alcance jurídico variado e diferentes níveis educacionais de terminalidade. Ao rever os currículos nacionais, não existem apenas barreiras linguísticas, mas também variações regionais quanto ao grau de detalhamento disponível de forma pública. Sendo assim, até mesmo a noção de um currículo nacional é problemática em países que permitem a variação regional e o controle local do currículo.

Não obstante esses desafios, procuramos realizar uma pesquisa limitada sobre a saúde global

da educação geográfica. Nossa pesquisa limitou-se à: uma pesquisa na internet sobre o lugar da geografia dentro dos currículos nacionais nos níveis primário e secundário². Limitamos nossa busca ao que é de domínio público e facilmente acessível. A pesquisa limitou-se a sete áreas-chave que indicariam o status relativo do assunto e replicariam análises (históricas) semelhantes às realizadas na China (WU, 2013):

- A Geografia é um assunto mencionado no Currículo Nacional?
- Como é categorizado (Estudos Sociais, disciplina específica, Humanidades, Ciências da Terra)?
- É essencial / compulsório? Para qual a faixa etária?
- É eletivo / opcional? Para qual a faixa etária?
- Qual a carga horária?
- Está incluído nas avaliações finais?
- Quais, se houver, são os objetivos apresentados?

A amostra limitou-se ao que era acessível de ser pesquisado on-line e, por questões de escala, realizamos uma pequena seleção de países em cada continente, concentrando-nos principalmente em países com ampla influência nas regiões próximas. Nesse sentido, foram coletados dados da Argentina (Buenos Aires), Austrália, Bolívia, Brasil (São Paulo), Canadá, Chile, China, Colômbia, Equador, Egito, França, Alemanha, Guiana, Índia, Indonésia, Japão, Quênia, Malásia, Marrocos, Nova Zelândia, Paraguai, Peru, Filipinas, Portugal, Arábia Saudita, Cingapura, Coréia do Sul, África do Sul, Espanha, Tailândia, Tunísia, Turquia, Reino Unido (Inglaterra), EUA, Uruguai e Venezuela. Os resultados foram analisados a partir de uma série de perspectivas, incluindo a procura de abordagens regionais e similares, bem como padrões sobre o estilo e abordagem em que é ofertada. A partir dessa análise, surgiram várias tendências interessantes e pertinentes, as quais discorreremos abaixo.

OBSERVAÇÕES GERAIS

Através dos dados coletados, é possível visualizar algumas tendências gerais no currículo ao redor do mundo. Por exemplo, no nível primário de educação, é raro que a geografia seja uma disciplina nomeada no Currículo Nacional, mesmo quando é listada como assunto obrigatório. Isso ocorre porque a geografia é frequentemente incluída dentro de uma área do currículo descrita de diversas formas, como: estudos sociais, ciências sociais, educação ambiental, religião e cultura, educação cívica ou humanidades. Dentro destas áreas curriculares, os objetivos da geografia tendem a cair em dois tipos principais: um é um objetivo geral para que os estudantes sejam cidadãos responsáveis e o outro é uma explicação específica relacionada com o conhecimento geográfico e o pensamento geográfico.

No nível secundário de educação a geografia aparece mais comumente como uma disciplina nomeada no Currículo Nacional. Isso parece sugerir que a geografia secundária tem um status muito mais alto (do que no primário) e é mais provável que seja incluída nos exames finais de acesso a universidade (ex: high stakes³). No entanto, ainda há muitos lugares em que a geografia é incluída em um assunto abrangente, como estudos sociais e humanidades, onde presumivelmente ela tem um status inferior.

A análise da carga horária semanal da geografia produziu alguns entendimentos interessantes, porém confusos em algumas comparações. Considere a análise entre a China e a Etiópia como exemplo. Na China, a geografia é uma disciplina obrigatória aos 12-14 e 15-16 anos de idade e uma disciplina opcional aos 16-18 anos, com duas horas por semana. Na Etiópia, a geografia é uma disciplina obrigatória aos 14-18 anos de idade, possuindo duas horas semanais na grade de 9-10 anos e quatro horas por semana na grade de 11-12 anos. Isto é ainda agravado pela complicação de que a geografia é uma disciplina separada na China, mas faz parte das Ciências Sociais na Etiópia. Se o status no currículo é refletido tanto em relação às horas semanais quanto em relação

à presença nomeada, essa comparação traz um quadro confuso sobre o prestígio da educação geográfica frente a outras matérias escolares.

A análise dos objetivos da educação geográfica também revelou duas categorias principais: ou os objetivos foram expressos como competências ou como conhecimentos, uma divisão refletida em grande parte do debate atual sobre o currículo de geografia (ver, por exemplo, a seleção de artigos em BROOKS, BUTT, FARGHER, 2017). Não é novidade que onde a geografia é uma disciplina nomeada no Currículo Nacional, os objetivos são mais específicos no nível secundário do que no nível primário.

Uma análise mais detalhada mostra que não é apenas como o currículo é estruturado que é capaz de revelar a importância da Educação Geográfica. Para ilustrar isso, apresentamos uma análise mais detalhada da situação em uma gama de países pesquisados na América do Sul.

GEOGRAFIA NA AMÉRICA DO SUL: GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA

Sete dos dez países estudados não declaram a geografia como uma disciplina nomeada no Currículo Nacional. Brasil, Chile e Uruguai são os únicos que explicitamente reconhecem a disciplina neste nível de educação. No entanto, a geografia tem uma presença dentro do conteúdo declarado no currículo nacional. No caso da Argentina (Buenos Aires), há uma presença de estudos urbanos. Na Bolívia, a geografia é afirmada na fase primária tanto como ciência social quanto como ciência natural, e secundária é considerada no campo das ciências naturais. No caso da Colômbia, as ciências sociais compreendem diferentes disciplinas, mas a história e a geografia são as únicas mencionadas consistentemente no currículo, embora a história seja mais proeminente do que a geografia. Isso é semelhante à situação no Chile, onde a geografia é nomeada explicitamente, mas uma análise de conteúdo revela uma abordagem que é mais parecida com uma história de questões geográficas. O Equador, o Peru e a Venezuela são os únicos três países que não abordam a geografia como uma disciplina dentro

do seu currículo. Todavia, tanto o Equador como o Peru, afirmam que os alunos devem exibir competências que caracterizem o entendimento do espaço e do meio ambiente em todos os níveis do primário e secundário. Além disso, a análise de conteúdo revela que a Venezuela aborda a geografia nacional e a escala dentro de seu programa.

A geografia é um conteúdo obrigatório para todos os países na educação primária. Nove dentre dez países consideravam a geografia como parte dos estudos sociais. O Brasil é o único país da região que considera a geografia como uma disciplina escolar em separado nesse nível, enquanto a Bolívia classifica a geografia como um corpo de conhecimento com presença tanto nas ciências sociais quanto ciências naturais.

Um fator determinante para a presença da geografia no currículo do primário parece ser a necessidade de os jovens obterem uma compreensão de seus países e, portanto, há muitas correlações com a ideia de território. No entanto, no caso do Brasil e da Bolívia, existem diferentes abordagens para o conceito. O primeiro incorporando uma abordagem explícita e conceitual ao currículo usando conceitos geográficos. Este último, combina seu senso comum com as mudanças sociais do país, considerando-o como um conceito determinante para refletir o conhecimento indígena sobre o mundo.

O Uruguai é o único país que incorpora disciplinas na educação infantil. A geografia é ensinada a alunos de três a cinco anos de idade. O conteúdo está relacionado a habilidades de orientação e a comunidade local.

GEOGRAFIA NA AMÉRICA DO SUL: GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA

A presença da geografia escolar se altera do currículo primário para o secundário. Há mais países que têm a geografia como um assunto nomeadamente presente no currículo nacional: Argentina, Brasil, Chile, Guiana, Paraguai e Uruguai. Argentina, Brasil e Guiana consideram a geografia como uma matéria independente. É o mesmo no Uruguai, mas somente no secundário superior

(16-17 anos), que inclui a cidadania como um módulo central com uma série de cursos opcionais, entre os quais está a geografia.

O Equador parece ter uma abordagem menos geográfica. As diretrizes curriculares no Equador não reconhecem a geografia, mas consideram o espaço e o meio ambiente como tópicos e conteúdos. Nos últimos três anos, a categoria “Seres humanos e espaço” é “integrada e enriquecida com o tema da filosofia, considerando a natureza como um todo, como cosmos e harmonia, que está alinhada com as noções de Sumak Kaway e Pachamama, e tem o intuito de questionar radicalmente a cosmovisão capitalista utilitarista e moderna” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2016, p. 55). Embora a geografia esteja presente como conteúdo programático dentro do currículo, as noções de espaço são refletidas nas áreas curriculares de cidadania e filosofia; princípios que não consideram o conhecimento geográfico. No lado oposto do espectro, o Brasil tem maior ênfase na geografia como componente curricular, onde é realizada como uma disciplina autônoma, com objetivos e conteúdo específicos (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2010, p. 79), tais como:

1. Desenvolver o domínio da espacialidade e do agir com autonomia.
2. Reconhecer princípios e leis que regem os tempos da natureza e o tempo social do espaço geográfico.
3. Diferenciar e estabelecer relações entre os eventos geográficos em diferentes escalas.
4. Elaborar, ler e interpretar mapas e cartas.
5. Distinguir os diferentes aspectos que caracterizam a paisagem.
6. Estabelecer múltiplas interações entre os conceitos de paisagem, lugar e território.
7. Reconhecer-se (enquanto estudantes), de forma crítica, como elementos de transformação do espaço geográfico.
8. Utilizar os conhecimentos geográficos para agir de forma ética e solidária, promovendo a consciência ambiental e o respeito à igualdade e à diversidade entre todas as culturas e todos os indivíduos.

O papel da geografia é reconhecido nos processos de consulta em muitos países que se engajaram em reformas curriculares. A consulta no Equador com professores sugeriu a importância da geografia para entender o contexto (MINEDUC, 2017):

... foi discutida a possibilidade de reduzir a quantidade de competências da disciplina história e colocar mais ênfase na geografia econômica e política. Afirma-se que as dimensões do currículo da história [...] devem ser atendidas pelo princípio de flexibilidade, considerando as necessidades educacionais das instituições (escolas) e da localidade. Afirma-se que um considerável volume de informação não deve ser ensinado, concentrando-se não em conteúdo factual, mas em questões significativas, contextualizadas e, em geral, que permitam promover o pensamento e o pensamento histórico.

Países com currículos de geografia estruturados como ciências sociais parecem desvalorizar o foco no conhecimento disciplinar (geográfico). Como consequência, o conteúdo geográfico adota uma abordagem mais genérica, já que a área geral do currículo é dominada por uma disciplina (geralmente história) e outros assuntos são subordinados a ela. Por exemplo, no caso da Colômbia, as ciências sociais são ensinadas a partir de uma perspectiva histórica. O Ministério da Educação da Colômbia afirma:

A geografia é uma disciplina que em muitas ocasiões é justaposta à história. Outras ciências sociais são inexistentes na educação primária. O caso em questão é como é realizada a abordagem nas editoras em relação às ciências sociais nos livros didáticos, que por sua vez são usados como diretrizes pelos professores em todo o país. Foram as editoras que desenvolveram o currículo no país (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 17).

A Venezuela exibe uma abordagem genérica similar no tocante à geografia, porém em uma perspectiva diferente. A noção de escala espacial é usada em quase todos os níveis da educação secundária, mas não é definida como parte de uma disciplina. Em um nível diferente, a perspectiva ambiental está presente na maioria dos países, mas não está claro até que ponto essa perspectiva é geográfica. No caso da Bolívia, é usado indistintamente como parte das ciências naturais ou ciências sociais.

O Uruguai é o único país com uma rota eletiva para a geografia no secundário superior (16-17 anos), como um curso opcional de “Geografia Humana e Econômica” com uma carga de quatro horas semanais: porque: “A geografia permite que os alunos aprimorem sua capacidade de pensar criticamente em relação ao espaço, utilizando sua dimensão integradora da realidade e a reificação da territorialidade” (CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, 2015).

A educação para a cidadania está recebendo cada vez mais atenção nos currículos sul-americanos, especialmente no secundário superior, onde o conteúdo tende a aparecer nos anos finais. A cidadania é consistentemente declarada como um dos objetivos da disciplina e, juntamente com o reconhecimento das questões ambientais, é apontada como um dos propósitos de inclusão do tema na oferta de educação.

A maioria dos países examinados usa a noção de escala (local-regional-nacional, global) como uma forma de incorporar o conceito de espaço no currículo. Isso pode sugerir uma progressão implícita da aprendizagem em diferentes níveis, mas isso não é explicitamente declarado no currículo.

CONCEITOS GEOGRÁFICOS EVIDENTES QUANDO O CURRÍCULO É MENOS VISÍVEL

Existem vários conceitos em toda a região (América Latina) que são repetidamente utilizadas em diferentes currículos nacionais: espaço, lugar, paisagem, território, escala e localidade. O elo mais explícito entre os países é com o uso do termo território que tem aplicações semelhantes no Brasil, no Chile e no Uruguai e com um

conteúdo semelhante com currículos franceses, onde o conceito de região é considerado como parte do território. Embora não haja informações nos currículos nacionais indicando uma conexão, isso pode sugerir que os países compartilham um foco semelhante dentro da geografia escolar. Tal enfoque estaria situado dentro da geografia política clássica (RATZEL, 2011) relacionada à função do Estado na definição do território. No entanto, o aspecto mais interessante deste termo é a sua função como um conceito de limiar, ou seja, o seu papel integrador “trazendo todos os pontos de vista sobre conceitos juntos” (BROOKS, 2013, p. 85). Nos currículos nacionais da América Latina, o conceito de território é geralmente utilizado de forma intercambiável com a noção de espaço que engloba todas as outras categorias, como lugar ou paisagem. A noção de que certos conceitos podem definir a paisagem do sujeito não é estranha à educação geográfica na América Latina (ARAYA PALACIOS, SOUTO, HERRERA NUNEZ, 2015; ARENAS MARTIJA & SALINAS SILVA, 2013; CAVALCANTI, 2012), mas poderia ser mais desenvolvido pela pesquisa para esclarecer o foco no conteúdo geográfico e o apoio oferecido aos alunos para desenvolver sua compreensão desses conceitos.

Embora a escala local seja enfatizada em diferentes currículos, o uso do conceito de lugar parece ser negligenciado. Estudos locais tendem a usar diferentes conceitos relacionados à cidade e à localidade como formas de entender lugares próximos. Essa compreensão baseia-se na noção de pertencimento e estudos de localização (STOREY, 2012), mas não na noção de lugar como um espaço interconectado (MASSEY, 2008). Por outro lado, o caso do Brasil é uma exceção, onde há um tratamento explícito do conceito de lugar com métodos e noções teóricas que informam sua compreensão. Segundo Lana Cavalcanti (2012), destaca-se o uso da escala a partir de uma perspectiva didática ou pedagógica, pois apresenta um modo de análise que promove uma compreensão escalar do mundo, e não um objeto de estudo em si.

Abordagens curriculares que usam estudos sociais tendem a ser apresentadas como (1) uma

abordagem apropriada para entender os problemas atuais e (2) ligadas às discussões atuais em ciências sociais. No entanto, em diferentes currículos nacionais, a abordagem das ciências sociais cria uma mistura de conteúdos que podem dificultar a compreensão da origem das ideias que estão em discussão e negligenciam a base de conhecimento. Consideramos que esta abordagem apresenta os mesmos riscos que Mitchell (2016) identificou para os currículos que são hiper-socializados. Em outras palavras, o hibridismo das ideias reflete a construção social do currículo pelos professores, sem mais considerações sobre as influências e agendas políticas que revelam recursos curriculares específicos ou ideias, ou as influências exercidas individualmente sobre os professores pelas escolas em que trabalham. Na mesma linha de raciocínio, uma contradição apareceu quando as questões ambientais são introduzidas nos currículos nacionais, pois o problema aparece quando as questões ambientais são representadas de forma simplificada, como uma disputa entre o social e o físico, sem prestar atenção aos processos e influências geográficas. Isso reflete o que Marsden descreveu como o processo de retirada da geografia da educação geográfica (MARSDEN, 1997).

A progressão da aprendizagem na geografia escolar é reconhecida em alguns países da América Latina, mas nem sempre existe uma relação entre a aquisição de conhecimento e avaliação (MUÑIZ SOLARI, SOLEM, BOEHM, 2017). No entanto, em alguns currículos, a progressão da aprendizagem tem uma presença implícita, através da estrutura do currículo, começando do local até o global. Esta é uma característica comum que pode ser indicativa de como diferentes países entendem a geografia enquanto disciplina. No caso do Chile, há um ciclo do primeiro ao sexto ano, no qual a compreensão das crianças sobre o progresso do mundo vai desde a vizinhança até a cidade, região, país e depois o global. No entanto, esta espiral de compreensão é abandonada quando atingem a educação secundária. A geografia da escola secundária inferior (12 aos 16 anos) é em grande parte complementada pelo uso de mapas como uma habilidade para apoiar a compreensão histórica. Sem dúvida, essa

abordagem é problemática, pois dificulta o aprendizado por parte dos alunos e obriga a geografia da escola do secundário superior a preencher a lacuna entre o conteúdo estudado na educação primária e nos dois últimos anos de escolaridade.

COMENTÁRIOS FINAIS: IMPLICAÇÕES PARA A COMISSÃO DE EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Nossa análise breve e parcial é capaz de revelar algumas tendências interessantes sobre os currículos de geografia ao redor do mundo. A divisão entre um currículo baseado na competência ou baseado no conhecimento é um indicativo da importância relativa colocada em uma disciplina como a geografia, mas nossa análise mais detalhada de uma região mostra que isso pode desmentir conceitos geográficos importantes que são inerentes à estrutura curricular em geral. Isso levanta importantes questões sobre como a nomeação de conceitos geográficos pode se relacionar com o status e a importância do assunto, e o papel da comunidade acadêmica em ajudar os formuladores de políticas públicas a entender os importantes fatores conceituais e de desenvolvimento pertinentes ao projeto de um currículo eficaz que permita a progressão na compreensão geográfica. Se considerarmos que a geografia possui uma contribuição importante para a educação de uma criança, independentemente de ela ser nomeada como tal, então há algum alívio a ser encontrado nestes resultados. No entanto, uma abordagem mais pragmática pode sugerir que, a menos que a disciplina seja visível e explicitamente chamada de geografia, seu futuro é menos seguro. Do ponto de vista acadêmico, pode-se questionar as influências ideológicas (ver RAWLING, 2001) que estão afetando a forma que os formuladores de políticas decidem como definir e determinar o que está contido em seu currículo.

Nossas descobertas também sugerem que não há acordo sobre como a geografia é aprendida, mostrando inconsistências em como a geografia é compreendida, como pode ser aprendida ao lado de outras disciplinas e até que ponto o currículo deve responder às necessidades de contextos locais e

às preocupações ambientais. Todas essas preocupações são centrais para a pesquisa em educação geográfica e para as preocupações da Comissão da UGI. Entretanto, não é o papel da Comissão sugerir um currículo ou abordagem universal para o ensino e aprendizagem da geografia, pois as variações regionais e o direito à determinação local são tão importantes quanto uma abordagem apropriada ao desenvolvimento de currículos. O que a Comissão pode fazer, no entanto, é oferecer suporte no intuito de compartilhar nosso entendimento sobre como a geografia é mais adequadamente ensinada e aprendida. Nós afirmamos que isso é mais do que uma postura pragmática, mas requer liderança intelectual, acompanhada por uma compreensão detalhada da educação geográfica ao redor do mundo.

A Comissão de Educação Geográfica da UGI é essencialmente uma organização formada por professores de geografia baseados em instituições de ensino superior. Quando uma disciplina do currículo como a geografia perde seu status e lugar dentro de um currículo nacional, uma das consequências é o fechamento de programas de formação inicial de professores específicos da disciplina e, portanto, a capacidade para que a comunidade realize e divulgue pesquisas e inovações acadêmicas. Friedson (2001) argumenta de forma enfática sobre o por que das universidades serem fundamentais para o status dos profissionais:

A entidade de formação profissional é um componente indispensável do tipo ideal [de profissão], mas não é apenas pelo fato de legitimar este conhecimento. Faz muito mais que isso. Enquanto instituição, é responsável por formalizar o tipo de conhecimento e habilidades necessárias por uma ocupação, e por prover uma base intelectual para suas reivindicações jurisdicionais e sua relação com outras ocupações. Funciona como a fábrica que produz novos conhecimentos e habilidades e, até certo ponto, os testa e aprova. É a fonte autorizadora que legitima as atividades práticas de trabalho dos membros da profissão, e é a fonte primária do status

de seus membros e de suas identidades pessoais, públicas e oficiais. Também contribui para o desenvolvimento do compromisso daquela ocupação enquanto uma carreira e promove uma identidade compartilhada, e um sentimento de comunidade ou solidariedade entre todos aqueles que passaram por ela. (FRIEDSON, 2001)

Em outras palavras, Friedson argumenta que as universidades fornecem autoridade intelectual, bem como as condições para a comunidade ocupacional de uma profissão. Os docentes universitários fazem isso através da legitimação e controle de novos conhecimentos, e muitas vezes através da socialização e credenciamento de novos alunos. Sem dúvida, esse é um argumento que se poderia esperar de alguém inserido no setor universitário, mas poderíamos argumentar que ele serve como um lembrete adequado sobre o papel que as universidades e os acadêmicos precisam desempenhar para atender às comunidades onde se inserem.

A comunidade acadêmica da educação geográfica é recente e compartimentada; diversas vezes considerada menor do que a matemática ou a educação em ciências, que têm significativamente mais periódicos e espaços para publicações acadêmicas e profissionais. Estruturalmente dentro da academia, a educação geográfica é, às vezes, dividida entre comunidades de geografia acadêmica e comunidades de educação, o que pode significar que a relação com a disciplina correlata e a comunidade de profissionais pode variar no que diz respeito a sua importância. A pesquisa em educação geográfica, embora muitas vezes de boa qualidade, pode ser caracterizada como de pequena escala e limitada no seu impacto (BEDNARZ; HEFFRON; HUYNH, 2013).

No entanto, independentemente do tamanho, as comunidades ativas de pesquisa fornecem os meios para entender quão resiliente é um assunto ou disciplina escolar. Sabemos que, quando a geografia é retirada de uma estrutura curricular nacional, o número de professores e o campo da geografia declinam, mas não há razão para acreditar que essa seja a única direção. Por

exemplo, em uma das regiões estudadas, as mudanças curriculares ocorridas no Chile, em 2013, reduziram a quantidade e a qualidade da geografia escolar na educação secundária. No entanto, desde aquele ano, a Comissão de Geografia Educativa da Sociedade Geográfica do Chile (Sochigeo) tem trabalhado em conjunto com o Ministério da Educação do Chile para reverter essa situação. Nesse processo, o apoio institucional prestado pela sociedade acadêmica é decisivo: facilitar o acesso aos tomadores de decisão e legitimar o processo de consulta, abrindo-se a diversos atores e instituições de diferentes regiões do país. A participação dos membros nacionais nas reuniões e conferências da UGI-CEG ajudou a fornecer uma perspectiva internacional para os desafios futuros após o revés de 2013. As redes são úteis em diferentes escalas e a cultura de colaboração pode ajudar a superar esforços individuais ou nacionais.

A UGI-CEG fornece uma infraestrutura institucional para a disseminação e compartilhamento de pesquisas que, por sua vez, podem fomentar iniciativas de longo prazo necessárias para apoiar metas ambiciosas para a educação geográfica. Há países em que o lugar da geografia no currículo continua em risco. Mesmo quando a geografia é reintroduzida em um currículo nacional, há questões significativas em torno da capacidade de professores de geografia para aumentar a conscientização e melhorar as atitudes positivas em relação à disciplina. Nesse contexto, a pesquisa pode não apenas gerar conhecimento para a mudança, mas também capacitar pesquisadores validando seu trabalho, criando possibilidades e fomentando a influência da disciplina em contextos locais. A colaboração internacional pode fornecer um senso de perspectiva e suporte para esses desafios de longo prazo, fornecendo *insights* valiosos que podem ser adaptados para diferentes regiões.

Portanto, os desafios para a comunidade acadêmica são grandes e a necessidade é enorme. Dentro desse contexto, a Comissão de Educação Geográfica da UGI tem um papel importante a desempenhar. Este papel e, em particular, a defesa da Comissão de Educação Geográfica está claramente articulada na Carta de 2016. Além

disso, o programa de trabalho da Comissão para 2016-2020 centra-se nos objetivos estratégicos necessários para oferecer liderança acadêmica e apoio à comunidade:

1. Aumentar a visibilidade da Comissão de Educação Geográfica (CEG) (particularmente através de redes sociais)
2. Desenvolver a rede CEG e apoiar o trabalho dos pesquisadores em início de carreira
3. Melhorar a qualidade da pesquisa em educação geográfica
4. Diversificar os possíveis canais de pesquisa em educação geográfica para o público acadêmico e profissional.

O objetivo da Comissão é fornecer legitimidade para as produções acadêmicas em educação geográfica, para que, no futuro, os formuladores de políticas e desenvolvedores de currículo tenham acesso a uma base de informações sobre formas mais bem sucedidas e capazes de articular, delinear e estruturar o currículo de geografia para educar e informar jovens de todas as idades.

NOTAS

¹ Este texto foi publicado originalmente como: BROOKS, Clare; QIAN, Gong; SALINAS-SILVA, Victor. What next for Geography Education? A perspective from the International Geographical Union – Commission for Geography Education. **J-Reading - Journal of Research and Didactics in Geography**, North America, 6, Jun. 2017. Agradecemos aos autores, bem como aos editores da revista, pela autorização para traduzi-lo. A tradução foi realizada por Adérito Picamilho Pimenta (Professor de Geografia do Colégio Pedro II – Campus Realengo II), com revisão de José Luiz Amado (Professor de Geografia do Instituto Federal Fluminense – Campus Macaé).

² N.T. Para a análise dos diferentes currículos, os autores utilizaram a nomenclatura adotada pelo International Standard Classification of Education (ISCED, 2011). De acordo com o ISCED, a educação primária inicia-se a partir dos 5 aos 7 anos de idade, a educação secundária inferior (ou baixa) é aquela que se segue a educação primária, normalmente começando aos 12 anos, e a secundária superior (ou alta) é aquela que antecede o ensino superior, indo dos 16 aos 18 anos. Ao compararmos com o sistema de ensino brasileiro, podemos notar que há uma correlação aproximada, respectivamente, com os anos iniciais do Ensino Fundamental, os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. (Disponível em: <<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2019).

³ N.T. É um teste padronizado realizado para avaliar alunos, professores e escolas. Suas notas são utilizadas para determinar reduções de financiamento, publicidade negativa ou positiva para as instituições, aumentos e bônus salariais aos professores e administradores, bem como a promoção de estudantes ou o acesso dos mesmos ao ensino superior. (Disponível em: <https://www.edglossary.org/high-stakes-testing/>>. Acesso em: 19 ago. 2019)

REFERÊNCIAS

- ARAYA PALACIOS F.; SOUTO X. Manuel and HERRERA NUNEZ, Y. The geographical space, a school construction. A case study: the pupils of the of the Limari Valley (Chile), **Scripta Nova-Revista Electronica De Geografia Y Ciencias Sociales**, v. 19, n. 503, p. 1-34, 2015.
- ARENAS MARTIJA, A. And SALINAS SILVA, V. Giros en la Educación Geográfica: renovación de lo geográfico y lo educativo. **Revista de Geografía Norte Grande**, n. 56, p. 143-162, 2013.
- BEDNARZ, S. W.; HEFFRON, S.; HUYNH, N. T. (Ed.). **A Road Map for 21st Century Geography Education: Geography Education Research. A Report from the Geography Education Research Committee of the Road Map for 21st Century Geography Education Project**. Washington, DC: Association of American Geographers, 2013.
- BROOKS, C. How do we understand conceptual development in school geography?. In: JONES, Mark & LAMBERT, David. **Debates on Geography Education**. London: Routledge, 2013. p. 75-88.
- BROOKS, C.; BUTT, G.; FARGHER, M. (Ed.). **The Power of Geographical Thinking**. Gewerbestrasse: Springer, 2017.
- CARIBBEAN EXAMINATIONS COUNCIL. **Geography Syllabus**. Kingston: Caenwood Centre, 2015.

CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. **Programa de Educación Inicial y Primaria**. Montevideo: CEIP, 2013.

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. **Reformulación 2006**. Programas de Bachillerato: Montevideo, 2015.

FRIEDSON, E. **Professionalism: The Third Logic**. Chicago: University of Chicago Press, 2001.

Ganimian, **Operativos Nacionales de Evaluación**. Buenos Aires, 2013. Disponível em: <http://www.educaciontuc.gov.ar/n sitio/?page_id=5356>. Acesso em: 28 mar. 2016.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2010.

GRAVES, N. & STOLTMAN, J. **History of the Commission**. Disponível em: <<http://www.igu-cge.org/>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

MARSDEN, B. On taking the geography out of geographical education: some historical pointers. **Geography**, v. 82, n. 356, p. 241-252, 1997.

MASSEY, D. **For space**. London: Sage, 2008.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Diseño curricular 2014-2020**. Buenos Aires: Ministerio de Educación/Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2013.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Educación Primaria Comunitaria Vocacional**. La Paz: Ministerio de Educación, 2014a.

_____. **Educación Secundaria Comunitaria Vocacional**. La Paz: Ministerio de Educación, 2014b.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Bases curriculares**. 1° a 6° básico. Santiago: Ministerio de Educación, 2015a.

_____. **Bases curriculares**. 7° básico a 2° médio. Santiago: Ministerio de Educación, 2015b.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Estándares básicos de competencias**. Bogotá: MEN, 2006.

_____. **Lineamientos curriculares**. Bogotá: MEN, 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Currículo de EGB y BGU**. Ciencias Sociales. Quito: Ministerio de Educación, 2016.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS. **Programas de Estudio de Educación Escolar Básica**. Asunción: MEC, n.d.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. **Actualización curricular del Bachillerato Científico de la Educación Media**. Plan común Ciencias Sociales y sus tecnologías. Asunción: MEC, 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Currículo Nacional de la Educación Básica**. Lima: Minedu, 2016.

MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN. **Currículo del subsistema de Educación Primaria Bolivariana**. Caracas: Cenamec, 2007a.

_____. **Currículo del subsistema de Educación Secundaria Bolivariana**. Liceos Bolivarianos. Caracas: Cenamec, 2007b.

MITCHELL, D. Geography teachers and curriculum making in “changing times”. **International Research in Geographical and Environmental Education**, v. 25, n. 2, p. 121-133, 2016.

MUÑIZ SOLARI, O.; SOLEM, M. and BOEHM, R. (Ed.). **Learning Progressions in Geography Education**. New York: Springer, 2017.

RATZEL, F. The laws of the spatial growth of states. A contribution to a scientific political geography. **Geopolítica**, 2, 1, p. 135-156, 2011.

RAWLING, E. **Changing the Subject**: the impact of national policy on school geography 1980-2000. Sheffield: Geographical Association, 2001.

CAVALCANTI, L. Souza. The school geography in Brazil and challenges for the teaching practice. **Geoenseñanza**, v. 17, n. 1, p. 23-38, Enero / Junio, 2012.

STOREY, D. **Territories**. The claiming of space. 2nd ed. New York: Routledge, 2012.

WU, G. The Curriculum Reform Running in Mazes. **Peking University Education Re-view**, v. 11, n. 4, p. 20-50, 2013. (in Chinese).