

O Currículo de Geografia: uma avaliação do Programa de *Reorientação Curricular* da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro¹

Washington Aldy Ferreira
Mestrando Geografia Humana – USP/FFLCH
wasaf@oi.com.br

Resumo:

Este trabalho é parte de uma pesquisa em nível de mestrado que busca fazer uma avaliação sobre o currículo de Geografia, dentro do documento de *Reorientação Curricular* da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Nessa pesquisa buscamos analisar o documento sob três aspectos.

No primeiro aspecto travamos um diálogo entre dois campos distintos: o campo de estudo sobre currículo e a Geografia escolar e científica. No segundo momento, o diálogo surge no campo das políticas públicas tentando desvendar quais as intencionalidades da implantação de um currículo único para uma rede de ensino com mais de mil e quinhentas escolas. E por último, fazemos uma análise de caráter teórico-metodológico do documento, buscando desvendar suas reais intencionalidades e suas fragilidades teóricas com o intuito buscar entender o porquê da escolha de determinados conteúdos da ciência geográfica no documento.

Como é uma pesquisa que envolve diversos temas, decidimos apresentar apenas uma parte da mesma dando preferência ao primeiro aspecto - o diálogo do campo do currículo com o campo da Geografia.

XXXX

Nos últimos anos a educação brasileira vem sofrendo profundas transformações no campo institucional com destaque para criação da Lei de Diretrizes de Base da Educação (9.394/64) e dos PCNs para o ensino fundamental (1997 primeiro e segundo ciclos, 1998 terceiro ciclo) e médio e orientações curriculares de 2004 e 2006 para o ensino médio. No plano do Estado do Rio de Janeiro as transformações ocorreram com a criação do Programa de Avaliação das Escolas - Programa Nova Escola - e com as “*Reorientações Curriculares*” para o ensino fundamental e médio. Em comum, essas transformações, ocorrem em geral, num movimento “de cima para baixo”, são impostas pelo poder público a toda comunidade escolar.

Todos os envolvidos de forma direta na educação, professores, alunos, pais e funcionários são excluídos do processo de formulação das novas propostas, diretrizes e currículos da educação brasileira. Cabe a nós, professores, implementar as propostas que vêm de cima, da superestrutura do Estado. Os resultados deste processo são sempre diversos e interessantes, pois cabe aos professores uma leitura muito peculiar das mudanças, quase sempre, nunca bem vista.

Toda reforma curricular traz para o debate um questionamento de grande importância. O que deve ser ensinado aos alunos? Sem sombra de dúvidas os professores das diversas disciplinas que compõe o currículo escolar o fazem sempre de algum modo ou de alguma forma. Entretanto, este questionamento leva a outro não menos importante, porém, complementar e de mesma natureza. Por que ensinar estes conteúdos? Ou, por que essa forma de conhecimento foi privilegiada?

No caso de um documento de reforma curricular cabem ainda outras indagações. Por que o fizeram e quais os seus objetivos finais?

¹ Este trabalho é parte da pesquisa de mestrado em Geografia Humana, desenvolvido dentro do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, sob orientação da Prof^a. Sonia Maria Castellar Vanzella.

No final de tudo isto, nós, professores de uma determinada disciplina, ou como é o nosso caso, professores de Geografia nos perguntamos o que reifica um currículo escolar de Geografia? O livro didático? O que aprendemos na academia ou o que vêm dos livros textos de currículo? Ou ainda, tudo isso junto?

Entendemos que tentar compreender os mecanismos que constroem os currículos escolares de Geografia e os conteúdos ensinados pelos professores é uma tarefa de extrema importância para uma melhor construção de nossa ciência no currículo escolar.

No ano de 2005 a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro apresenta a todas as escolas públicas da rede do Rio de Janeiro um documento intitulado de *Reorientação Curricular*. Segundo a Secretaria Estadual de Educação este documento, procura nortear o processo de elaboração e construção do planejamento político pedagógico e do currículo das escolas da rede estadual pública do Rio de Janeiro.

Dentro da área de Geografia a “*Reorientação Curricular*” traz uma proposta nada inovadora para o seu ensino, pois apresenta aos professores um programa único desta ciência para todas as escolas. Um programa que busca direcionar o ensino desta ciência em uma lista de conteúdos desvinculada da realidade social dos educandos.

O objetivo deste trabalho é fazer uma análise deste documento a luz das teorias curriculares buscando compreender as concepções de currículo predominante e, paralelo a isto, fazer um estudo das transformações que os currículos escolares de geografia sofreram desde a sua institucionalização no Brasil com o objetivo de compará-lo ao documento de reorientação curricular de Geografia da SEEDUC-RJ. Quais as concepções da ciência geográfica que este documento incorpora? A Geografia Tradicional de caráter positivista funcionalista ou a Geografia Crítica de fundamentação teórica marxista? Ou ainda, outras correntes teóricas que a Geografia filiou-se nos últimos anos.

Algumas idéias sobre currículo.

A palavra currículo no campo pedagógico possui várias definições que carregam consigo distintas concepções, que segundo Candau & Moreira (2006), derivam de diversos modos como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Sendo assim, currículo, inicialmente pode ser entendido como um arranjo sistemático de matérias, ou um elenco de disciplina e de conteúdos. Currículo é entendido também, como conjunto de estratégias para preparar o jovem para a vida adulta, ou como um conjunto de experiências trabalhadas pela escola, ou conjunto das atividades e dos meios para alcançarem os fins da educação. Nessas perspectivas, o currículo envolve a definição de objetivos e a seleção, organização e avaliação dos conteúdos escolares.

Candau & Moreira (2006), também afirmam que diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem para que o currículo seja entendido de diversas formas. Nessa perspectiva o currículo escolar é um espaço conflitivo de interesses sociais e culturais diversos.

Podemos destacar, também, alguns aspectos importantes sobre as idéias que nós professores temos de currículo: a primeira é que os currículos escolares são apenas os guias curriculares, construídos pelas secretarias de educação, pelo ministério da educação ou por alguma instituição de ensino; segundo, que o currículo é, apenas, um conjunto de objetivos, conteúdos e experiências de aprendizagem e avaliação; terceiro que o currículo lida apenas com o conhecimento escolar e quarto, que a seleção de

conteúdos e procedimentos que compõe o currículo é um processo neutro e apenas científico. Porém, se procurarmos compreender o currículo como um espaço conflitivo de interesses sociais e culturais, poderemos perceber que os currículos transcendem a todos esses princípios.

Na primeira hipótese, os currículos escolares transcendem os guias curriculares porque todo documento formulado - o currículo prescrito² - por uma secretaria de educação ou uma instituição escolar que apresenta determinados conteúdos e conhecimentos no seu processo de elaboração, quando posto em prática, nas aulas, sofre uma intervenção de forma direta ou indireta por parte dos professores e alunos. Ou seja, no dia-a-dia acontecem muitas manifestações não prescritas no currículo formal que junto com as ações de docentes e discentes formam o currículo vivido ou currículo em ação³.

Na segunda hipótese, currículo não é, apenas, um conjunto de objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem e avaliação, pois esses elementos não são apenas de ordem e natureza técnicas. São também de ordem política e cultural que estabelecem as formas como concebemos a sociedade, a escola e o conhecimento. Exemplo, quando elaboramos uma prova de caráter classificatório e competitivo temos em mente que a sociedade como tal, também é competitiva e estamos reproduzindo esta competitividade; ou quando criamos trabalhos em grupo podemos estar reproduzindo uma prática pedagógica que reflete uma sociedade menos competitiva e mais solidária.

Terceiro, o currículo escolar não lida apenas com o conhecimento escolar, mas com diferentes aspectos da cultura, pois o conhecimento é apenas uma das facetas da cultura construída e reconstruída no ambiente da escola. A ênfase dos currículos escolares tende a ocorrer na seleção dos conteúdos escolares, entretanto, esses conteúdos fazem parte de um padrão cultural. Exemplo, determinadas aulas de Geografia Regional podem dar uma enorme ênfase ao ensino de Geografia do continente europeu e da cultura européia ou uma valorização da cultura branca européia e uma subvalorização do continente africano e das culturas africanas.

Por último, a seleção de conteúdos e procedimentos que compõe o currículo é um processo político, pois no ato de selecionar e organizar os conteúdos escolares os parâmetros científicos utilizados como critério não são neutros ou desinteressados, há embutidos neles relações de poder. Os professores de Geografia quando selecionam determinados conteúdos, partilham de crenças e atitudes que foram construídos historicamente. Por exemplo, quando a cartografia ensinada e utilizada na escola ainda é uma cartografia eurocêntrica em que o meridiano de Greenwich é o meridiano de referência para contagem das horas, está aí embutida uma relação de poder, uma atitude política. Afinal quem determinou que os dias e as horas têm que ser contados à partir deste meridiano que passa pela Inglaterra?

Recentes análises de estudos destacam como as preocupações dos pesquisadores têm-se deslocado das relações entre currículo e conhecimento escolar para as relações entre currículo e cultura (Candau & Moreira, 2006). Isto ocorre porque os currículos

² Segundo Sacristán (1998). Em todo sistema educativo existe algum tipo algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser o conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, serve como ponto de partida para elaboração de materiais, controle do sistema, etc.

³ O currículo em ação segundo Sacristán (1998) é o currículo que da prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor. É o momento no qual o currículo se transforma em método. A prática ultrapassa os propósitos do currículo, devido ao complexo tráfico de influência e interações, que o professor sofre ao longo do processo pedagógico.

trazem consigo e no seu interior não apenas conhecimentos, mas como esses conhecimentos são produzidos culturalmente. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, “sua verdade”.

Portanto, podemos definir também o currículo escolar como processo social constituído de lutas e conflitos, no qual diferentes concepções, ideologias e tradições entram em cena, considerando e selecionando, em determinado contexto histórico, alguns conhecimentos como socialmente válidos e, conseqüentemente, desconsiderando outros conhecimentos por não entendê-los como válidos.

Sobre as teorias de currículo.

Conforme aponta os estudos de Silva (2002) o currículo aparece pela primeira vez como objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos na década de 1920. É neste período que o processo de industrialização neste país intensifica-se resultando movimentos migratórios cada vez maiores. Passa assim, a ocorrer uma maior massificação da escolarização com o intuito de se formar uma mão-de-obra cada vez mais qualificada. Neste momento houve um impulso por parte das pessoas ligadas, sobretudo, à administração da educação para racionalizar o processo de construção desenvolvimento e testagem dos currículos. As idéias desse grupo encontram sua máxima expressão no livro de Bobbitt, *The Curriculum* (1918). Nesta obra, o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medido. O modelo institucional desta concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração “teórica” é a “administração científica” de Taylor – obra que passa a racionalizar o controle sobre o movimento e o tempo dos trabalhadores nas fábricas. No modelo de currículo de Bobbit, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. Para Silva (2002:12) “No discurso curricular de Bobbit, o currículo é a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados”.

É dessa forma que nasce a concepção do currículo como algo meramente técnico e prescritivo, transmitindo a todos uma idéia de neutralidade, cuja preocupação central encontra-se na especificação dos objetivos da educação considerados desejáveis e a definição dos conteúdos a serem transmitidos na escola para se atingirem tais objetivos. Essa tendência conservadora que dominava o campo apresentava-se, sobretudo, em possuir um caráter instrumental, apolítico e ateórico.

Os anos da década de 1960 foram marcados por diversos movimentos de transformação de caráter social, cultural e político em diversos lugares e territórios do planeta. Neste período questões de contracultura, de liberdade sexual, a luta pelos reconhecimentos dos direitos das mulheres e a luta pela autonomia de diversos povos do globo entram na agenda dos movimentos sociais em diversos lugares do planeta. Neste período surgem novas teorizações que procuram questionar o pensamento e as estruturas educacionais tradicionais. Nos Estados Unidos essas novas teorizações ocorrem no chamado “Movimento de Reconceptualização”; na Inglaterra, o movimento de mesma origem é chamado de “Nova Sociologia da Educação” cujo seu principal pensador é o sociólogo inglês Michael Young. Cabe frisar que no movimento de reconceptualização americano emergiram duas correntes: “uma procurou se fundamentar, sobretudo, no neomarxismo e na teoria crítica, sendo Michael Apple e Henry Giroux, os seus integrantes mais conhecidos no Brasil; e a outra, de tradição

marcadamente humanista e hermenêutica, teve em Willian Pinar, o seu principal teórico” (Rocha 1994; 18).

As teorias críticas procuram questionar o conhecimento corporificado no currículo. Para essas teorias esse conhecimento não é neutro, puro, ou epistemologicamente “correto”, ele não é uma questão meramente técnica, um conjunto de conteúdos e objetivos a serem ensinados. O conhecimento presente no currículo carrega consigo uma dimensão de classe e está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas: currículo é poder e controle social.

Do ponto de vista da análise marxista o currículo contribui para a reprodução das desigualdades de classe, pois nesta perspectiva há uma clara conexão entre o modo como a economia está organizada e a forma como o currículo encontra-se estruturado. Nesta vertente alguns autores contribuíram de forma significativa com destaque para Michael Apple, que discute o currículo com base nos conceitos de hegemonia e relações de poder (Silva, 2002). Este autor, parte dos elementos centrais do marxismo colocando o currículo no centro das teorias educacionais e relacionando-o às estruturas mais amplas, contribuindo assim para politizá-lo. “Apple procurou construir uma perspectiva de análise crítica do currículo que incluísse as mediações, as contradições e ambigüidades do processo de reprodução cultural e social” (Silva, 2002:48).

Para Michael Apple a educação nunca é um empreendimento neutro. Pela própria natureza da instituição o educador encontra-se implicado num ato político onde não se pode separar as atividades educacionais dos inúmeros programas institucionais de tendências diversas. Apple busca compreender a escola, o ensino e o currículo relacionados às estruturas econômicas mais amplas através das articulações entre conhecimento e poder. Neste sentido afirma que as “instituições de preservação e distribuição cultural como as escolas produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem que os grupos dominantes tenham que recorrer a mecanismos declarados de dominação” (Apple, 1982:12).

Ainda citando o autor, gostaríamos de dar destaque para a questão da “tradição seletiva”, que segundo Apple, é um fenômeno, dentre outros, que tem orientado a estruturação do currículo.

O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma *tradição seletiva*, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja conhecimento legítimo. Ele é pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. (Apple, 2001:53)

E conclui o autor quando fala acerca do tema: “a decisão de definir o conhecimento detido por alguns grupos como o mais legítimo, como o conhecimento oficial, enquanto o de outros grupos dificilmente ver a luz do dia, revela algo extremamente importante sobre quem tem o poder na sociedade”. (2001: 53)

Prosseguindo na seqüência dos estudos feitos por Silva, emerge de forma mais recente no campo do currículo, as teorias pós-críticas cujo, suas origens, encontram-se nas abordagens pós-moderna e pós-estruturalista que ganharam força no campo da pedagogia já nos anos 1980. Essas teorias levam em conta a multiplicidade e a diversidade de culturas na formulação das propostas curriculares na escola, (o multiculturalismo) o papel do gênero e a pedagogia feminista que introduz novas questões na reprodução das desigualdades sociais; as questões de raça, etnia, cultura e

sexualidade na produção das diferenças e desigualdades para além das questões de classe social.

Nas teorias pós-críticas o poder torna-se descentrado não tendo um único centro como, por exemplo, o Estado, ele encontra-se espalhado por toda a rede social. O poder transforma-se, mas não desaparece e o conhecimento não é exterior ao poder, não se opõe ao poder. O conhecimento não é aquilo que põe em cheque o poder, mas é parte inerente do poder. As teorias pós-críticas, não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade.

O movimento de Renovação da Geografia e o entrecruzamento com o campo do currículo.

É fato que a Geografia universitária e escolar, ao longo dos últimos 40 anos, passou por profundas transformações de caráter teórico-metodológico-epistemológico, no Brasil e em vários outros países, principalmente na Inglaterra, França e Estados Unidos, e este processo se deu por rupturas, transformações e hibridismos. É sabido, também, que este processo de transformação na ciência geográfica chega à geografia escolar, ou segundo alguns autores⁴ parte da própria Geografia escolar, e traz mudanças nos seus currículos, programas e materiais didáticos.

Em uma de suas publicações, *Documentos de Identidade*, Tomaz Tadeu classifica as teorias curriculares em tradicionais, críticas e pós-críticas. Para este autor as teorias críticas são àquelas de contestação e insatisfação as teorias curriculares tradicionais que se encontram fundamentadas no tecnicismo, no pragmatismo e empirismo. As teorias críticas de currículo são aquelas ligadas à teoria social crítica mais ampla que chega à pedagogia, fundamentadas em grande parte, pelas teorias marxistas e pela fenomenologia. De certo modo a Geografia Crítica no Brasil também surge contestando a Geografia Tradicional positivista e a Geografia Nova de fundamentação teórica neopositivista. Em comum, a teorização crítica do currículo e Geografia Crítica apresentam uma contestação de cunho social, ambas são reflexos dos movimentos sociais de caráter classista, de liberdade e emancipação, que vão emergir nos anos de 1960 pela Europa e Estados Unidos e no Brasil nos anos de 1970, junto com o movimento de redemocratização do país e pelo fim da ditadura militar.

Se as teorias curriculares críticas têm suas obras marcantes, que vão consolidar o movimento de renovação no pensamento curricular, como o livro *Ideologia e Currículo*, de Michael Apple, publicado pela primeira vez nos Estados Unidos em 1979, o movimento de renovação na Geografia vai possuir também obras importantes que vão inaugurar e consolidar o movimento de renovação da Geografia como *A Geografia - Isso Serve em Primeiro Lugar Para Fazer a Guerra*, Título da edição portuguesa, publicado em 1977 e que chega ao Brasil no mesmo ano e *Marxismo e Geografia* de Massimo Quaini. Ou ainda, *Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica*, de Milton Santos, um de nossos maiores geógrafos, e que se encontrava no exílio, e que chega ao Brasil em 1978. Cabe ressaltar que essas obras possuem em comum a descoberta da ideologia, da epistemologia e do marxismo. Ambas são resultantes das transformações em que passam a teoria social crítica no período que chegam ao campo da pedagogia e no campo da Geografia.

⁴ José William Vesentini é contundente em afirmar que o movimento de renovação nasce fora da academia, já Ruy Moreira afirma que o movimento de renovação é de fora e de dentro da academia, é um movimento diverso que possui várias matrizes.

De uma forma mais geral, podemos salientar que existe também, em comparação com as teorias curriculares, uma “Geografia Tradicional” e uma “Geografia Crítica” cujo suas bases teóricas encontram-se, de forma simplificada, norteadas, respectivamente no positivismo/empiricismo e marxismo/dialética. Porém, não podemos afirmar que existe uma teoria pós-crítica da Geografia, assim como existem as teorias pós-críticas de currículo baseadas no pós-modernismo e no pós-estruturalismo. Podemos sim afirmar que existe uma Geografia que nos anos da década de 1980 e principalmente ao longo da década de 1990 vai “beber” das mesmas fontes teóricas.

Entendemos que a ciência geográfica, assim como o campo de estudos sobre o currículo possuem similaridades, áreas de contato e convergência e isto ocorre porque refletem a dinâmica da sociedade. As teorias críticas do currículo e a Geografia Crítica negam a premissa de neutralidade e afirmam os conceitos de ideologia e poder. As teorias críticas do currículo são teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical e o mesmo pode-se afirmar da Geografia Crítica que radicaliza na forma de se estudar a sociedade.

As teorias críticas de currículo vão trazer à tona o papel da ideologia nas questões educacionais, e isso também ocorre na Geografia Crítica, que vai denunciar a Geografia Tradicional quanto ao seu papel ideológico que fragmenta a totalidade social.

De alguma maneira, nós, professores de geografia, incorporamos em nossas práticas pedagógicas, em nossos conteúdos e currículos escolares, boa parte das transformações que ocorrem em nossa ciência e na pedagogia e vamos assim, construindo nossa identidade na escola. Nossa identidade é constituída de múltiplas determinações, hibridismos, pois de forma constante, incorporamos os movimentos de transformação da sociedade, de mudanças de paradigmas, pois como afirma Tomaz Tadeu, o currículo é trajetória, viagem, percurso.

Sendo assim, entendemos que a trajetória que a Geografia brasileira percorre desde a sua institucionalização⁵, como ciência, até a atual década, nós, os professores, de alguma forma, vamos incorporando em nossas práticas pedagógicas as transformações de caráter epistemológico e teórico-metodológico dos currículos. Com isso vamos criando uma tradição desta ciência nas escolas, que são representadas pelos saberes e conteúdos desta disciplina.

A disciplina escolar Geografia mantém vínculos com a respectiva ciência por meio dos conceitos, métodos e teorias geográficas. Os conteúdos disciplinares são organizados a fim de atender as concepções hegemônicas da própria ciência e correspondem a um

⁵ A Geografia é uma disciplina que primeiro surge no ensino secundário e posteriormente institucionaliza-se no meio acadêmico. Esse fenômeno ocorre no Brasil e em outros países do mundo. Rocha (1996) afirma que a Geografia surge no Brasil, como disciplina escolar autônoma a partir da criação do colégio Pedro II, em 1837. De acordo com o decreto do dia 02 de dezembro de 1837, como consta no Artigo 3. Neste colégio, serão ensinadas as línguas latina, grega, francesa, e inglesa, retórica e os princípios elementares de geografia, história, filosofia, mineralogia, álgebra, geometria e astronomia. A Geografia, no Antigo Ginásio, até a época da fundação da FFCL/USP, em 1934, nada mais era do que a dos livros didáticos escritos por não Geógrafos. Esses expressavam geralmente o que foi a ciência até meados do século XIX, na Europa: enumeração de nomes de rios, serras, montanhas, ilhas, cabos, capitais, cidades etc. A memória era a capacidade principal para o estudante sair-se bem nas provas. Foram importantes para a produção Geográfica, até 1934, as pesquisas feitas pela Comissão Geográfica e Geológica do Estado de São Paulo, existente desde 1886. Esse período era chamado de a “pré-história da Geografia” no País, porque não eram formados academicamente na área os primeiros pesquisadores de aspectos ligados ao espaço que serviram de referência para a geração inaugural de geógrafos brasileiros. (Cacete; Paganelli; Pontuschka, 2007: 113).

tempo espaço específicos, articulados as concepções pedagógicas de organização do currículo e organização do ensino. (Cacete; Paganelli; Pontuschka, 2007: 113)

Desta forma, a disciplina escolar geografia é fruto do movimento da ciência geográfica articulado com as transformações que ocorrem no ambiente escolar e que atende por concepções hegemônicas de determinados grupos com interesses diversos em períodos específicos.

Podemos agrupar estas transformações que os currículos escolares de Geografia sofreram, após a sua institucionalização no Brasil, em três grandes momentos. O primeiro momento, o da Geografia Tradicional de caráter positivista e funcionalista, seria o mais longo e duradouro que teria seu início na década de 1930 e estender-se-ia até meados da década de 1970. Este período, por ser o mais duradouro, talvez, tenha impresso em nossos currículos escolares conteúdos que reificaram grande parte de nossa “tradição geográfica”.⁶

O segundo momento seria aquele que constituiria um período de ruptura com o primeiro na questão teórico-metodológica e epistemológica, e estender-se-ia ao longo dos anos de 1980 até a metade dos anos de 1990. A principal marca deste período teria reflexo na construção de novos conteúdos que seriam acrescentados aos currículos, fruto do debate travado com o marxismo.

E um terceiro momento que não teria um caráter de ruptura com o segundo, mas pelo contrário, seria um aprofundamento do período que o precede onde os geógrafos, principalmente aqueles mais ligados ao ensino, vão buscar nas formulações dos novos currículos escolares um diálogo cada vez maior e, cada vez mais intenso com a pedagogia, as teorias curriculares e o socioconstrutivismo.

É preciso deixar claro, por um lado, que no interior de cada período, há movimentos, contra-hegemônicos de cada corrente teórico-metodológica, mas que de certa forma sempre há grupos que se tornam hegemônicos e que acabam por influenciar de forma mais significativa o pensamento da época. O currículo, portanto, não será usualmente unitário, mas ele próprio corporificará tendências contraditórias e isso vai ocorrer com a Geografia em cada momento. Em cada período, de maior domínio teórico-metodológico de um pensamento hegemônico, incorporaremos saberes produzidos por movimentos contra-hegemônicos.

Por outro lado, também podemos considerar que hoje convivemos com a influência dos três momentos (simultaneidade de diferentes tempos), embora possamos distinguir, como vimos, a hegemonia de algumas tendências.

Entendemos que os currículos escolares de Geografia trazem no seu interior, a confluência desses três momentos, entretanto, quais dos momentos apresentados deixaram suas marcas, suas impressões ou reificaram mais conteúdos?

De alguma maneira podemos sintetizar que na visão tradicional de ensino de Geografia o professor exige do aluno apenas a reprodução do conteúdo prescrito. “Essa Geografia, se caracteriza pela estruturação mecânica dos fatos, fenômenos e acontecimentos divididos em aspectos físicos, aspectos humanos e aspectos econômicos, de modo a fornecer aos alunos uma descrição das áreas estudadas, seja de um país, de uma região ou de um continente” (Cavalcante, 1998: 20). Assim, os

⁶ Utilizo o conceito de “tradição geográfica” fazendo um contraponto com o conceito de tradição seletiva de Michael Apple. A “tradição geográfica” é resultante das concepções hegemônicas que determinados grupos ou escolas reificaram na Geografia brasileira que, de certa forma, apresentam suas marcas em nossos currículos escolares.

programas e currículos⁷ desta ciência, na perspectiva tradicional, apresentam-se na forma de listas de conteúdos onde o objetivo de cada conteúdo é aprender o próprio conteúdo e todo o saber encontra-se centrado no professor.

A herança deste ensino descritivo feito por recortes, sobre os lugares, é de origem francesa, conforme apontado em vários estudos e dissertações de mestrado e doutorado, característica dos estudos regionais cujo principal pensador foi Vidal de La Blache. Para este geógrafo, estudar Geografia é fazer a região e o método da análise regional consistia resumidamente em: “observação de campo, introdução a partir da paisagem, particularização da área enfocada (traços históricos e naturais), comparação entre as áreas estudadas, do material levantado e classificação das áreas e dos gêneros de vida, em séries de tipos genéricos, devendo chegar, no final, a uma tipologia” (Pontuschka, 2001: 116-117). Essa Geografia regional é hegemônica desde a institucionalização da Geografia no Brasil, nos anos de 1930 até os anos de 1970 e que de certa maneira existe até hoje, nas escolas, nos currículos e livros didáticos. Outra marca importante deste momento é a explicação objetiva e quantitativa da realidade e o argumento da neutralidade científica em buscar estudar as relações homem-natureza. Várias obras didáticas, programas e currículos escolares utilizam o recorte regional como ponto de partida para ensinar Geografia e muitos professores ainda trabalham nessa perspectiva regional.

Verificamos que o documento de reorientação curricular da SEEDUC-RJ (2005, 2006) ainda adota esta metodologia regional onde todo programa para o ensino fundamental ainda está estruturado no conceito de região-continente (6ª série: O Espaço Brasileiro, 7ª O continente Americano, Oceania e Antártica, 8ª Organização do Espaço Mundial).

A partir dos anos 1970 há uma revisão das bases teóricas e metodológicas da ciência geográfica, com repercussão no ensino. Vários estudos denunciaram as fragilidades de um ensino com base na Geografia Tradicional e propuseram um ensino de uma Geografia nova, com base em fundamentos críticos.

Silva (2006) aponta que na década de 1980 constata-se um expressivo aumento da discussão dos fundamentos da Geografia e seu papel na sociedade, no ensino ou em outras instituições sociais. Essas discussões giravam em torno das condições do ensino, das críticas em relação aos conteúdos e aos fundamentos da ciência geográfica. Afirma que neste período, professores ligados a Associação dos Geógrafos Brasileiros sinalizaram a necessidade da inovação dos temas tratados pelo ensino de Geografia e que novos temas fossem inseridos no ensino desta ciência. Entretanto, o autor afirma que a discussão pedagógica ficou limitada no plano dos conteúdos.

A introdução de novos temas mais ligados à vida trouxeram a efervescência necessária para o delineamento de uma “Geografia Crítica”. Tais temas alguns fortemente marcados pela economia política, surgiram através da análise do papel do Estado, das multinacionais, dos blocos econômicos, da burguesia, da imprensa, das relações internacionais, da Guerra fria, da luta de classe, do

⁷ Em dissertação de mestrado, Rocha (1996), conclui que “foi da França que “se transplantou” o ideal de educação, o modelo de organização escolar, a forma, bem como os conteúdos adotados pelas disciplinas”. A Geografia ensinada nas escolas brasileiras reproduziu quase que integralmente o currículo das escolas francesas. Até mesmo os manuais didáticos (compêndios) eram franceses.

desarmamento, das minorias, enfim, praticamente tudo ficou cabendo nas aulas de Geografia. (Silva, 2006: 316)

Ainda segundo Silva sem uma preocupação pedagógica e metodológica, a Geografia amplia os temas a serem abordados nas salas de aula, e isto, provoca de alguma maneira, uma crise de identidade nas aulas desta disciplina, pois, “como cabe tudo no ensino de Geografia, perdemos nossa identidade, ora falamos de temas com a cara da história, ora, com a cara da economia” (Silva, 2006: 316). Isso, sem contar, que passamos a negligenciar a cartografia, pois na negação daquilo que chamamos de geografia tradicional, mnemônica e descritiva, a cartografia acaba por entrar rol de conteúdos a ser negado, pois, nas aulas desta disciplina o seu perfil é o da descrição do mapa.

Esse tipo de perspectiva para o ensino de Geografia marcou profundamente os documentos de orientações curriculares, no período dos anos 1980, e toda uma geração de professores e novos autores de livros didáticos. Passou a ocorrer uma inovação na apresentação de temas nada tradicionais no ensino de Geografia. A Geografia crítica passa a utilizar novos referenciais para a construção dos conteúdos escolares onde a marca que predomina é a recusa de desenvolver um saber politicamente comprometido com o Estado e com o grande capital.

No final dos anos 1980 e ao longo dos anos de 1990, passa a ocorrer um incremento na inovação da discussão sobre o papel da Geografia na escola, vários autores e propostas curriculares, procuraram trazer para dentro da discussão da Geografia escolar o papel dos conteúdos desta ciência no processo de ensino-aprendizagem. As novas propostas curriculares do período mudam o foco do debate e levam as questões relativas aos conteúdos para dentro da discussão pedagógica.

Essas posturas, relacionadas a mediação da discussão conteudística pela pedagógica buscam no seu âmago construir uma alfabetização em Geografia. Isto é, participar do processo de letramento do educando, oportunizando desenvolver sem atropelos pelos conteúdos significativos, das aulas de Geografia, uma série de habilidades como observar, descrever, relacionar, interpretar, analisar e criticar. Ao mesmo tempo em que a construção dos conceitos geográficos vai se desenrolando, criando condições para o esclarecimento do significado, utilidade e dinâmica que os diferentes lugares e paisagens têm entre si e com nossas vidas. (Silva; 2006: 319)

Neste momento os conteúdos tornam-se meios para atingir determinados objetivos e não o fim em si mesmo. Os conteúdos são instrumentos para formar conceitos geográficos e esses conceitos servem para formar um raciocínio espacial. A preocupação agora é de construir um método que leve o aluno a pensar e ler o espaço geográfico. Nas novas propostas curriculares para o ensino de Geografia o professor é visto como mediador⁸ do processo de alfabetização do espaço geográfico, ensinar

⁸ Nesta concepção o professor não é mais aquele agente único do processo de ensino, como o único detentor do conhecimento que “transmite” o conteúdo para o aluno, que por sua vez assimila sem maiores questionamentos. Para Cavalcanti (2002) o processo de formação de professores numa perspectiva mediadora requer o desenvolvimento de uma competência crítico-reflexiva, que lhes forneça meios de pensamento autônomo, que facilite dinâmicas de autoformação, que permita a articulação teoria e prática do ensino.

Geografia e aprender a ler o mundo através de um jogo conceitual próprio desta ciência (Espaço, Território, Lugar, Paisagem, Região, Natureza, Sociedade, etc.).

Cavalcanti (2002) faz um balanço provisório das reformas curriculares neste período, afirma que as propostas de reorganização curricular por parte dos órgãos públicos e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação na década de 1990 e as orientações curriculares para o ensino médio (2002, 2004 e 2006) reacenderam o debate entre pesquisadores e professores no que envolve o ensino de Geografia e os currículos escolares desta disciplina. Entretanto, nas reformas curriculares deste período, a autora percebe convergências entre diversos grupos que pensam de forma diferente sobre o caráter de uma proposta oficial de ensino para Geografia. Afirma que isto é positivo na consolidação e no avanço desta disciplina na escola e aponta “idéias motrizes” através das quais se desenvolvem as novas propostas curriculares para o ensino de Geografia.

- O Construtivismo como atitude básica do trabalho com a Geografia escolar;
- A “Geografia do aluno” como referência do conhecimento geográfico construído em sala de aula;
- A seleção de conceitos geográficos básicos para estruturar os conteúdos de ensino;
- A definição de conteúdos procedimentais e valorativos para a orientação das ações, atitudes e comportamentos sócio-espaciais.

De certa forma todos os itens apresentados pela professora Lana Cavalcanti aparecem nas propostas curriculares que veiculam no Brasil, nas últimas duas décadas, e isto não é diferente no documento de *Reorientação Curricular* da SEEDUC – RJ. Esses itens também aparecem nos PCNs e Orientações Curriculares de Geografia para o ensino médio. Porém, parece que alguns deles não chegam a serem efetivados nas práticas pedagógicas dos docentes de Geografia da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro.

Conclusão:

Como exposto, logo nas primeiras linhas, um dos objetivos deste trabalho é o de fazer uma análise do documento de *Reorientação Curricular* da SEEDUC-RJ a luz das teorias curriculares e, paralelo a isto, buscar a compreensão da idéia de currículo que predomina nele. O segundo objetivo foi fazer um estudo das transformações que os currículos escolares de geografia sofreram desde a sua institucionalização no Brasil e compará-lo ao documento de reorientação curricular de Geografia da SEEDUC-RJ. Quais as concepções da ciência geográfica que este documento incorpora? A Geografia Tradicional de caráter positivista funcionalista ou a Geografia Crítica de fundamentação teórica marxista? Ou ainda, outras correntes teóricas que a Geografia filiou-se nos últimos anos.

Dos três períodos mencionados, ao longo do texto, verificamos que o documento procura trazer a confluência dos três momentos, pois em parte, o mesmo foi sugerido pelos professores da rede estadual de ensino e entendemos que as nossas práticas pedagógicas trazem as marcas da trajetória da Geografia escolar desde a sua institucionalização no Brasil e, por que não afirmar, até mesmo, as marcas anteriores. Sabemos que no processo de institucionalização da Geografia brasileira não partimos do zero já que a mesma era lecionada, nas escolas, desde o século XIX. Os currículos

trazem a nossa “tradição Geográfica” onde se encontra impresso nossa trajetória, nossa identidade.

A grande questão a ser desvendada é: dos três momentos citados, qual foi o momento que mais reificou ou deixou impresso suas marcas teórico-metodológicas e seus conteúdos? Foi o primeiro momento da Geografia Positivista de origem francesa ou o segundo momento da chamada Geografia Crítica, onde predomina as idéias marxistas? Ou ainda, o terceiro momento caracterizado pela professora Lana Cavalcante onde a Geografia busca entender-se, cada vez mais com o campo da pedagogia?

Aparentemente, em nossa pesquisa, ao analisar o documento de Reorientação curricular da SEEDUC-RJ o primeiro momento e o segundo momento de nossa trajetória geográfica parece estar mais sedimentado, pois entendemos que os grupos, ou escolas, que compuseram cada um desses momentos tornaram-se hegemônicos e criaram aquilo que Michael Apple chama de “tradição seletiva”. A “tradição seletiva” da escola francesa e da escola marxista criou a nossa “tradição geográfica”.

Entendemos também, que do ponto de vista das teorias curriculares, o documento de *Reorientação Curricular* da SEEDUC-RJ traz as marcas teóricas do campo do currículo. Este documento, para muitos professores, é entendido como um arranjo sistemático de matérias, ou um elenco de disciplina e de conteúdos. Para os professores da rede pública de ensino a *Reorientação Curricular* é algo meramente técnico e prescritivo, o currículo é neutro e desinteressado, onde sua preocupação central encontra-se na especificação dos objetivos da educação considerados desejáveis e a definição dos conteúdos a serem transmitidos na escola para se atingirem tais objetivos. Essa tendência conservadora e tradicional ainda predomina na escola.

Por outro lado, entendemos que o currículo é um processo político, pois, os parâmetros científicos utilizados como critério para selecionar e organizar os conteúdos escolares não são neutros ou desinteressados, há embutidos neles relações de poder. Este documento está inserido dentro de um contexto de reforma educacional no Estado do Rio de Janeiro, logo, possui um papel fundamental dentro do contexto do “Programa Nova Escola” e que por sua natureza, possui objetivos políticos claros, que não foram citados neste breve ensaio por questões de tempo e espaço.

Bibliografia.

- APPLE**, Michael. Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. Política cultural e educação. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001
- CACETE**, Núria Hanglei. A AGB os PCNs e os professores. In: **CARLOS** Ana Fani Alessandri & **OLIVEIRA** Ariovaldo Umbelino de. (orgs.). Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999.
- _____, Núria Hanglei, **PAGANELLI**, Tomoko Iyda e **PONTUSCHKA**, Nídia Nacib. Para ensinar e aprender Geografia. São Paulo: Cortez, 2007.
- CANDAU**, Vera Maria, **MOREIRA**, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: Indagações Sobre Currículo. Ministério da Educação – SEB. Novembro de 2006.
- CARLOS** Ana Fani Alessandri & **OLIVEIRA** Ariovaldo Umbelino de. (orgs.). Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999.
- _____. (org.). A Geografia na sala de Aula. São Paulo: Contexto, 2001.
- CASTELLAR**, Sonia. Educação geográfica: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2005.
- CAVALCANTI**, Lana de Souza. Geografia Escola e Construção de Conhecimentos. Campinas: Papirus, 1998.
- _____. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Alternativa, 2002.
- COLL**, César. Psicologia e currículo: Uma aproximação psicopedagógica à elaboração de currículo escolar. São Paulo: Editora Ática. 1996.
- LACOSTE**, Yves. A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 3ª ed. Campinas: Papirus, 1993.
- MORAES**, Antônio Carlos Robert. A Geografia Tradicional e sua renovação. *Borrador n.1*. São Paulo: AGB-SP, 1982.
- _____. Geografia: pequena história crítica. 3ªed. São Paulo: Editora HUCITEC, 1984.
- _____. Geografia e Ideologia nos Currículos do 1º grau. In: **BARRETO**, Elba S. de Sá (org.) Os currículos fundamental para escolas brasileiras. Campinas: Autores Associados; Fundação Carlos Chagas. 1998.
- MOREIRA**, Antônio Flávio Barbosa. Currículos e Programas no Brasil. Campinas, São Paulo: Papirus, 1990.
- _____. & **SILVA** Tomaz Tadeu da. Currículo Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. : Políticas e Práticas. Campinas. São Paulo: Papirus, 1999.
- MOREIRA**, Ruy. Pensar e Ser em Geografia. São Paulo: Contexto, 2007.
- _____. O círculo e a Espiral – Para a crítica da geografia que se ensina. Niterói, Edições AGB Niterói, 2004.
- _____. Para onde vai o pensamento geográfico. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. O Discurso do Averso (para a crítica da Geografia que se ensina). Dois Pontos: Rio de Janeiro, 1987.
- OLIVEIRA**, Ariovaldo Umbelino de (org.). Para onde vai o ensino de geografia? 9º ed. São Paulo: Contexto, 2005. (Repensando o Ensino).
- _____, **PONTUSCHKA**, Nídia Nacib. Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

- PEREIRA**, Diamantino. “Geografia escolar: Conteúdos e/ou objetivos?” Caderno Prudentino de Geografia (17). Presidente Prudente: AGB, julho. 1995.
- PONTUSCHKA**, Nídia Nacib. “Parâmetros Curriculares Nacionais: Tensão Entre Estado e Escola”. In: CARLOS Ana Fani Alessandri & OLIVEIRA Ariovaldo Umbelino de. (orgs.). Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999.
- _____. A Geografia: pesquisa e ensino. In Carlos, A.F. A (org.). Novos Caminhos da Geografia. São Paulo, Contexto, 2001.
- RESENDE**, Márcia Spyer. Geografia do Aluno Trabalhador. Edições Loyola: São Paulo, 1986.
- ROCHA**, Genylton Odilon da. A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). Dissertação de mestrado apresentada na PUC - São Paulo, 1996.
- _____. A Política do conhecimento oficial e a Nova Geografia dos (as) professores (as) para as Escolas Brasileiras (O ensino de Geografia segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais). Tese de doutorado apresentada na FFLCH-USP, São Paulo, 2001.
- SACRISTÁN**, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTOS**, Milton. Por uma Geografia Nova: Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 3ª ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 1990
- SCARIM**, Paulo César. Coetâneos da Crítica: uma contribuição ao estudo da renovação da geografia brasileira. 2v. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade de São Paulo: São Paulo, 2000.
- SEEDUC** – RJ. Reorientação Curricular - ciências humanas. Rio de Janeiro, 2006.
- SILVA**, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SILVA**, Jorge Luiz Barcellos da. O que está acontecendo com o ensino de Geografia? Primeiras impressões. In Oliveira, Ariovaldo Umbelino de. & Pontuschka, Nídia Nacib. (orgs.). Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- VESENTINI**, José William. Por uma geografia crítica na escola. São Paulo, Ática: 1992.
- _____, José William (org). O ensino de geografia no século XXI. Campinas: Papirus, 2004. (Coleção Papirus Educação)