

# **O ENSINO MÉDIO E A DISCIPLINA GEOGRAFIA: UMA LEITURA CURRICULAR A PARTIR DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE REFERÊNCIA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO**

**Hugo Heleno Camilo Costa<sup>1</sup>**  
**hugoguimel@yahoo.com.br**

**Rafael Straforini<sup>2</sup>**  
**rafaelstrafo@yahoo.com.br**

## **Introdução**

Nos últimos anos as discussões sobre currículo vêm assumindo maior importância no Brasil em virtude das políticas educacionais implementadas pelos diferentes níveis de governo. Nesse sentido, mostra-se evidente a necessidade de estudos empíricos que vislumbrem, dentro do campo curricular, investigar como ocorre o processo de produção desse documento no contexto das instituições de educação básica (ensino fundamental e ensino médio). Este trabalho pretende contribuir para os estudos sobre a Geografia Escolar a partir do processo de construção curricular, buscando compreender as influências, as concepções, as significações e as políticas concorrentes para a formação deste documento em uma unidade pública de ensino tida como “referência” na cidade do Rio de Janeiro.

Partíamos de uma hipótese inicial de que nessa escola o processo de produção curricular – especificamente de ensino de Geografia – seria muito diferenciado das demais escolas públicas em virtude de suas condições diferenciadas de trabalho (funcional e salarial), principalmente pelo fato dos professores possuírem um regime de trabalho com carga horária destinada à pesquisa e extensão, incentivo institucional para cursarem programas de pós-graduação e conseqüente promoção docente (salarial).

Entende-se que as disciplinas escolares possuem uma constituição epistemológica, social e histórica diversa das disciplinas acadêmicas, resultado de uma construção sócio-política na qual os atores envolvidos empregam recursos ideológicos e materiais para desenvolverem suas missões individuais e coletivas (GOODSON, 1997). Igualmente, entende-se o currículo como um mecanismo histórico, político e socialmente inventado, ou seja, uma tradição inventada em meio a conflitos, acordos e interesses (LOPES, 2008). Logo, a disciplina escolar pode ser pensada como a unidade básica do currículo, ou ainda, como o elemento central do processo da educação institucionalizada, a partir das atividades nucleares que tratam da transmissão e assimilação dos conhecimentos sistematizados, garantidores ao sujeito da aprendizagem sua aproximação ao saber socialmente legitimado.

A escola escolhida para a realização da pesquisa apresenta-se para a comunidade educacional da cidade do Rio de Janeiro como uma escola experimental, o que implica, dentre outras coisas ser um espaço para a realização criativa de pesquisas e de investigações de questões problemáticas do universo educacional. Com perfil técnico-pedagógico e normativo estruturados para operar em junção com uma das universidades públicas da região metropolitana do Rio de Janeiro e contando com laboratórios de ensino, também tem por objetivo atender aos estudantes das diversas licenciaturas dessa universidade, seja no acompanhamento do estágio supervisionado, seja em disciplinas oferecidas pelo seu quadro docente aos alunos licenciandos. Além disso, de acordo com os documentos pertinentes a constituição e concepção da escola, tem-se a defesa dos

---

<sup>1</sup> Graduando do curso de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, bolsista PET.

<sup>2</sup> Professor Adjunto do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro

princípios da autonomia político-pedagógica. A metodologia empregada ancorou-se numa abordagem qualitativa, em que se buscou encontrar as convergências e divergências dos discursos apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, nos documentos curriculares e nos documentos relativos ao planejamento de ensino de Geografia produzidos pela escola, bem como nas falas dos seus atores sociais: professores de Geografia do Ensino Médio

## **I – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Reforma da Educação Brasileira**

Nos últimos anos, em um mundo cada vez mais globalizado e interligado, a preocupação com um ensino mais integrado ganha destaque nos debates educacionais, orientando a construção e a concretização das propostas curriculares. Dentre elas, podemos situar a reforma do Ensino Médio que tem como um de seus braços mais fortes os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio<sup>3</sup> (PCNEM), os quais apresentam como eixo central a reorganização curricular baseada na integração, via interdisciplinaridade e contextualização. No entanto, tal reforma não é levada a cabo pela ação unidirecional do PCNEM, enquanto um documento e/ou um discurso oficial, mas, também por outros atores sociais do universo educacional, como os representantes das comunidades disciplinares, professores e pesquisadores das disciplinas específicas que, por sua vez, são os principais interlocutores de orientações gerais de qualquer reforma e, desse modo, são os responsáveis pela recontextualização dos discursos que hibridizam o currículo por competências com o currículo disciplinar.

A hibridização da reforma não se materializa apenas nos textos dos PCNEM, mas no conjunto dos discursos da própria reforma postos em circulação em livros didáticos, nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em atividades de formação continuada de professores desenvolvidas tanto com o apoio de instituições governamentais, quanto por grupos de pesquisa das disciplinas específicas.

Apesar de existir outras ações/propostas para outros níveis de ensino e, ainda que se assumam características comuns a tais ações desencadeadas, a reforma do ensino médio pode ser entendida como uma reforma particular, com especificidades derivadas do interesse conferido a esse nível de ensino na atual conjuntura político-social. Tal interesse está associado à relação estreita estabelecida entre o nível médio de ensino, o trabalho e o emprego, bem como está relacionada com a pretensão de formar alunos com conhecimentos mais complexos<sup>4</sup>, não focalizados unicamente no ensino fundamental.

Deve-se, então, considerar relevante que as ações e mecanismos governamentais em prol da reforma, como é o caso dos PCNEM, apesar de estarem imbuídos do discurso da reforma e de atuarem como desencadeadores de significados para a mesma, não devem ser considerados, nem entendidos, como uma produção exclusiva do Estado,

---

<sup>3</sup> A cronologia da publicação dos PCNs seguiu os níveis de escolaridade da Educação Básica Brasileira, ou seja, primeiramente foi publicado o PCN para os dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental (1997), depois para os terceiro e quarto ciclos desse mesmo nível (1998) e, por fim, para o Ensino Médio (1999).

<sup>4</sup> Para Kincheloe (1997, p.154), no atual período histórico da humanidade faz-se necessário romper com a ordem positivista fragmentária do conhecimento objetivando a abertura de espaços para um pensamento mais complexo, ou, em suas palavras, a um “*pensamento pós-formal*”. Segundo o autor, o pensamento pós-formal resulta do desvelamento de duas ordens: a ordem explícita e a ordem implícita. A primeira “envolve padrões simples e invariantes do tempo, isto é, características do mundo que se repetem em sentidos semelhantes e tem localizações reconhecíveis no espaço. Já a ordem implícita busca entender a essência da realidade. É o nível no qual a separação ostensiva se desvanece e todas as coisas parecem tornar-se de um processo unificado maior.” (KINCHELOE, 1997, p.154)

ou de quem assina sua produção. Nesse sentido, não pensamos que tais propostas/documentos devam e estejam sendo implementadas integralmente no cotidiano escolar conforme versa o seu texto. Concordamos com Lopes (2005) que, no que tange a sua produção, o PCNEM, enquanto um documento oficial curricular é produto da recontextualização por hibridismo de significados, de sentidos e de discursos que circulam e/ou são originados no contexto da prática e no contexto de influência internacional (BALL, 1992). Sentidos da história do pensamento curricular, de propostas constituídas na esfera das secretarias de estado e de municípios e das escolas, ou mesmo de governos de outros países e de agências multilaterais, que são apropriados e reinterpretados, constituindo um produto híbrido que, por sua vez, não é lido sem novas interpretações. Dito isto, parece-nos importante, para a discussão curricular, a investigação dessas definições políticas, de forma a entender que sentidos dos mais diferentes contextos, até mesmo das práticas, são hibridizados e de que modo determinam políticas de currículo. Não negligenciamos a capacidade do Estado em instituir mecanismos para nortear as leituras em resolvidas direções, mas, acreditamos que a discussão centrada na interpretação do Estado enquanto único ator social não é capaz de dar conta do conflito cultural pela significação do currículo.

## **II – O currículo de Geografia enquanto uma prática hibridizada**

Segundo Lopes (2008), “o processo de significação do currículo vem se desenvolvendo através de uma negociação mediada pelas comunidades de ensino das disciplinas específicas, tanto no contexto de definição de textos centrados na esfera governamental, quanto nos contextos das práticas”. Geralmente, são dessas comunidades acadêmicas e de ensino que se originam os consultores convidados a desenvolver os textos disciplinares que irão produzir as interpretações específicas das áreas e disciplinas escolares. No entanto, vale ressaltar que os sujeitos acima mencionados não são os únicos a atuarem nesse processo, pois, partimos do princípio de que para a organização curricular disciplinar é essencial não apenas a separação das áreas de saber, mas também dos conflitos produzidos por demandas político-educacionais dos seus sujeitos sociais. Qualquer modificação no currículo implica em novas inter-relações com as comunidades estabelecidas. Nesse sentido, a reforma curricular de uma disciplina escolar é produzida por meio da negociação de muitos atores sociais que carregam consigo os seus próprios modos de concepção escolar e acadêmica, bem como da política.

Nas mudanças político-educacionais vivenciadas no Brasil nas duas últimas décadas (1990-2000) a reforma curricular não foi colocada em posição secundária, uma vez que dentre as primeiras ações políticas implementadas teve destaque a produção de documentos curriculares que servissem de balizamento para as reformas em andamento: os PCNs.

Analisando o documento Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio - PCNEM - (BRASIL, 1999), na área de Ciências Humanas (Geografia, História, Sociologia e Filosofia), especificamente ao que se refere à disciplina Geografia, observamos que a interdisciplinaridade é amparada pela afirmação de que existem contornos frágeis e pouco nítidos entre as disciplinas, os quais poderiam beneficiar o diálogo e o intercâmbio entre as mesmas. É relevante ressaltar que na proposta (PCNEM) adquire centralidade a concepção de “integração curricular”. Tal concepção curricular está atrelada ao entendimento de que, no contexto do paradigma pós-fordista, existe a demanda por uma formação calcada nas habilidades e competências mais complexas e superiores, que, por sua vez, seriam mais facilmente desenvolvidas em

uma perspectiva integrada. O indivíduo que se almeja preparar tem sua vida atrelada à perspectiva de se tornar – ou manter-se – empregável, não mais presa a uma perspectiva caracterizada pelos padrões tayloristas-fordistas, ou seja, pela divisão de tarefas ou pelos procedimentos tão questionados de adestramento em atividades limitadas/restritas, mas sim a uma conformação às reivindicações sociais contemporâneas, exigências que admitem uma perspectiva inovadora ao serem conectadas às novas tecnologias e às novas formas de conhecimento. O PCNEM considera que o mundo produtivo humanizou-se, por meio dessas novas demandas do desenvolvimento técnico-científico. Assim sendo, não é mais necessário um ensino conformista para um trabalho conformado e assinalado por normas de obediência a uma disciplina profissional, mas um ensino em sintonia com competências criativas.

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir como o que se espera da produção. O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo (BRASIL, 1999, v. 1, p. 25, grifo nosso).

Ainda nesse sentido, o documento é contundente ao afirmar que a produção do conhecimento está cada vez mais integrada, uma vez que com a nova organização curricular, procura-se controlar os conteúdos, visando à “seleção e à integração dos que são válidos para o desenvolvimento pessoal e para o incremento da participação social.” E, enfatiza que não se procura suprimir conteúdos específicos, mas inseri-los em “*um processo global com várias dimensões articuladas*” (BRASIL, 1999, v. 1, p. 38). Nessa perspectiva, as pessoas precisam ser preparadas para atuar profissionalmente nesse novo modo de regulação produtiva. Lopes (2008b), afirma serem defendidas, desta forma, a articulação entre competências e conteúdos, na tentativa de inserir o conhecimento na lógica contemporânea de legitimação pelo desempenho. E, ainda, cabe lembrar que tais orientações estão presentes nas diretrizes da UNESCO para a educação do século XXI, definidas em 1990 na Conferência de Jomtien (DELORS, 2001). Ao discutir sobre o “aprender a conhecer” (um dos quatro pilares da educação), o relatório da UNESCO, mais explicitamente defende que:

(...) em nível de ensino secundário e superior, a formação inicial deve fornecer a todos os alunos instrumentos, conceitos e referências resultantes dos avanços das ciências e dos paradigmas do nosso tempo. Contudo, como o conhecimento é múltiplo e evolui infinitamente, torna-se cada vez mais inútil conhecer tudo e, depois do ensino básico, a *onidisciplinaridade* é um engodo. A especialização, porém, mesmo para futuros pesquisadores, não deve excluir a cultura geral. [...] A cultura geral, enquanto abertura a outras linguagens e outros conhecimentos permite, antes de tudo, comunicar-se. Fechado em sua própria ciência o especialista corre o risco de desinteressar-se pelo que fazem os outros. Sentirá dificuldade em cooperar, quaisquer que sejam as circunstâncias. Por outro lado, a formação cultural, cimento da sociedade no tempo e no espaço, implica a abertura a outros campos do conhecimento e, deste

modo, podem operar-se fecundas sinergias entre as disciplinas. Especialmente em matéria de pesquisa, determinados avanços dão-se nos pontos de interseção das diversas áreas disciplinares (DELORS, 2001, pp.91-2).

Sob essa ótica, é de suma importância para o campo do currículo, bem como para se pensar o ensino de Geografia, a investigação dessas definições políticas, de modo a perceber que sentidos os mais diferentes contextos e práticas educacionais são hibridizados, e de que maneira produzem políticas de currículo. Para tal nos apropriaremos do modelo analítico de Ball (1992) sobre o “*ciclo de políticas*”, em que afirma que os textos e documentos curriculares são oriundos de influências múltiplas, sendo estes produzidos em múltiplos contextos e, ainda ressignificados ao longo deste ciclo, que é inter-relacionado e contínuo.

Nessa perspectiva analítica destaca-se a natureza complexa e controversa da política educacional, bem como trás para o foco de análise os processos micropolíticos e a atuação dos profissionais que se relacionam com as políticas no nível local, ou seja, uma análise baseada na articulação de processos macro (globais) e micro (locais) no estudo das políticas educacionais. Cabe realçar que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível. O autor defende, inicialmente, a existência de um ciclo de políticas composto por três contextos inter-relacionados e contínuos, sendo estes: o *contexto de influência*, o *contexto da produção de textos* e o *contexto da prática*, no entanto, deve-se enfatizar que tais contextos não têm uma dimensão temporal ou seqüencial, nem hierárquica e muito menos são etapas organizadas de modo linear. Para Ball (1992, p.50), “cada um desses contextos expressa arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates.”

O presente estudo se instala no *contexto da produção de textos*, onde se estabelece a análise sobre a proposta/documento/texto curricular oficial: o **PCNEM**. Cabe, portanto, localizar onde, no modelo analítico proposto, se instala o contexto respectivo a este trabalho, na conjuntura do ciclo de políticas proposto por Ball (1992). O primeiro contexto, de *influência*, é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse espaço que grupos de interesse concorrem para influenciar a definição dos desígnios sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política.

Os textos políticos, oriundos do *contexto da produção de textos*, representam a política. Essas representações são capazes de tomar vários formatos: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Esses textos não são, necessariamente, coerentes e claros em seu interior, e podem também ser contraditórios. Podem usar os termos-chave de modo diverso. “*A política não é confeccionada e acabada no momento legislativo e os textos necessitam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção*” (BALL, 1992, p. 29-35).

Ball (1992, p.22) ainda considera que “os profissionais que operam no contexto da prática (escolas, por exemplo) não interpretam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos.” Políticas serão interpretadas diversamente, entendendo que as experiências, histórias, valores, propósitos e interesses são múltiplos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem manter, sequer, o controle parcial sobre o significado de seus textos, uma vez que componentes podem ser rejeitados, selecionados, deliberadamente mal entendidos etc. “Interpretações distintas serão contrariadas, uma vez que se relacionam

com interesses diversos, uma ou outra interpretação prevalecerá, ainda que desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.” (BALL, 1992, p.22)

### **III – O contexto da produção de textos curriculares de Geografia em uma escola de referência da cidade do Rio de Janeiro**

A escola por nós escolhida é considerada uma instituição escolar pública de ótima qualidade no cenário educacional carioca, principalmente com a publicação na mídia local dos excelentes resultados obtidos por seus alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (BRASIL, 2008).

Nosso olhar para essa escola focalizou prioritariamente, como mencionado anteriormente, a sua formação curricular, ou seja, os mecanismos reguladores da prática curricular, como as ementas, os planejamentos, os planos de curso do nível médio, assim como as influências externas que corroboraram para a constituição de tais documentos. Cabe situar que a motivação para a apropriação desta instituição como objeto de análise neste trabalho está no fato dela ter alcançado altos índices qualificativos nos últimos exames nacionais supracitados, bem como no elevado percentual de aprovação de seus alunos nos vestibulares das principais universidades fluminenses. Esses índices são justificados nas narrativas de seus professores em virtude da escola possuir um corpo docente altamente qualificado (a maioria de seus professores possuem títulos de mestre e/ou doutor), além de suas vinculações com o âmbito acadêmico, na proximidade e no desenvolvimento de pesquisa a partir de suas práticas pedagógicas, conforme pode ser constatado na fala de um dos professores entrevistados. Para ele o que diferencia essa escola das demais escolas regulares seriam as pesquisas realizadas por seus professores:

*Sem qualificação e pesquisa não se chega a lugar nenhum, é óbvio! Por trás disso tem, também, uma remuneração, que não é das melhores, mas que está acima justamente do que é pago aos professores do município e do estado. [Também tem a] questão da pesquisa e da formação dos alunos no ensino integral. Não acredito numa escola [ou] num ensino parcial. Aqui, o diferencial vai ser o período integral de estudos, (...) a qualificação dos professores e a exigência da universidade e dos pais dos alunos que nos obriga a estarmos sempre em processo de qualificação, apresentando trabalhos e uma série de atividades acadêmicas fora da sala de aula. Eu posso colocar aí a questão! (depoimento do Professor A.)*

Ao analisarmos alguns dos documentos curriculares de Geografia do Ensino Médio da escola, observamos que não há, de modo explícito, uma organização e orientação pautada diretamente em documentos oficiais como, por exemplo, os PCNEM. Desse modo, recorreremos às narrativas dos docentes da disciplina Geografia e os indagamos, por meio de entrevistas semi-estruturadas, sobre a influência dos PCNEM nos documentos curriculares da Instituição e em suas próprias concepções sobre currículo. Observamos, ao longo dos depoimentos, posturas bem distintas como a do docente A, para ele os PCNEM:

*São bons. Os Parâmetros basicamente trabalham e explicitam a necessidade durante o processo de formação do aluno no ensino médio, especificando muito bem os conteúdos a serem abordados, a forma de abordagem destes conteúdos, deixando bem claro os conceitos da geografia e os conceitos que devem ser trabalhados e*

*que o aluno deve levar consigo, os conceitos básicos da geografia como espaço geográfico, a paisagem, o lugar, o território e, nesse sentido, essa discussão permeia o nosso currículo da geografia. Nós vamos trabalhar sempre nesse sentido de associar as diferentes escalas geográficas, o que são os fenômenos espaciais e como eles ocorrem, trabalhando sempre com a questão dialética do entendimento do próprio ensino da geografia com diferentes disposições, exemplos. (Docente A)*

No entanto, discordando desta capacidade dos PCNEM de deliberarem sobre o conteúdo a ser ensinado e de serem utilizáveis na prática, o docente B defende que os PCNEM são:

*(...) cada vez menos prescritivos e cada vez mais com cara de parâmetro. O nome já diz: não é um currículo nacional. É um parâmetro; são linhas gerais para você, digamos assim, delimitar a proposta geral daquela disciplina (...) para o ensino médio. Eu, particularmente, apesar de gostar das linhas gerais dos PCNs do Ensino Médio, acho eles um pouco abertos demais, dentro de uma idéia que, digamos assim, deixa uma margem grande de liberdade para o professor e para a instituição. (...) Eu acho que poderia até ser um, digamos assim, um pouquinho mais fechado. A redação deles dá margem para uma série de ambigüidades. Eles quiseram ser bastante amplos e, na minha opinião, deram margem para uma situação ambígua demais. O que eu quero dizer com isso? É que no Ensino Médio, ficou tão ampla a redação que até não sei se dá para chamar de parâmetros, eu acho fluido demais aquilo que está ali. (Docente B)*

Apesar de não haver, *a priori*, consenso entre os docentes, tem-se a defesa de que há, no currículo oficial da escola a influência dos PCNEM, uma vez que ele teria sido usado como

*o pano de fundo das discussões e não o orientador da reformulação, até porque, dentro da equipe houve pessoas que foram muito críticas com relação aos PCN, e no final das contas, nós acabamos conduzindo as discussões [curriculares] mais em cima da bagagem de cada um e de outros aspectos e de outras discussões teóricas do que dos PCN em si. Mas ele foi uma referência: todos leram, todos discutiram. Na época inclusive, bem na época que os PCNs foram lançados nós fizemos - a equipe de geografia aqui da Escola - uma série de encontros e seminários para discutir os PCNs e a reformulação curricular da geografia. (Docente B, Grifo nosso)*

Notamos que os PCNEM-Geografia, apesar de terem sido debatidos dentre os docentes, não foi adotada uma postura consensual de adesão ao documento, seja por este apresentar-se, segundo os docentes entrevistados, como um “conjunto de recomendações vagas”, que não deliberavam claramente sobre o que deveria ser ensinado e, ainda, se apresentava “como uma proposta de pouca operacionalização dada a amplitude do documento” em detrimento de um caráter mais prescritivo de outros documentos curriculares já existentes. Dito isto, observa-se que os PCNEM tiveram seu grau de influência, mas a construção do currículo, das ementas e dos planejamentos dos professores foi realizada com base nas discussões e nos

conhecimentos prévios dos docentes sobre este nível de ensino. Logo, apesar de os PCNEM terem sido recontextualizados no âmbito institucional da escola, não houve uma apropriação consciente nos documentos curriculares, principalmente do discurso de integração curricular tão presentes nos PCNEM. Na escola em questão, o currículo continua marcadamente sendo disciplinar e, ainda, apresentando uma forte vinculação entre a matéria escolar e a disciplina científica. Nesse sentido, concordamos com Goodson (1997), ao defender que as disciplinas escolares tendem a se aproximar das disciplinas acadêmicas em busca de *status*, recursos e território, delineando relações de poder e controle mais nítidas e constituindo, simultaneamente, padrões de estabilidade e de mudança curricular. Colaborando com esta afirmação, tem-se, nos depoimentos docentes a argumentação de que as discussões em torno da elaboração dos documentos curriculares da escola, se deu de modo disciplinar, com reuniões entre professores de Geografia. Notamos ainda, que existe, por parte dos docentes entrevistados, um discurso de auto-valorização e de autonomia pedagógica no tocante à elaboração de ementas, currículo e planos de curso. Quando abordados os docentes quanto às concepções de currículo, seus objetivos, suas funções, encontramos:

*A formação [do aluno] não é só qualitativa, mas também formação quantitativa (...) A questão do conteúdo. Qualitativa no que diz respeito ao que o aluno irá levar lá para fora e como ele irá representar a escola; de que maneira ele vai se portar na sociedade. Quantitativa, no caso a formação continuada, tentando desde o primeiro ano na escola ao último ano do ensino médio consolidar todos os conceitos básicos necessários. E a questão quantitativa que querendo, ou não, teremos que passar por um crivo e esse crivo é a avaliação, seja o vestibular, seja o Enem. Então, ainda estamos muito amarrados a essa questão do conteúdo, da quantidade de conteúdo que temos que trabalhar obrigatoriamente durante essa vida; esses dez anos de estudos do aluno. (Depoimento do docente A)*

E, ainda:

*O currículo é a essência da instituição escolar, porque justamente ele define em grandes linhas os projetos de escolarização que a instituição tem para os seus alunos. Então para nós a discussão do currículo sempre foi muito importante aqui, particularmente, aqui na Geografia. Em função disso, o currículo tem sempre que ser vivo, porque se você está pensando em um processo de escolarização de seu aluno que cada vez mais permite um leitura de mundo! (Depoimento do docente B)*

No que tange às influências que colaboraram para a constituição do currículo da escola e, especificamente no de Geografia, nas falas docentes encontramos a informação de que houve uma série de seminários (gerais e temáticos) para discutir a elaboração desses documentos, inclusive com participação de docentes convidados de outras instituições escolares do Rio de Janeiro.

No entanto, ao observarmos as ementas e os planos de curso dos professores de Geografia do Ensino Médio da escola (também mecanismos/componentes curriculares), verificamos uma forte influência do livro didático de Geografia adotado pela escola no que diz respeito à seleção dos conteúdos a serem ensinados. Assim, podemos inferir que as ementas do curso estão intimamente vinculadas e articuladas com um livro didático de alta vendagem em território nacional, apesar das narrativas docentes se apropriarem de um discurso de proposta diferenciada e autônoma de currículo:



*Nossa qualidade metodológica reverte-se, também, numa qualidade de proposta curricular mais diferenciada, que forçosamente nos levaria a uma outra questão que é um sonho nosso aqui: produzir um material didático, ou seja, livros didáticos da equipe que dessem subsídios a essa proposta. Se você for olhar em função do próprio mercado editorial, a margem que você tem para isso é meio reduzida em termos de você ter que adotar livro. É difícil você sair - se você quer ter material didático como suporte - é muito difícil você sair desse formato que você tem hoje da instrumentalização (Depoimento do docente B).*

Com isso, podemos reconhecer na fala do docente que há adoção de livro didático e, ao analisar os documentos reguladores notamos que, apesar de o currículo oficial ter sido elaborado através de discussões, as ementas e planos de curso estão pontualmente articulados com os conteúdos do livro didático em questão. Dito isto, cabe ressaltar que reconhecidas as funções do currículo, as ementas e os planos de curso atuam como intermediadores entre o texto curricular e a ação docente, ou seja, agiriam como mecanismos operacionais. Logo, a consulta e utilização de um livro didático daquilo que será ensinado não é uma atitude inconsistente, mas a abertura para a entrada de um discurso novo, externo.

Nesse sentido, faz-se necessário enfatizar que o livro didático assume na escola analisada a dimensão de instância textual capaz de reinterpretar, de produzir novos significados e novos sentidos para as políticas de currículo no Brasil.

Partimos do princípio que o livro didático é elaborado/produzido com o intuito de ser uma versão didatizada do conhecimento para fins escolares e/ou com objetivos de formação de valores. Assim, de acordo com Choppin (2004), os livros didáticos devem ser entendidos como possuidores de função de referencial curricular, de instrumentalização de métodos de aprendizagem, ideológica e cultural e, mais restritamente, documental. Para Fernandes (2004), *os livros didáticos fazem parte da memória coletiva, cruzam-se com reminiscências afetivas da escola e configuram concepções de conhecimentos, de valores, identidades, visões de mundo*. Tais concepções de ordem cultural não ficam estáticas nas páginas do livro, mas são a todo o tempo reproduzidas pelas variadas leituras feitas. Nessa perspectiva, entendemos que um livro didático também é um texto curricular e sua autoria está sujeita a uma ambigüidade tensa, a partir do momento que abarca profundos interesses de ordem econômica (BITTENCOURT, 2004), e , também, em virtude das relações culturais complexas e conflituosa assumidas pelo autor(a) com as instâncias de influência do texto curricular. Deve-se, a partir de tais considerações, entender que o livro didático possui um dos discursos proeminentes, para não dizer predominantes, como um texto curricular escrito, que é direcionador das práticas; observada sua capacidade de nortear possíveis leituras a serem levadas a cabo pelo docente no contexto da prática escolar.

Variadas são as discussões em torno do livro didático, muitas e antagônicas são as posturas no que diz respeito ao uso e a adoção desse mecanismo. Facilmente se ouve, no meio educacional, a argumentação de que os livros didáticos são um tipo de “mal necessário”, dadas as debilidades dos professores e das escolas. Simultaneamente a dependência ao livro didático por parte do docente é questionada. Para Apple (1995, 1997), eles não são entidades isoladas, mas são, mormente, produtos de relações, em dada conjuntura, entre grupos específicos de pessoas com poderes diferenciados e, no tocante às possibilidades do livro didático enquanto mecanismos/entidades capazes de compor um currículo escrito com proeminente poder de nortear as deliberações

curriculares, em sua análise em que pensa o conhecimento oficial. Apple (1989) alega que mesmo antes das políticas de currículo nacional, já vigorava subentendido currículo nacional, formado a partir das inter-relações entre as políticas estatais do livro didático e o mercado editorial. Porém, apesar de se constituir como um produto econômico, o livro didático, contudo, não perde seu potencial político e cultural.

Não obstante, Lopes (2007) entende o livro como um texto curricular que reinterpreta sentidos e significados de contextos múltiplos e que constitui como produção cultural a se efetivar nas diferentes apropriações que se dão em âmbito escolar. Tais textos “*recontextualizam*” (BERNSTEIN, 1996, 1998) as orientações oficiais, mas, igualmente, os discursos das escolas, da academia, do contexto internacional e de produções pedagógicas que adentram o mercado editorial. Nesse processo de *recontextualização* esses discursos se hibridizam, voltando-se para objetivos diversos.

Nesse sentido, é possível considerar o livro didático como um texto curricular híbrido que permeia o ciclo de políticas defendido por Ball (1992): “*contexto de influência internacional, contexto da produção de textos oficiais das propostas e o contexto da prática*”. Nesse pensamento, tem-se em Lopes (2007), a argumentação de que após a implantação dos PCNEM, houve toda uma onda de adaptações por parte das editoras com o objetivo não só de manter seus negócios altamente lucrativos, como de sintonizar os conteúdos dos livros com os discursos oficiais presentes no PCNEM, inclusive nos de Geografia, alinhando-se em favor do Novo Ensino Médio.

De acordo com o discurso dominante sobre o livro didático que destacamos anteriormente, o livro é pensado para ser um orientador curricular. Cada exercício, cada procedimento, cada atividade, cada aula é expressa nos livros como possibilidade de ser reproduzida. Dito isto, a idéia de que o professor é capaz de reinterpretar o livro na prática curricular desemboca na justificativa para a diretividade do livro. Desse modo, a ênfase em privilegiar dadas leituras resulta em fazer do livro um currículo nacional ainda mais centralizador do que as propostas curriculares dos PCN (Lopes, 2007). Cabe portanto, dada sua proeminência nesse cenário, propor a interpretação do livro didático, redefinindo seu lugar nas políticas de currículo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A escola pública de referência estudada, apesar de possuir um currículo formal, tem como mecanismos auxiliares uma série de documentos que, segundo a concepção institucional, constituiriam um currículo praticado. A justificativa para tal fato seria a opção por um não fechamento do que se entende por currículo, como uma forma ou estratégia de manutenção de sua constante modificação e adequação às demandas escolares e institucionais emergentes, bem como a fazer *jus* à liberdade e à autonomia pedagógica da instituição. No entanto e, contraditoriamente, ao analisarmos os documentos relativos ao planejamento do ensino de Geografia para o Ensino Médio, verificamos um currículo focado na reprodução do livro didático utilizado como referencial didático-pedagógico pelos professores. Nota-se que a organização, a seleção e distribuição dos conteúdos a serem ensinados ao longo do ano letivo seguem pontualmente os capítulos do livro didático de Geografia empregado na escola. Sendo assim, observamos que, ao se utilizar um livro didático de grande circulação tem-se a valorização de um discurso que legitima a defesa de uma cultura comum, potencializada pela valorização de tradições acadêmicas da Geografia, pois, de modo geral, é em benefício da legitimidade legada aos saberes das disciplinas científicas que se apóiam as posições e os conceitos presentes no livro didático, considerados como necessários a

todos, reiterando o pensamento de uma cultura comum voltada para a formação de desempenhos e competências condizentes e adequadas ao mercado de trabalho ou a uma conjuntura social mais ampla.

Apesar de considerar a capacidade de ressignificar os conteúdos do livro didático, a adequação, por parte dos professores, de suas ementas e dos planos de curso a um livro didático de grande circulação os impõe, de uma forma ou de outra, às lógicas, às concepções e à visão de mundo presentes no documento curricular oficial: PCNEM, mantendo-se, assim, os elementos de controle dos saberes circulantes na escola, controle este que materializa-se nos processos de avaliação, na distribuição de recursos e na difusão de discursos curriculares que são capazes de regular a prática pedagógica. Desde que esses documentos passaram a ser produzidos e publicados, as grandes editoras passaram a adequar, adaptar ou reescrever suas coleções segundo as premissas contidas nesses documentos.

Tal prática é legitimada institucional e socialmente a partir dos resultados positivos obtidos por seus alunos nos vestibulares e demais concursos. Assim, para limitar, mas não finalizar esta discussão, defendemos que o currículo da escola analisada é organizado de modo a manter marcadamente os limites disciplinares, e se apresenta reprodutor dos saberes socialmente legitimados, apoiados nas atuais demandas sociais que contribuem para uma formação educacional que visa a inserção plena dos indivíduos na lógica atual do mundo produtivo, cada vez mais competitivo, onde o desenvolvimento da empregabilidade torna-se imprescindível.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. Textbook Publishing: the political and economics influences. **Theory into practice**, v.18, n.4, 1989, p.282-287.

\_\_\_\_\_. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BALL, S. J.. The policy processes and the processes of policy. In: Bowe, R.; Ball, S. & Gold, A. **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. Londres - Nova Iorque: Routledge, 1992

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1998.

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento. Improvement and Expansion Program for Secondary Education “Escola Jovem”. 1999. Acessível via internet no endereço <http://www.iadb.org/exr/doc98/apr/br1225e.pdf>, nov.

BITTENCOURT, C.F. **Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)**. *Educação & pesquisa*, São Paulo, v.30, n. 3, p.475-491, set./dez., 2004.

BRASIL, Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 4 v. 1999. (Acessível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)).

BRASIL, Ministério da Educação - MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC. **Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – Projeto Escola Jovem (Síntese)**. Brasília: MEC/SEMTEC, mar., 2001, 20 p.

CHOPPIN, A. **História dos livros didáticos e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set/dez., 2004.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2001.

DIAS, R. E. Discursos das competências nos manuais do professor – um estudo sobre os livros didáticos do ensino médio. Colóquio Sobre Questões Curriculares. 6 Colóquio Luso-Brasileiro, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2004, v1., CD-ROM.

FERNANDES, A.T. de C. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 531-545, set/dez., 2004.

GOODSON, Ivor E. A Construção Social do Currículo. **Coletânea de textos de Goodson** organizada por Antônio Nóvoa. Lisboa: Educa, 1997.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Trad. Niza, M.C.P. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LOPES, Alice Casimiro. Competências na organização curricular dareforma do ensino médio. Rio de Janeiro: **Boletim Técnico do Senac**, v. 27, n. 3, 2001. p. 1-20.

-----. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**. vol. 5, n. 2, jul/dez, 2005, p. 50-64. Acessível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>

-----. Quem defende os PCN para o ensino médio? In: Lopes, Alice Casimiro e Macedo, Elizabeth. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 126-158.

-----. **Currículo e Epistemologia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

-----. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008, p. 20-170.

-----. A articulação entre conteúdos e competências nas políticas de currículo para o ensino médio. In: Lopes, A. C.; Lopes, A.; Leite, C. Macedo, E. ; Tura, M. L. R.. (Org.). **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. 1 ed. Rio de Janeiro: DPAlí / Faperj, 2008b, v. 1, p. 189-213.