



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

**THAMIRIS SLANZON DE CARVALHO**

**DISCURSOS CURRICULARES DE GEOGRAFIA EM ANÁLISE**

**MARÍLIA  
2018**

**THAMIRIS SLANZON DE CARVALHO**

**DISCURSOS CURRICULARES DE GEOGRAFIA EM ANÁLISE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, câmpus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Iraíde Marques de Freitas Barreiro.

**MARÍLIA**  
**2018**

Carvalho, Thamiris Slanzon de.  
C331d Discursos curriculares de geografia em análise /  
Thamiris Slanzon de Carvalho. – Marília, 2018.  
101 f. ; 30 cm.

Orientadora: Iraíde Marques de Freitas Barreiro.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e  
Ciências, 2018.

Bibliografia: f. 95-101

1. Geografia - Currículos. 2. Geografia – Estudo e  
ensino – São Paulo (SP). 3. Geografia – Estudo e ensino -  
Brasil. 4. Currículos - Avaliação. I. Título.

CDD 375.006

Ficha catalográfica elaborada por  
André Sávio Craveiro Bueno  
CRB 8/8211  
Unesp – Faculdade de Filosofia e Ciências

**THAMIRIS SLANZON DE CARVALHO**

**DISCURSOS CURRICULARES DE GEOGRAFIA EM ANÁLISE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, câmpus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Iraíde Marques de Freitas Barreiro  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Filosofia e Ciências, câmpus de Marília

---

Profa. Dra. Carmen Lúcia Dias  
Universidade do Oeste Paulista

---

Profa. Dra. Graziela Zambão Abdian  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Filosofia e Ciências, câmpus de Marília

Marília, 27 de fevereiro de 2018.

Aos meus maravilhosos pais, Ary e Magali, com todo o meu amor.

## AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho só foi possível porque, durante a minha jornada no mestrado, contei com a ajuda e o carinho de muitas pessoas. Aqui, externo a minha eterna gratidão...

- Alcides Renofio Neto, Ana Laura Silva Xavier, Stefânia Ribeiro Vidal e Raphaela Buassali Chiappa por terem me acolhido em Marília nos tempos em que estive como aluna especial. Obrigada por emprestarem suas casas, oferecerem uma boa noite de sono e um banho quente.
- Paulo Henrique Bonfim Xavier, amigo de longa data, pela contribuição em me tornar “mariliense”, levando-me para conhecer a cidade, os bares, restaurantes e eventos culturais. Agradeço ainda suas preciosas dicas imobiliárias, pois se tenho a calma do pôr do sol, na janela do 10º andar, é graças a você.
- João Henrique Souza Pires, grande camarada Bob, pelas inúmeras prosas, os embates teóricos, acadêmicos e políticos, os toques e conselhos oferecidos, e nem sempre tão aceitos por mim, as cervejas geladas de fim de tarde, enfim, a irmandade de sempre.
- George Amaral Pereira, Sávio Antunes dos Santos e Éderson Andrade, queridos amigos que o PPGE me propiciou, obrigada pelos bate-papos, risadas, forrós e sertanejos. Durante esses dois anos, hospedá-los em minha casa, às vezes por alguns dias, outras vezes por uma semana ou até o mês todinho, foi a diversão e a companhia mais gostosa dos meus dias.
- Caio César Corrêa Blóis, valioso amigo Cainho, por todo apreço e simpatia destinados a mim. Imensurável o quanto a sua amizade e confiança me fazem bem. Nesses últimos tempos, você tem sido a escuta atenta e sem julgamentos dos meus choramingos da vida prática e acadêmica, a presença distante que eu sinto bem próxima do coração e o apoio mais encorajador para continuar a caminhada no mundo da educação.
- Ofélia Fernandes e Carlos Henrique da Silva, Ofelinda e Carlitos, por serem amigos de toda a vida e de todas as situações, não importando o quão longe nós estejamos.

- Luciana Gomes, Ana Paula Rodrigues, Denise Gomes Martins, Guilherme da Silva Gorjon, Maria Elisa Valentim Pickler Nicolino e Eder Ludovico de Matos, funcionários da FFC/UNESP Marília, por sempre serem atenciosos e solícitos na resolução dos entraves burocráticos da vida acadêmica.
- Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE), por proporcionar leituras, discussões e contribuições teórico-metodológicas preciosíssimas. Nos últimos dois anos, aguardei ansiosamente os encontros do grupo de pesquisa, pois foram os momentos mais prazerosos e instigantes da minha vida como pós-graduanda e tenho a certeza de que isso só foi possível porque pude contar com os saberes de seus estimados membros, em especial: Graziela Zambão Abdian, Paulo Henrique Costa Nascimento, Verônica Borguetti Doro, Viviane Izaias de Carvalho, Denise Baleeiro Rosa e Everton Ishiki Benicasa.
- Iraíde Marques de Freitas Barreiro, pela escolha em me orientar e pela acolhida desde os tempos em que estive como aluna especial. Mesmo com muitos afazeres, sempre atendeu, com maior presteza, o meu chamado, as minhas dúvidas e as minhas angústias acadêmicas. Agradeço por acreditar neste trabalho e me dar autonomia e confiança para desenvolvê-lo. Obrigada, professora, por estar comigo nesta caminhada.
- Raimunda Abou Gebran e Graziela Zambão Abdian, que desde a qualificação, contribuíram teórica e estruturalmente com esta pesquisa. Vocês são professoras fantásticas, com muita bagagem e que, sábia e docemente, deram-me dicas valiosíssimas.
- Carmen Lúcia Dias, professora Calu, por ter aceitado prontamente o convite em participar da banca de defesa e realizar leitura atenta desta pesquisa. Obrigada por, gentilmente, compartilhar comigo o seu olhar acerca deste trabalho.
- Meus familiares, por todo incentivo emocional, cultural e financeiro durante o percurso que me trouxe até aqui e que, certamente, irá me levar mais adiante. Pai Ary, Mãe Magali, Irmã Mariele, Vó Cida e Tia Marisa, amo vocês. Agradeço também a meu amigão Vô César, que foi chamado pelo mundo das energias antes que eu, efetivamente, ingressasse no mestrado. Entretanto, pude sentir inúmeras vezes a sua presença bem de pertinho, dando-me um empurrãozinho para escrever mais uma página e não esmorecer.

- Aqueles que, de braços abertos e sem pedir nada em troca, aconchegaram-me e entenderam-me como novo membro da família, Sr. Pedro, D.<sup>a</sup> Emília, Yuri, Marcinho, Içoco, Mieko, Mário, Fernando e Renato. Obrigada pelos finais de semana maravilhosos, nos quais eu sempre me senti em família.
- Gustavo, Guilherme e Nicoli, meus sobrinhos do coração, por me permitirem reviver as delícias e inocências da infância, enquanto vou aprendendo a ser tia. Gu, Gui e Nicolinha, saibam que cada voltinha de bicicleta, cada “remada” no skate, cada ida à sorveteria, cada uma das nossas brincadeiras são os melhores e mais leves momentos da minha semana.
- Rodrigo Fukuhara, amado Di, por ser o companheiro maravilhoso que é, e viver comigo, diariamente, todas as dores e delícias de ser o que somos. Gratidão pela parceria, paciência, compreensão, gentileza, cuidados e afagos. Isso só me faz mais certa de que estar com você é muito bom.

Por fim, agradeço a você, leitor deste trabalho. Seguramente, fazer a leitura deste texto não será tão divertido quanto estar numa roda de amigos, tomando uma cerveja gelada e ouvindo uma música do seu gosto. Entretanto, ousa te dizer que o trabalho intelectual também tem seus prazeres.

## RESUMO

Esta pesquisa se vale de dois documentos oficiais referentes ao ensino de Geografia, um estadual e outro federal, respectivamente, a *Proposta Curricular para o Ensino de Geografia - 1º Grau* e os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia (Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental)*, aqui designados Proposta da CENP e PCN. Valendo-se do aporte teórico pós-estruturalista, este estudo teve como objetivo analisar os discursos curriculares de Geografia hegemônicos na Proposta da CENP e nos PCN. Para tanto, e reconhecendo que tais documentos se mostram sobremaneira díspares, investigou-se o contexto histórico-social em que foram produzidos, os atores sociais participantes e a perspectiva teórico-metodológica da ciência geográfica utilizada, sendo estas as categorias analíticas empregadas. O estudo na Proposta da CENP e nos PCN justifica-se por se tratarem de documentos pouco pesquisados na atualidade, assim, retomar o debate e colocá-los em evidência é reconhecer sua importância histórica e social. A Proposta da CENP e os PCN são tratados como currículos, os quais, por sua vez, são compreendidos como discursos. Ancorando-se no pós-estruturalismo, currículo é discurso hegemônico, temporariamente, sendo passível de transformação e ressignificação, visto que é constituído pela linguagem, e esta retrata a realidade, sendo dinâmica e não linear. Desse modo, o discurso é sempre provisório e inacabado, por isso é inconcebível pensar a Proposta da CENP e os PCN desvinculados do momento histórico em que foram elaborados. Eles são o discurso hegemônico em um dado período. A Proposta da CENP hegemônizou o materialismo histórico e a dialética, ao passo que os PCN fixaram uma pluralidade teórico-metodológica. Em suma, não se pode elencar qual desses currículos é mais verdadeiro ou representador da realidade. Ambos representaram a realidade em que estavam inseridos, pois os significados nunca são fixos, mas constantemente construídos. Em vista disso, não é possível julgar qual foi o mais importante, tampouco considerar apenas um dos currículos como detentor de saberes universais absolutos.

**Palavras-chave:** Currículos. Discursos. Geografia. PCN. Proposta da CENP.

## ABSTRACT

This research uses two official documents from Geography's area, one of them state and the other federal which are respectively *Curricular Proposal for the Teaching of Geography - 1st Degree* and *National Curricular Parameters: Geography (Third and Fourth Cycles of Elementary Education)*, called here CENP's Proposal and PCN. Using the theoretical contributions of the post-structuralist perspective, the goal was analyze Geography's curricular discourses which were hegemoniac in CENP's Proposal and in the PCN. So that, and recognizing that these documents seem to be too different from each other, the social-historical context which they belong was analyzed, as well as the social agents involved and the theoretical-methodological perspective used by Geographic Science. These elements, mentioned before, constitute the analytical categories used. CENP's Proposal and the PCN were chosen as object of analysis in this research because they are not frequently researched nowadays, so recover the discussion as well put them in evidence show their social and historical concernment. These documents are understood here as discourse, and using the post-structuralist perspective it's possible to say that curriculum is a discourse which was hegemoniac momentarily, which means it become able to be transformed and get other meanings, once discourse is constituted by the language and it represents the reality, dynamically. This way, discourse is always temporary and unclosed, so it's unthinkable to think CENP's Proposal and the PCN disassociated from the historical context they belong. They are the hegemoniac discourse in a specific moment. CENP's Proposal hegemoniac the historical materialism and the dialectic, while the PCN determined a theoretical-methodological's pluralism. So, it's impossible to determine which of these curriculums are more true or which of them represent better the reality. Both of them represent the reality they belong because they are not stable, they are built constantly. Therefore, it's not possible to say which of them is more important neither consider one of them the only document with total knowledge.

**Keywords:** Curriculums. Discourses. Geography. PCN. CENP's Proposal.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
AID	<i>Agency for International Development</i>
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CEPAE	Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação
EUA	Estados Unidos da América
FFC	Faculdade de Filosofia e Ciências
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
NSE	Nova Sociologia da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
SEE/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USAID	<i>United States Agency International Development</i>
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
<b>1 TEORIAS DE CURRÍCULO E TRAJETÓRIA DA GEOGRAFIA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS EM ÂMBITO INTERNACIONAL .....</b>	<b>20</b>
<b>1.1 Currículo não é unívoco .....</b>	<b>20</b>
1.1.1 Do currículo clássico aos currículos tecnicistas .....	22
1.1.2 Os currículos críticos .....	28
<b>1.2 Trajetória da Geografia .....</b>	<b>41</b>
<b>1.3 Aproximações e distanciamentos entre teorias de currículo e trajetória da Geografia .....</b>	<b>49</b>
<b>2 TEORIAS DE CURRÍCULO E TRAJETÓRIA DA GEOGRAFIA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS EM ÂMBITO NACIONAL .....</b>	<b>53</b>
<b>2.1 O discurso curricular no Brasil .....</b>	<b>53</b>
<b>2.2 Trajetória da Geografia brasileira .....</b>	<b>58</b>
<b>2.3 Aproximações e distanciamentos entre teorias de currículo e trajetória da Geografia .....</b>	<b>67</b>
<b>3 DISCURSOS CURRICULARES: A PROPOSTA DA CENP E OS PCN EM ANÁLISE .....</b>	<b>70</b>
<b>3.1 Repensando currículo: as contribuições do pós-estruturalismo .....</b>	<b>70</b>
<b>3.2 A Proposta da CENP .....</b>	<b>74</b>
<b>3.3 Os PCN .....</b>	<b>84</b>
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	92
REFERÊNCIAS .....	95

## INTRODUÇÃO

Quando o leitor depara-se com um trabalho acadêmico-científico (trabalho de conclusão de curso, monografia, dissertação, tese), a apresentação mais detalhada que lhe é feita sobre a pesquisa e o pesquisador está na seção denominada “introdução”. Nela, é possível não só o leitor identificar os elementos principais de uma pesquisa como também conhecer, ainda que brevemente, a trajetória do pesquisador. Saber como se constituiu o entrosamento entre pesquisador e objeto pesquisado.

Assim, acredita-se que depois dos elementos pré-textuais: “dedicatória” e “agradecimentos”, a “introdução” seja o espaço mais pessoal para o autor da pesquisa, pois relata a sua individualidade tanto na forma da escrita quanto na inscrição afetiva com o tema.

As consonâncias e até mesmo os destoantes entre a vida acadêmica-profissional do pesquisador e seu objeto pesquisado podem ganhar voz e vez nessa seção, mostrando ao leitor que o processo de pesquisa nunca é cessado.

Dessa maneira, exponho a seguir, sucintamente, o caminho trilhado por mim, autora desta pesquisa. Peço licença ao leitor e informo que esta narrativa se dará na primeira pessoa do singular, com o intuito de expressar como se fez em mim a relação com o objeto aqui estudado e, valendo-me dessas considerações, pretendo suturar o problema de pesquisa, o objetivo, a escolha do aporte teórico-metodológico e a justificativa do tema.

A temática central deste trabalho é currículo. Logo, empreender um sentido ao termo currículo, tomar conhecimento acerca das tantas acepções que lhe são empregadas e reconhecer as relações de poder nele disputadas, são noções e assimilações de um saber que, há pouco mais de um ano, ocupam a minha vida acadêmica.

Não se trata de dizer que eu mostrasse total desconhecimento do tema; de forma contrária, currículo sempre esteve, de alguma maneira, permeando minha vida. Trata-se, então, de destacar que o enfoque dado ao currículo mudou nos últimos tempos.

Lembro-me de ter ouvido o termo currículo, pela primeira vez, quando era aluna da Educação Básica, mais precisamente no ano de 2001. Perguntei ao professor o porquê de se estudar fatorial e obtive como resposta que tal conteúdo compunha o currículo de Matemática, portanto, deveria ser estudado.

Sabendo do meu espírito curioso que me faz ávida em conhecer, creio que, na época, essa argumentação não me satisfez. Talvez, naquele momento, minha pergunta era a síntese de tantas outras: “Por que estudar fatorial na 7ª série do Ensino Fundamental II?”; “Por quem e por que foi inventado fatorial?”; “Para que serve fatorial?”.

Mais tarde, já no ano de 2006, ao iniciar a graduação em Geografia na Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus de Ourinhos, deparei-me com leituras e debates acerca desta tônica<sup>1</sup> e, assim, pude compreender, ainda que tardia e minimamente, a resposta proferida pelo meu professor de Matemática. Entendi que, não apenas fatorial, mas também conteúdos que compunham o currículo de outras disciplinas – citando, como exemplo, a leitura cartográfica do planisfério a partir da projeção cilíndrica afilática, a ocupação territorial brasileira creditada aos bandeirantes, qualificados como corajosos heróis, e o agronegócio como sinônimo de campo brasileiro –, configuravam-se com base em uma visão parcial de mundo. Sugerindo, então, a existência de poder e interesse na concepção de currículo.

A partir daquele momento, fixei que currículo constituía-se em um conjunto de conteúdos selecionados e formulados pela classe dominante para instruir, precária e alienantemente, os filhos do proletariado que se transformariam, futuramente, em mão de obra. Ou seja, currículo era um meio da burguesia, proprietária dos meios de produção, instituir um conhecimento – reprodutório e não emancipador – aos vendedores de força de trabalho.

Nota-se que as leituras sugeridas durante a licenciatura em Geografia levaram-me a conceber currículo por um único prisma, significando-o como eterno produto do interesse da classe dominante, não havendo espaço para os ensejos da classe dominada. Esta última, por sua vez, só transfiguraria tal condição por meio da luta de classes.

Dessa maneira, eu não considerava, na análise de currículo, outras circunstâncias e fatores que lhe eram inerentes, como a ação docente e escolar.

---

<sup>1</sup> Vale ressaltar que as leituras feitas acerca de currículo ocorreram nas disciplinas estudadas no curso de licenciatura em Geografia, não sendo tal assunto objeto de estudo da minha pesquisa. Como graduanda, integrei as atividades do Núcleo de Ensino da UNESP, câmpus de Ourinhos, e fui contemplada com bolsa da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Assim, estudei a formação continuada de professores de Geografia, resultando na pesquisa intitulada: “O processo de formação continuada dos professores efetivos de Geografia: uma análise da sua ocorrência nas escolas públicas do município de Ourinhos - SP”, sob orientação da Profa. Dra. Márcia Cristina de Oliveira Mello.

Já geógrafa, licenciada e bacharel, fui professora da Educação Básica, nas esferas pública, privada e cooperativista, e não tardei a descobrir que era uma grande reformuladora do currículo, ainda que sustentasse a máxima de que este era inevitavelmente engessador e modelo para formação de uma classe operariada.

Passados cinco anos ininterruptos de magistério, regressei novamente à UNESP<sup>2</sup>, mas desta vez como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), no câmpus de Marília, suspendendo, temporariamente, minha carreira docente. Tal ação motivou-me pelo fato de ser contemplada com bolsa de estudos financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Outra vez como aluna, cursando as disciplinas oferecidas, dialogando com a orientadora e, sobretudo, participando dos frequentes encontros do Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE), estabeleci contato com novas leituras e debates, conheci outras perspectivas teórico-metodológicas e me familiarizei com diferentes referenciais. Isso tudo me fez refletir, profunda e inquisitivamente, o preciso e consolidado entendimento sobre currículo, por mim anteriormente construído.

Aquelas primeiras tímidas impressões do início da profissão, que já me faziam entrever como reformuladora do currículo, ganharam mais estirpe a partir desse momento.

Assim, novas respostas pareciam vir à tona para as perguntas: “O que é currículo?”; “Por que determinados conteúdos são enaltecidos em detrimento de outros?”; “Por que os conteúdos são apresentados de uma maneira e não de outra?”.

Tais interrogações, por mim anteriormente consideradas respondidas, mostraram, doravante, outro caminho. Passei a questionar a definição que detinha sobre o termo currículo como sendo algo posto, isto é, supostamente dado e acabado. A minha própria formação acadêmica, em termos epistemológicos, tornou-se objeto de reflexão: “Qual intenção havia em estudar currículo tomando-se por base uma determinada perspectiva sem considerar as demais?”; “Será que a ênfase em uma perspectiva teórica relacionava-se com a formação dos professores que compunham o corpo docente do curso de Geografia da UNESP, câmpus de Ourinhos?”.

---

<sup>2</sup> Num primeiro momento, estive vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na condição de aluna especial. Assim, cursei as disciplinas e me interessei pelos estudos de políticas educacionais no campo curricular. Mais tarde, no ano de 2016, já como aluna regular do Programa e, em diálogo com a orientadora, pude melhor definir meu foco acerca do estudo de currículo.

Nesse íterim e retomando o exposto no início desta introdução, acredito que o curto espaço de tempo para uma maturação teórica e o estabelecimento de íntima, confortável e amigável relação com o tema, possam demonstrar lacunas neste trabalho. Entretanto, não consigo me descolar das leituras feitas neste pequeno período, que tanto me colocaram em contradição, em crise, mas que ao mesmo tempo me possibilitaram um novo olhar sobre currículo.

Portanto, opto por não desconsiderar a recente compreensão desenvolvida sobre a temática. Equívoco maior seria abafar essas novas leituras e entendimentos, visto que o caminhar acadêmico é processo em constante construção, passível de aglomerar muitos horizontes.

O objeto de estudo deste trabalho compreende dois documentos oficiais de Geografia, um de cunho estadual e outro de cunho federal, gerados em cenários político-sociais distintos. São eles: *Proposta Curricular para o Ensino de Geografia - 1º Grau e Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia (Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental)*.

O primeiro documento, sistematizado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) teve sua primeira edição preliminar publicada no ano de 1986, via Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP).

Autointitulado como resultado de um trabalho coletivo, elaborado em parceria com professores representantes de Geografia das Delegacias de Ensino da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e equipe técnica da CENP, teve sete edições publicadas. A sexta edição, do ano de 1991, é a utilizada nesta pesquisa.

Atribui-se a essa quantidade considerável de edições divulgadas, o cenário brasileiro a partir de 1985. Findado os 21 anos de ditadura civil-militar, o país almejava a redemocratização e isso também se fazia presente na elaboração da *Proposta Curricular para o Ensino de Geografia – 1º Grau* (SÃO PAULO, 1991). Na tentativa de elaborar um documento democrático e participativo, vários encontros entre professores da rede estadual de educação e equipe técnica da CENP foram realizados. Assim, em cada um desses momentos, propostas surgiam, debates afluíam-se e a necessidade de incorporá-los ao documento era criada.

[...] em 1992 foi publicada a última das sete versões da proposta. Estas sempre continham reformulações que buscavam incorporar algumas solicitações, esclarecimentos e mudanças em relação à análise da proposta original, porém desenvolvendo-se em torno da linha de abordagem original. (KIMURA, 2009, p. 26).

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia (Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental)* (BRASIL, 1998), por sua vez, fizeram-se presentes a partir de 1998, sendo lançados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), por meio da Secretaria de Educação Fundamental (SEF).

Tangenciado pelo neoliberalismo econômico e produzido, em sua maioria, por especialistas, tal documento abarcou o território nacional e tentou incorporar, da forma mais abrangente possível, as principais mudanças que ocorriam naquele final de século XX e na primeira década de Brasil redemocrático.

Uma vez apresentados os documentos oficiais sobre os quais esta pesquisa se debruça e reconhecendo a extensa denominação de cada um deles, optou-se, então, pelo emprego de uma nomenclatura mais reduzida e usual, no intuito de possibilitar a fluidez da leitura. Desse modo, a *Proposta Curricular para o Ensino de Geografia – 1º Grau* será chamada de Proposta da CENP e os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia (Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental)* de PCN.

Embora os documentos oficiais supramencionados datem da mesma década, um do ano de 1991 e outro de 1998, ambos se mostram sobremaneira díspares. Além de serem lançados em âmbitos e contextos histórico-sociais diversos, foram pensados, debatidos e formulados por grupos diferentes e carregam abordagem teórico-metodológica distinta.

A Proposta da CENP é fruto de um debate iniciado com professores da rede pública paulista desde 1984, quando o Brasil ainda era presidido pelo militar João Baptista de Oliveira Figueiredo. E os PCN estão no bojo do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso e no período posterior à formulação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

Narrando o contexto em que o processo de elaboração da Proposta da CENP e dos PCN se deu, Kimura (2009) e Pontuschka (1999a) relembram, respectivamente:

[...] em 1982, percebia-se no contexto mudancista do governo estadual de Franco Montoro a possibilidade da elaboração de uma proposta de ensino em um quadro instigante, pois os setores hierarquicamente superiores exerciam pouco controle e nem baixavam orientações e instruções, deixando as equipes técnicas de professores das diversas disciplinas tomarem a iniciativa de desenvolver suas propostas curriculares. (KIMURA, 2009, p. 22).

Os PCNs, portanto, não constituem um projeto isolado, mas fazem parte de políticas públicas educacionais iniciadas com a LDB/96 e estabelecidas de acordo com determinações de políticas mais amplas ditadas pelo conjunto dos países centrais para os países chamados de “emergentes”, como o Brasil, sob o respaldo e a cooperação do Estado [...]. (PONTUSCHKA, 1999a, p. 14).

Nesse sentido, reconhecendo a singularidade de cada um desses documentos e suscitando que existe um porquê de serem como são, e de terem sido produzidos nos referidos contextos histórico-sociais e não em outros, surgem algumas perguntas que se desenrolam no problema desta pesquisa: “Como se configuraram a Proposta da CENP e os PCN?”; “Quais discursos curriculares foram hegemônicas?”; “Quais suas diferenças e semelhanças em termos de perspectiva geográfica?”.

Para responder tais perguntas, três categorias analíticas contribuem: o contexto histórico-social, os atores sociais e a perspectiva teórico-metodológica da ciência geográfica.

Logo, o objetivo, em geral, é analisar os discursos curriculares de Geografia hegemônicas na Proposta da CENP e nos PCN.

Para tanto, o pós-estruturalismo é tomado como aporte teórico, valendo-se, em especial, dos estudos de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2006, 2010, 2011) e Tomaz Tadeu da Silva (2010, 2015).

Entende-se que os documentos aqui analisados são oficialmente chamados de proposta e parâmetros curriculares, sugerindo a ideia de orientações, diretrizes, e que o verdadeiro currículo, se é que há um modelo verdadeiro de currículo, não se reduz somente a esses. Entretanto, valendo-se do aporte teórico utilizado, entende-se que esses documentos são também currículos, uma vez que foram discursos hegemônicas em um dado período de tempo, sendo, então, suas configurações impactadas pelo contexto histórico-social, pelos atores sociais envolvidos e pela ciência geográfica.

Entretanto, vale esclarecer que o pós-estruturalismo permite uma abrangência muito maior do significado e da compreensão do termo currículo.

Assim, esta pesquisa, por mais que tome os documentos como currículo, entende que não é possível somente esta fixação e reconhece que existem outros significados de currículo.

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso.

O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2015, p. 150).

Com este referencial teórico realizou-se um pequeno levantamento na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>3</sup> (BDTD), no período de 1º a 12 de agosto de 2016, no intuito de investigar outras pesquisas da área da política pública educacional curricular, comprometidas com análises da Proposta da CENP e/ou dos PCN.

Pelo fato de esta pesquisa analisar um documento oficial paulista, optou-se pela busca das teses e dissertações de programas de Pós-Graduação em Educação e Geografia das universidades públicas do estado de São Paulo, a saber: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

O recorte temporal adotado foi de 2010 a 2015. Para a busca das pesquisas, utilizou-se dos seguintes descritores: política pública, currículo de Geografia, PCN e CENP. A busca por esses descritores foi realizada nos campos: “título” e “resumo em português”.

No total, foram localizados 17 trabalhos e, por meio da leitura do “resumo” de cada um deles, observou-se que somente cinco tiveram como objeto de estudo documentos oficiais curriculares e como objetivo a análise desses documentos. Procedeu-se então à leitura da “introdução” e “conclusão” de todos os cinco trabalhos e notou-se que apenas um se dedicou à análise dos PCN, os demais se ocuparam do currículo “São Paulo Faz Escola” implementado pelo governo paulista nas escolas públicas a partir de 2008.

Quanto à tese de Soares (2011), que se vale dos PCN, o autor toma a dialética como aporte teórico de sua análise, demonstrando como o marxismo auxilia nas possíveis relações existentes entre um novo paradigma produtivo e a proposta de currículo presente nos PCN.

Retomando as mudanças macroeconômicas por que passou o capitalismo ao longo da história, em especial no pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945),

---

<sup>3</sup> Elegeu-se essa plataforma de pesquisa por possibilitar o acesso, na íntegra, das teses e dissertações, diferentemente da Plataforma Sucupira, base de dados da CAPES, que permite tão somente a leitura dos resumos e palavras-chave dos trabalhos.

Soares (2011) compreende que as reformas educacionais, sobretudo os PCN, têm correspondência ao novo modelo produtivo criado para reproduzir materialmente o sistema do capital (taylorismo). Assim, entendendo que a fenomenologia é a abordagem tomada nos PCN, critica sua adoção como meio de atender às exigências do novo paradigma produtivo.

Nele, o aluno passa a ser apenas um indivíduo que aprende de forma mecânica aquilo que a necessidade do sistema do capital lhe diz ser necessário. [...]

Nesse sentido, as reformas educacionais operadas pelos Estados nacionais, sobretudo nesses países mais pobres, seguiram essa lógica, primeiro das mudanças macroeconômicas (reformas econômicas) em seguida nas mudanças educacionais (reformas educacionais). [...]

Do ponto de vista do conteúdo [os PCN], expressaram uma concepção de educação que refletiu e reflete as necessidades do sistema do capital em se reproduzir, e não necessariamente os anseios da população estudantil. (SOARES, 2011, p. 163).

Compreendendo que a emancipação social de um aluno se dá por meio de um currículo de abordagem marxista, Soares (2011) critica a fenomenologia que embasa os PCN, apontando-a como meio de atender as exigências econômicas do capital, em detrimento das demandas do aluno.

Quanto aos trabalhos voltados para o currículo “São Paulo Faz Escola” – Rossi (2011), Silva (2012), Meloni (2013) e Santos (2013) –, notou-se aproximações com o aporte teórico marxista, fato identificado no referencial bibliográfico empregado.

Resguardando suas especificidades, todas essas dissertações relatam que esse currículo está em consonância com os interesses do Estado, com a política neoliberal e oferece uma Geografia frágil do ponto de vista epistemológico.

Entretanto, em uma das pesquisas, Meloni (2013) reconhece que, apesar da fragilidade geográfica e de ser um currículo único, ocorre uma releitura das orientações curriculares e práticas docentes.

Exposto isso, vale ressaltar que eu, autora desta pesquisa, não tenho pretensões de apresentar, tampouco debater, ainda que rapidamente, o currículo “São Paulo Faz Escola”. A opção por não considerá-lo ocorre por ser o currículo que, ainda em vigor, esteve presente durante meus anos de docência. Portanto, meus cinco anos em sala de aula perpassaram por ele. Assim, acredito que os ranços e satisfações que tenho com esse documento ainda estão muito aflorados.

Logo, tomá-lo como objeto de estudo, neste momento, poderia me levar a uma visão deturpada e pouco clara desse documento.

Diante dessa resumida descrição, considera-se a vertente pós-estruturalista para análise curricular como um diferencial, não só por não estar presente nas pesquisas levantadas, como também por proporcionar outras reflexões.

Além disso, o enfoque na Proposta da CENP e dos PCN, embora já muito discutidos e pesquisados, retoma o debate reconhecendo a importância histórica e social desses documentos, colocando-os, novamente, em evidência, uma vez que são menos suscitadores de análise do que o atual currículo “São Paulo Faz Escola”.

No que tange à estruturação deste trabalho, no primeiro capítulo serão abordadas as teorias de currículo e a trajetória da Geografia em âmbito internacional.

O segundo capítulo será resguardado às teorias de currículo e à trajetória da Geografia no contexto nacional.

No terceiro capítulo serão expressas a análise dos discursos curriculares da Proposta da CENP e dos PCN. Em seguida, serão apresentadas as considerações finais, porém momentâneas, deste trabalho. A momentaneidade aí se fundamenta na ideia de que uma pesquisa não é plenamente finalizada, pois o tempo sempre permitirá que outros caminhos e perspectivas teóricas sejam passíveis na análise de um objeto de estudo.

# 1 TEORIAS DE CURRÍCULO E TRAJETÓRIA DA GEOGRAFIA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS EM ÂMBITO INTERNACIONAL

## 1.1 Currículo não é unívoco

Um dos caminhos para responder à pergunta “O que é currículo?” é relacioná-lo a poder.

Ao longo da história, desde 1633, quando o termo currículo foi utilizado pela primeira vez nos registros da Universidade de Glasgow, como relembram Lopes e Macedo (2011), chegando até o tempo presente, a sua definição não é unívoca.

Ora sendo adotado pelo campo da Educação, ora resgatado pela Sociologia, ou ainda sendo incorporado pela Filosofia, o termo currículo apresenta um histórico bastante vasto e consideravelmente distinto de acepções.

Desde o momento da elaboração de um currículo, que aglutina estudiosos do campo curricular, professores, consultores e outros indivíduos, todos no propósito de construir um guia curricular ou currículo oficial para as redes de ensino, até o currículo da sala de aula, organizado pelo professor e vivenciado pelo aluno em consonância com o cotidiano escolar, observa-se a existência de uma infinidade de características, entre outras: “[...] a grade curricular com disciplinas/ atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/ atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

Em suma, a única estabilidade que pode ser encontrada a seu respeito “é de que não é possível responder ‘o que é currículo’ apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

Portanto, resgatando a relação entre currículo e poder, e com ciência da transitoriedade de definições conferidas ao termo currículo, acredita-se que essas variações de sentido se deram e ainda se darão, ao longo da história, conforme a roupagem em que o poder estiver vestido, ou seja:

[...] as definições de currículo não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas, em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é

definido pelos diferentes autores e teorias. Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é. (SILVA, 2015, p. 14).

Nesse ínterim, compreende-se que currículo é discurso, ou seja, um sentido atribuído, em um determinado tempo histórico, por um conjunto específico de atores que disputam poder. Em outras palavras, diante de um contexto histórico-social, alguns indivíduos, que aqui serão chamados de atores sociais, tangenciados pelo contexto histórico vivido e embebidos de sua visão de mundo, descrevem, definem, significam o currículo de acordo com os seus entendimentos, os seus quereres, os seus interesses. Portanto, ao aceitar o currículo como discurso, despreza-se a essência, o seu sentido ontológico, a favor de seu caráter histórico e com ele as relações de poder imersas, hegemonzando um sentido ao termo.

Vale mencionar que, mesmo compreendendo currículo como discurso, serão utilizadas, ao longo do texto, expressões como: “teoria de currículo”, “ideia de currículo”, “visão de currículo”, “concepção de currículo”, “compreensões de currículo”, quando forem apresentadas algumas das definições teóricas conferidas ao termo. Além disso, será possível identificar, em cada nova definição, ranços e avanços, continuidades e negações do sentido anteriormente conferido ao currículo.

Nas seções que seguem (1.1.1; 1.1.2; 2.1), serão discorridas, brevemente, algumas compreensões temporárias de currículo, mas respeitosaente importantes, visto que em um dado momento histórico, acordos aconteceram na disputa de poder para que um sentido fosse infligido ao termo currículo.

Acredita-se que, além de não haver tempo hábil, uma descrição mais bem apurada dessas compreensões temporárias de currículo tornaria o texto enfadonho, maçante e fugiria do roteiro de pesquisa deste trabalho.

Portanto, ciente da brevidade nas descrições e supondo que o leitor possa interpretá-las como aligeiradas, logo, desnecessárias, mantêm-se a opção por sua existência por alguns motivos.

Por serem exposições concisas, permitem, ao leitor conhecedor das teorias de currículo, relembra-las e, para aquele que inicia seus estudos neste campo das políticas públicas educacionais, saber da existência dessas teorias e quem sabe ser atraído para leituras posteriores, mais aprofundadas.

Como o aporte teórico utilizado sugere que a compreensão de currículo deve perpassar pelo contexto histórico-social e pelos atores sociais participantes,

acredita-se que as descrições, suturadas por esses indicativos, incitem, no leitor, um novo olhar sobre essas compreensões temporárias de currículo, bem como de sua importância ao longo da história.

Além disso, pela contribuição que as teorias de currículo deram à autora desta pesquisa. Pois, ao conhecê-las reparou na variedade de significados dados a currículo, todos válidos. Fato que a direcionou ao pós-estruturalismo e propiciou novas respostas aos questionamentos passados e, até mesmo, estimulou inéditas perguntas que, antes, jamais teriam sido feitas.

Assim, as descrições refrescam a mente de que cada definição de currículo revela o que determinada teoria pensa sobre o mesmo, mostrando que não há uma essencialidade em seu sentido.

Vale lembrar que essas compreensões de currículo ou teorias de currículo compõem o campo de estudo curricular, que assim é descrito:

[...] consideramos que o campo do Currículo se constitui como um campo intelectual: espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de Currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área. Trata-se de um campo capaz de influenciar propostas curriculares oficiais, práticas pedagógicas nas escolas, a partir dos diferentes processos de recontextualização de seus discursos, mas que não se constitui dessas mesmas propostas e práticas. O campo intelectual do Currículo é um campo produtor de teorias sobre currículos, legitimadas como tais pelas lutas concorrenciais nesse mesmo campo. As produções do campo do Currículo configuram, assim, um capital cultural objetivado do campo. (LOPES; MACEDO, 2010, p. 17-18).

Na certeza de que as tantas designações ao termo currículo são legítimas, visto que se hegemonizaram por um período de tempo, e reconhecendo a riqueza que as várias qualificações proporcionaram ao campo de estudo curricular, estarão descritas, a seguir, algumas teorias de currículo.

### 1.1.1 Do currículo clássico aos currículos tecnicistas

A primeira ideia de currículo constituída na educação secundária e que imperou até o início do século XX é chamada de clássica, humanista ou tradicional.

Arraigado na Antiguidade Clássica, este currículo pretendia, por meio da literatura, das obras de arte gregas e latinas, bem como do domínio destas respectivas línguas, formar o mais alto intelecto espírito humano nas “artes liberais”:

*trivium* (gramática, retórica, dialética) e *quadrivium* (astronomia, geometria, música, aritmética).

Estabelecido em uma sociedade em que a escolarização tinha restrita acessibilidade, o currículo humanista entendia o conhecimento como legado cultural fixo e estável de determinado tempo histórico, por isso, conservadoramente, fechava-se nos refinados feitos culturais greco-latinos. Educação e escola tinham o propósito único de perpetuarem apenas uma parcela selecionada de todo o acervo cultural mais amplo do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade.

Nesses termos, a cultura e o conhecimento são estáticos, consensuais, programáveis e inquestionáveis, gerando uma relação apática e passiva entre quem “conhece” e aquilo que é conhecido.

Não considerar, no debate curricular, as mutações sociais e históricas da cultura como parte do conhecimento escolar, além de ocasionar apagamento de outras culturas e conhecimentos, permite a essencialização e idealização de uma só cultura, mostrando que esta é produto único e finalizado.

A cultura, aqui, é abstraída de seu processo de produção e torna-se simplesmente uma coisa: ela é reificada. Esse processo de reificação é concomitante ao processo de essencialização: a cultura “é”, a cultura não é feita, não se transforma. (SILVA, 2010, p. 14).

Entende-se que preferir uma cultura e um conhecimento a outros, no campo curricular, demonstra que interesses de determinada parcela da sociedade são ouvidos e acatados, ao passo que as demandas de outros grupos sociais são ignoradas.

Sabendo-se da preocupação do currículo clássico em formar o mais alto intelecto espírito humano e reconhecendo que o tipo de escola em que este se dava era frequentada por um grupo social específico, sugere-se a ideia de que o importante, então, era a manutenção do *status quo*.

Entretanto, em vista de uma escola em que todas as parcelas sociais tivessem condições de frequentar e um currículo disposto às diferentes culturas e conhecimentos, era necessário que outros atores sociais rompessem com o estado atual daquela situação, desestruturando-a.

A manutenção cessada geraria uma mudança dos interesses e levaria à reorganização do poder. Os sujeitos envolvidos que ora faziam-se em maior destaque,

em momento posterior, em virtude da atenção de outras demandas, seriam mais opacos, e assim vice-versa.

Essa explanação, de como transfigurar o currículo clássico, vai ao encontro do entendimento que este trabalho tem sobre currículo: um jogo de interesses, em que os sujeitos envolvidos, ora fazem-se mais opacos, ora em maior destaque. Portanto, a reorganização do poder pelos seus atores sociais envolvidos gera discurso que ora estará em realce, ou seja, hegemônico, ora será ofuscado.

Essa compreensão de currículo pode ser complementada, no que tange às políticas públicas, com a ideia de que as políticas curriculares não devem ser entendidas apenas como produção de governos e sim como produção cultural.

Ao serem situadas, na maior parte das vezes, como produção de governos e assim marcadas pela esfera oficial, isso impede uma visão mais ampla de política como produção de uma série de sujeitos e grupos sociais, assim como de variados espaços de produção e de circulação de propostas nas quais estão presentes processos de negociação e de conflito para que os discursos nelas vinculados constituam textos curriculares em determinado tempo e espaço em uma sociedade. (PAIVA; FRANGELLA; DIAS, 2006, p. 246).

Em todas as ideias, concepções, enfim, teorias curriculares aqui apresentadas, ocorrerão realces, paralelamente, a ofuscamentos. Portanto, compreender o currículo inclui também vislumbrar as relações de poder que se deram para que este existisse.

Na virada para os anos de 1901, especialmente nos Estados Unidos da América (EUA), a ideia de currículo clássico começou a ser reprovada e revista.

O contexto histórico-social daquele momento, marcado pela intensa industrialização, reconfiguração espacial das cidades decorrente da construção de fábricas e vilas operárias, mudanças nas relações sociais e de trabalho, avanço tecnológico, especialmente na metalurgia, requereu um currículo mais útil para a vida laboral da modernidade.

Com os novos problemas sociais emergidos da mudança político-econômica, o latim e o grego não tinham mais serventia naquela sociedade do século XX, era preciso um conhecimento em consonância com a atividade profissional. Dessa forma, a preocupação na escolha de outros conhecimentos a serem ensinados ganhou espaço em detrimento do currículo clássico, que “[...] aceitava com tranquilidade que as disciplinas tinham conteúdos/atividades que lhes

eram próprios e que suas especificidades ditavam sua utilidade para o desenvolvimento de certas faculdades da mente” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21).

É fato que essa nova visão de currículo, tecnicista, guardou grandes resquícios da ideia anterior de currículo clássico, visivelmente tradicional. Todavia, é com base na preocupação econômica, advinda do processo industrial, exigindo do currículo uma funcionalidade profissional, que muitos pesquisadores consideram o marco inicial dos estudos curriculares.

Na lógica industrial norte-americana de produzir, em menor espaço de tempo, a maior quantidade de mercadorias, o modelo de produção taylorista, pensado pelo engenheiro mecânico Frederick Winslow Taylor, surgiu como a racionalização da produção mediante a fragmentação e a especialização extrema de cada tarefa desenvolvida na fábrica. Somado a isto, na área da Psicologia, os estudos comportamentalistas destacaram-se. Tais acontecimentos influenciaram, por mais de cinco décadas, a ideia de currículo que se perpetuou nos EUA e em outros países.

A concepção taylorista, que requeria uma mecânica hábil e competente na produção, adentrou-se no currículo por meio dos estudos de Franklin John Bobbitt, publicado no livro *The curriculum*, em 1918, como relembram Lopes e Macedo (2011).

De acordo com Silva (2015), o currículo de Bobbitt, de caráter extremamente efficientista, vislumbrava a escola tal como uma indústria, logo, o currículo não era uma seleção de conteúdos que deveriam ser ministrados, tampouco indicava alguma disciplina importante para a formação dos alunos; a centralidade estava na ocupação profissional da vida adulta, portanto, estabeleciam-se objetivos que, por sua vez, exigiam habilidades as quais contribuiriam no preparo do aluno para a futura vida economicamente ativa.

As capacidades que os estudantes deveriam desenvolver para serem bons profissionais eram agrupadas, em formato de treinamento, dentro das disciplinas já existentes no currículo. Dessa forma, o especialista em currículo tinha a tarefa de:

[...] pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações. Com um mapa preciso dessas habilidades, era possível, então, organizar um currículo que permitisse sua aprendizagem. [...] e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas. (SILVA, 2015, p. 23-24).

Essa ideia de currículo alinhava-se com a escolarização em massa, nos EUA, demandada pela continuidade da expansão do setor produtivo, que recrutava

cada vez mais trabalhadores, nos variados segmentos sociais, para uma educação científica de alto nível. Incluem-se aí os imigrantes e com eles a preocupação estatal em zelar pela identidade nacional. Nesse sentido, Silva (2015) corrobora ao expor que a burocracia estatal norte-americana procurava moldar os objetivos e as formas da educação de massas em face de suas necessidades, assim como as demais forças, econômicas e culturais, também tentavam moldar suas aspirações, disputando, num jogo de poder, suas diferentes e particulares visões.

Logo, o currículo proposto por Bobbitt foi ao encontro das exigências requeridas naquele contexto social, um currículo em conformidade com a vida adulta, demonstrando assim, que o discurso do produtivismo industrial ganhou voz e vez na disputa de poder e hegemonizou um currículo extremamente técnico.

Anteriormente e na contramão do currículo eficientista de Bobbitt, mas ainda no cenário industrial dos EUA, Silva (2015) relata que, em 1902, surgiu uma ideia de currículo vinculada à democracia e à construção de uma sociedade harmônica. Seu anunciador foi John Dewey, no livro *The child and the curriculum*, publicado no mesmo ano.

De cunho progressivista, este currículo não tinha a pretensão de formar alunos como bons profissionais para a vida economicamente ativa; pelo contrário, entendia o aprendizado como processo contínuo e considerava, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), Dewey propôs uma perspectiva de conhecimento que deveria favorecer a melhor execução das atividades humanas, gerando um bem-estar nas pessoas. Naquele cenário histórico-social, compreendia que as desigualdades sociais não eram naturais e, portanto, a educação era um meio para diminuí-las. Então, defendeu um currículo que permitisse que crianças e jovens agissem, de forma democrática e cooperativa, perante problemas no ambiente escolar e também na vida em sociedade. Logo, o currículo deveria promover conhecimentos para o conforto da humanidade e não apenas ao funcionamento do sistema produtivo.

Havia uma correspondência entre as experiências educacionais e as experiências sociais. “Dewey desenvolve sua teoria do conhecimento tendo em vista que qualquer campo do conhecimento humano representa um corpo de verdades a ser utilizado para a descoberta de novos problemas, novas pesquisas e soluções” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 75).

Ainda com tais preocupações, invisíveis em Bobbitt, o currículo de Dewey voltou-se também numa perspectiva organizacional, de como ser feito. Os assuntos escolares deveriam surgir de acordo com as necessidades práticas dos alunos, entretanto, o currículo não propunha, por exemplo, inquirir as experiências que seriam trazidas pelas crianças e jovens.

Pensando o currículo progressista de Dewey dentro das relações de poder que se estabelecem em torno do próprio currículo, no jogo de interesses que permite uma visão se sobressair em relação às outras, Silva (2015) adverte que tal ideia curricular não se sustentou predominantemente nos EUA tal qual a ideia de currículo funcionalista de Bobbitt, pelo fato desta permitir à educação tornar-se ciência, finalidade extremamente anunciada e pretendida em um pano de fundo de expansão industrial. Já o currículo de Dewey parecia não contribuir, plenamente, para esse fim.

Outra ideia curricular, abrangendo tanto a abordagem eficientista quanto o progressivismo, ainda que este tenha sido caracterizado como instrumental, manifestou-se em 1949 nos EUA, por Ralph Tyler, no livro *Princípios básicos de currículo e ensino*.

De acordo com Silva (2015), o fato de essa ideia curricular dedicar-se à seleção e organização de experiências e conteúdos educativos, levou o debate curricular a pairar aí por mais de 20 anos, tanto nesse país como em território brasileiro.

De cunho técnico e também comportamentalista, Tyler (1977) exprimia uma linearidade em torno da organização e do desenvolvimento dos conteúdos, demonstrando que, a partir da clara definição dos objetivos que a escola pretendia alcançar, a eficiência estaria na vinculação do currículo com a avaliação de rendimento dos alunos.

Pode-se dizer que Tyler consolidou a ideia tecnicista de currículo de Bobbitt, ao incluir a psicologia e as disciplinas acadêmicas.

Esse curricularista não se preocupou com questões quanto à organização do sistema de ensino, como a seleção de um conteúdo para determinada série; debruçou-se na orientação em elaborar um currículo baseado na análise da realidade para a qual o conhecimento deveria ser desenhado e assim atingir a meta predefinida anteriormente.

Reafirmando o estilo organizacional de currículo, nota-se que a ideia de currículo, para Tyler, insistia na definição de objetivos a serem estabelecidos e nos

meios de mensurar seu alcance, sem questionar a escolha desses objetivos ou da importância de uma avaliação.

Acredita-se que os 20 anos de predominância do currículo de Tyler motivaram-se pela inexistência de outros estudos curriculares, que apareceram somente em 1970. Houve, portanto, uma efêmera estabilidade na relação de poder no jogo de interesses da constituição curricular. Soma-se a isso o fato de o currículo de Tyler estar intimamente conexo à expansão do setor produtivo, pois, uma vez que o currículo vinculava-se à avaliação, o eficientismo da organização curricular estaria contribuindo com o comportamento dos alunos para a vida adulta.

Nessa primeira apresentação das teorias de currículo constata-se que, apesar de o currículo tecnicista resguardar alguma similaridade ao currículo clássico – talvez o fato de serem prescritivos –, o eficientismo voltou-se contra este último, argumentando a sua ineficiência para a vida laboral, incapacidade de contribuir com eficácia para a economia; ao passo que o progressivismo apontava a não consideração dos interesses das crianças e jovens.

Enfim, entende-se que isso só foi possível em virtude da íntima relação entre a industrialização e a escolarização em massa que se deu nos EUA. Geraram-se novas demandas, provenientes de atores sociais que não eram destacados até então, demonstrando, assim, que naquele contexto histórico-social, outra ideia de currículo não teria realce. Tal fato legitima a compreensão de que no currículo há relações de poder que são disputadas pelas diferentes forças: políticas, sociais, culturais; ou seja, pelos diversos atores que as são/representam, em um dado momento histórico, fixando assim, temporariamente, uma concepção curricular.

### 1.1.2 Os currículos críticos

Afastando-se da ideia de currículo tecnicista, centrado nas suas formas de organização e elaboração para preparação do aluno à vida adulta, laboral, a ideia de currículo crítico roubou o cenário no debate educacional a partir dos anos de 1970 em vários países, entre eles: França, EUA, Inglaterra e Brasil.

As figurações político-sociais que se davam no globo, naquele momento, impulsionaram o debate acerca da estrutura educacional tradicional, desestabilizando-a e promovendo outras discussões acerca de currículo.

Entre os acontecimentos pode-se citar: os choques do petróleo (1973 e 1979); a independência das colônias europeias no continente africano e, com isso, o início de guerras civis disputando o poder no reestabelecimento do republicanismo democrático; a corrida espacial e armamentista no bojo da Guerra Fria; o término da guerra no Vietnã; a persistência da luta contra a ditadura civil militar na América do Sul; além da continuidade dos movimentos de contracultura, feminista e de liberação sexual, iniciados na década de 1960.

Segundo Lopes e Macedo (2011), na França, os estudos do filósofo Louis Althusser, publicados no livro *Aparelhos ideológicos do Estado*, em 1971, serviram de base para o posterior debate do marxismo na educação. Por meio do conceito de ideologia, demonstrou-se que a perpetuação da sociedade capitalista dependia da íntima conexão entre escola e economia.

De acordo com Althusser (1998), o Estado mantém, por meio de suas instituições estabelecidas, mecanismos de convencimento, repressão ou ideologia, que permitem a reprodução da força de trabalho e dos meios de produção para garantir a continuidade do sistema capitalista. Um desses mecanismos, denominado aparelho ideológico do Estado, estava na escola. Por abranger, por longo período de tempo, praticamente toda a população em idade escolar, a escola, ideologicamente, permite que as crianças da classe dominada tendam à submissão e obediência, ao passo que as da classe dominante inclinam-se para tarefas de chefia e controle.

Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes. [...] a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis. (SILVA, 2015, p. 32).

Assim, o Estado demonstra interesse na atuação da escola como mantenedora e reprodutora da estrutura social de classes, propiciando tanto a formação de mão de obra quanto a difusão diversificada de ideologia para as diferentes classes.

Essa ligação entre escola e ideologia, pensada pelo filósofo francês, ainda que não focasse no currículo, desencadeou estudos diversos, entre os quais dois foram consideravelmente importantes, como relatam Lopes e Macedo (2011), o

trabalho dos franceses Baudelot e Establet, e as compreensões dos economistas estadunidenses Samuel Bowles e Hebert Gintis<sup>4</sup>.

Os primeiros detalharam a tese althusseriana e concluíram que a escola capitalista propicia a divisão social em seu espaço, favorecendo a classe dominante, portanto, não assegurando oportunidade a todos. E os economistas, também avançando a ideia althusseriana, introduziram o conceito de correspondência, fato que os intitulou de teóricos da correspondência.

Enquanto Althusser (1998) despendeu considerável importância aos conteúdos que eram ministrados nas disciplinas escolares, especialmente História e Geografia, por entender serem estas mais facilitadoras à desejável permanência da estrutura social de classes, quando comparadas a Matemática ou Ciências; Bowles e Gintis, como analisa Silva (2015), recaíram-se no funcionamento da escola. Acreditavam que as relações sociais vividas pelos alunos, na escola, era uma prévia das futuras relações de trabalho que eles iriam experimentar, destacando a correspondência entre as ações da escola e as ações do local de trabalho como reprodução ideológica da estrutura social de classes. Assim, numa correspondência bastante direta, identificaram similaridades entre a estrutura social e a de produção, mencionando que as divisões e hierarquizações às quais qualquer trabalhador está submetido dentro do mercado de trabalho são, na verdade, constituídas na escola, por meio das experiências pedagógicas.

A teoria da correspondência aproximou ainda mais a conexão entre produção e educação, escola e economia, via mecanismo ideológico.

Compreende-se que, naquele momento, foram necessários os currículos da correspondência, visto que seus antecessores dispensavam o tom reflexivo e questionador das estruturas sociais e produtivas. Pelo contrário, os currículos tecnicistas foram pensados, exatamente, para dar conta da estrutura produtiva industrial.

Embora respeitáveis os estudos da correspondência e a sua base althusseriana do aparelho ideológico do Estado, nota-se que exageraram no determinismo, sobretudo porque, na análise marxista, a economia e a produção estão no centro da dinâmica social.

---

<sup>4</sup> De acordo com Lopes e Macedo (2011), os estudos detalhados estão nas obras *L'école capitaliste em France*, publicada em 1971 por Christian Baudelot e Roger Establet; e no livro de 1976, de Samuel Bowles e Herbert Gintis, *Schooling in capitalist America*.

Ao compreenderem o que o currículo faz e não somente sua organização e desenvolvimento, tal qual pretendiam as teorias clássica e tecnicista, os teóricos da correspondência acrescentaram ao campo curricular. Entretanto, expressaram que, num contexto de sociedade capitalista, o currículo será sempre a reprodução ideológica do Estado para perpetuação da estrutura social de classes.

Assim, por este viés, pensar as relações de poder que estão em disputa no currículo é imprimir um tom determinista, é entender que no jogo de interesses, dos sujeitos envolvidos, só há um sujeito detentor do poder. É compreender que o poder está posto e é inalterado, ou seja, prevalece apenas uma visão, uma demanda, não havendo espaço para outros interesses comporem esta disputa e tentarem, ao menos, a opacidade.

Outro currículo crítico, que teve um amplo legado, foi dos sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, publicado na obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, publicada pela primeira vez em 1970.

Ainda que resguardasse o conceito de reprodução, Bourdieu e Passeron (1975) descentralizaram suas análises educacionais do prisma tão econômico de base marxista, focalizando a reprodução da estrutura social de classes como processo de reprodução cultural. Para tanto, utilizaram-se dos conceitos de capital cultural e dupla violência.

Com uma ideia de currículo em que, tão só a cultura dominante tinha espaço e podia ser compreendida como tal, Bourdieu e Passeron (1975) mostraram que exclusivamente os conhecedores daquela cultura, ou seja, apenas os alunos acostumados com aquele domínio simbólico, ou ainda, os alunos da classe dominante, teriam êxito e seriam afortunados. Ao contrário, para os alunos das classes dominadas, que não estavam habituados, familiarizados, com os códigos da cultura dominante, só restaria o fracasso.

Dessa forma, a reprodução social que se dá na escola, pelo viés cultural, é a supervalorização de uma cultura ao passo que outra é desvalorizada, no intuito de manter as classes sociais inflexíveis, naturalizando um único tipo de cultura e internalizando o entendimento de que cultura é aquela da classe dominante.

A esse respeito, Lopes e Macedo (2011, p. 28) dissertam: “os sistemas dos arbitrários culturais de uma determinada formação social são, assim, definidos como legítimos e sua imposição é ocultada pela ideologia”.

Nesse sentido, o currículo representaria uma reprodução cultural tal qual a reprodução econômica, fabril, nutrindo as desigualdades sociais, as estratificações de classes e as hierarquias. A partir do momento que um currículo toma uma visão de mundo como verdade, especialmente se esta advém de parcela específica da sociedade, para Bourdieu e Passeron (1975, p. 34), “o capital cultural da classe abastada”, os conhecimentos e a visão de mundo das demais classes sociais tornam-se ilegítimos, irrelevantes e deslocados da realidade social.

Nota-se que as contribuições de Bourdieu e Passeron sobressaem aos estudos althusserianos por incorporarem a cultura em sua análise educacional e curricular, mostrando, naquele momento, que outras variantes se faziam presentes na perpetuação das desigualdades sociais e da reprodução social. Entende-se que, para a década de 1970, em que vários acontecimentos mundiais, já citados nesta seção, reorganizavam a realidade social vigente, o debate sobre capital cultural foi indiscutivelmente importante, pois questionou a cristalização cultural e as estruturas sociais internalizadas.

No entanto, é preciso observar que mais uma vez, nesta teoria de currículo, fica evidente que o poder concentra-se apenas num ator ou grupo social, não considerando a possibilidade de ser rotativo entre os sujeitos envolvidos. Essa rotatividade pode ser exemplificada nas microssituações em sala de aula, em que o professor, em seu dia a dia, repensa e reconfigura o currículo, logo, desestabiliza, ainda que pontualmente, essa estrutura de reprodução cultural.

Entretanto, quando Bourdieu e Passeron (1975) caracterizam a ação pedagógica como uma “violência simbólica”, por buscar uma formação reprodutória, desconsideram outras possibilidades de análise do poder.

Contribuindo para os estudos curriculares críticos, era esperável dos EUA, berço das ideias curriculares marcadas pelo tecnicismo de Bobbitt e Tyler, expressarem suas insatisfações. Assim, em 1973, um grupo liderado por William Pinar organizou, na Universidade de Nova Iorque, a “I Conferência sobre Currículo”, originando, mais tarde, o movimento de reconceptualização.

Os relatos de Silva (2015) indicam que, no propósito de expressar uma ideia curricular alternativa às existentes, o movimento de reconceptualização abarcava adeptos da fenomenologia e favoráveis dos estudos marxistas. Entretanto, estes últimos foram aos poucos se distanciando do movimento, alegando a grande importância que a subjetividade ganhava em detrimento do envolvimento político.

Por fim, a reconceptualização do currículo ficou a cargo da fenomenologia que, naquele momento, não teve grande alcance.

Quanto à vertente marxista, Michael Apple foi um dos mais importantes representantes no debate do campo curricular.

No que se refere à perspectiva fenomenológica, a ideia era pensar um currículo pela sua essência, desconsiderando a ênfase na racionalidade, no eficientismo, nos conteúdos ou disciplinas escolares que deveriam conter, e também na análise estrutural econômica e política que se poderia fazer. Mais do que pensar as categorias de ideologia, reprodução, controle, dominação de classes dentro do currículo, era pensá-lo pelas subjetividades, ou seja, nos significados que as pessoas construíam com base em suas experiências vividas.

Na perspectiva fenomenológica, o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência. [...] a própria experiência dos estudantes se torna objeto de investigação fenomenológica. (SILVA, 2015, p. 41).

O currículo pensado pela fenomenologia que, segundo Silva (2015), teve Max Van Manen como um idealizador, mostra a multiplicidade de interpretações que um texto (não só escrito, mas conjunto de significados) pode ter, baseado na suposta existência de um significado único e determinado.

Despreendendo-se das análises de currículo em consonância com a estrutura econômica, a fenomenologia pensa um currículo com temas emergindo da vida cotidiana, rotineira dos alunos e professores.

Diante disso, uma orientação autobiográfica se imprimiu nos estudos fenomenológicos de currículo e teve William Pinar como seu expoente. Este estudioso sugere que a autobiografia implica maior compreensão de si, gerando então um agir mais comprometido e responsável. Para isso, Pinar acredita que a Psicanálise seja uma grande contribuidora, como menciona em entrevista concedida à Alice Casimiro Lopes e Elisabeth Macedo (2006, p. 29-30):

Meus interesses nas dimensões biográficas e autobiográficas do currículo requerem, em meu julgamento, um sério e contínuo estudo da teoria psicanalítica. [...] Não se pode compreender as complexas relações entre subjetividade e aprendizagem, ensino e currículo sem uma séria e fundamentada atenção à teoria psicanalítica.

A fenomenologia autobiográfica, ao entender que o currículo está intimamente ligado à subjetividade e à identidade formadas ao longo da vida, reitera a ideia de que o conhecimento escolar deriva da própria história da vida.

A proposta fenomenológica foi a que mais questionou a estruturação organizacional do currículo, discordando da ideia de definição de objetivos, mecanismos para alcançá-los e meios avaliativos para verificação da eficiência. Seus defensores acreditavam num currículo singular, pautado nas experiências vividas, priorizando, portanto, o próprio eu e sua transformação.

Portanto, de todas as compreensões de currículo apresentadas até aqui, o enfoque fenomenológico é incisivo em desconsiderar a estruturação linear econômica e reprodutivista na elaboração de currículo. Ao entender que as vivências de cada aluno ou professor devam ser contadas, compartilhadas, experienciadas, consideradas no currículo. A fenomenologia sugere a ideia da não fixação do poder e demonstra que a construção curricular deve ser feita por todos os atores sociais envolvidos no processo escolar, e não por uma parcela deles. Além disso, sugere compreensão mais ampla de currículo ao não submetê-lo como instrumento ideológico.

Ainda que o currículo pensado pela fenomenologia tenha contribuído, enormemente, para o rompimento do tecnicismo, do eficientismo e, sobretudo, para as pesquisas pós-estruturais que surgiram mais tarde, outros estudos ganharam destaque no final dos anos 1970, como o livro de Michael Apple, *Ideologia e currículo*, lançado nos EUA em 1979.

Retomando as apreciações de Althusser, Bourdieu e Passeron que, em linhas gerais, apontaram a íntima conexão entre economia e educação numa sociedade capitalista, desvelando o caráter reprodutivista de uma sobre a outra, Apple (1999) seguiu adiante e fez-se diferencial por não compreender de forma somente mecânica, simplificada e estrutural, tal conexão. Quando considerou que as esferas sociais, como cultura e educação, não são meramente reproduções da estrutura econômica de uma sociedade capitalista, tendo sim suas dinâmicas internas, próprias, Apple (1999) considerou as relações que se dão em cada uma delas, suas zonas de conflitos, marcadas pela oposição entre a classe dominante, que tenta convencer sobre a manutenção dos arranjos sociais existentes, e um grupo de resistência a tal imposição.

Ancorado na crítica marxista de dinâmica da sociedade, segundo a qual a dominação de classe pelos detentores dos meios de propriedade e produção dá-se

sobre aqueles que possuem unicamente a força de trabalho, Apple (1999) utilizou-se do conceito de hegemonia, formulado por Antonio Gramsci e desenvolvido por Raymond Williams, para explicar que a organização econômica afeta todas as esferas sociais, a citar a escola, particularmente o currículo.

Para Apple (1999), a ideologia é uma espécie de crença numa determinada visão de mundo e partilhada por todos. Logo, essa crença se legitima, hegemoniza-se e oculta as contradições sociais existentes.

Ideologia, na tradição marxista de que parte o autor, pode ser resumida como uma espécie de falsa consciência que obriga toda a sociedade a enxergar o mundo sob a óptica de um grupo determinado ou sob a óptica das classes dominantes. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 31).

A classe dominante constantemente recorre ao campo ideológico para convencimento e perpetuação de sua dominação econômica que será transformada em hegemonia cultural. Nesse sentido, Apple (1999) sugeriu um olhar mais detido à escola, visto que é possível identificar, no cotidiano da sala de aula, como as relações de classe são ali reproduzidas, econômica e culturalmente.

Entretanto, o autor também observou que no processo de convencimento ocorrem conflitos, oposições, resistências por um grupo de contestadores com interesses visivelmente distintos.

Assim, o conteúdo presente no currículo é fruto de uma seleção de conhecimentos considerados mais legítimos do que outros.

Nesse sentido, esta concepção avança no debate marxista de currículo, pois não reconhece a ação ideológica como passível e aceitável. Pelo contrário, acredita-se que o autor incita a escola para além da reprodução, como um espaço, também, de produção.

A preocupação recai em compreender o porquê da escolha, da seleção e da legitimação de determinados conteúdos em detrimento de outros, fato que leva a conhecer os reais detentores desse conhecimento. As relações de poder mostram como interesses de um grupo são transformados em conhecimentos mais fidedignos.

É precisamente esse caráter conflagrado que caracteriza um campo cultural como o do currículo. Como uma luta em torno de valores, significados e propósitos sociais, o campo social e cultural é feito não apenas de imposição e domínio, mas também de resistência e oposição. (SILVA, 2015, p. 49).

Apresentando as relações de poder que se dão no currículo, Apple (1999) visualizou-o como um campo de luta em torno de valores, propósitos sociais e significados, pois observou a existência de um grupo reivindicante de seus interesses.

Assim, é possível fazer aproximações entre esta teoria e os estudos pós-estruturalistas de currículo, no sentido em que ambos aceitam a ideia de conflito constante. Reconhecem que, no jogo de interesses, os sujeitos sociais envolvidos disputam a hegemonização de suas demandas.

Diante disso, o currículo de Apple se distancia dos demais por não cair no determinismo reprodutivista. Reconhecendo e utilizando-se dos estudos marxistas anteriores, questiona alguns aspectos da cultura social expressa no currículo.

Ainda no desígnio de compreender as conexões entre educação e economia, mas sem restringir a uma relação unicamente impositiva e estrutural, descartando a rigidez economicista de base marxista, o americano Henry Giroux contribuiu para a análise crítica de currículo no início dos anos 1980, segundo Lopes e Macedo (2011).

Embebido dos teóricos da Escola de Frankfurt, Giroux (1986) perspectivou o currículo como espaço de oposição e resistência, e não apenas de dominação e controle. Baseado no conceito de resistência, o autor requereu um currículo político, cabível de críticas à cultura da classe dominante e que promovesse a emancipação e a libertação dos alunos.

Giroux (1986) denominava Bourdieu, Bowles, Gintis e Althusser de teóricos da reprodução, pois, ao analisarem a escola como reprodutora da estrutura econômica, imprimiam na análise um tom de extrema dominação. Portanto, notava que os referidos autores mantinham uma visão restrita e unilateral do poder, não sinalizando possibilidade da ideologia ser questionada e resistida.

Além disso, reitera sua crítica ao afirmar que o sujeito não pode ser considerado, tão somente, reflexo da estrutura econômica, pois cada um tem sua subjetividade, o que remete à compreensão de que a classe trabalhadora não é homogênea. Diante disso, Giroux (1986) acredita que o pensamento reflexivo pode reestruturar o sujeito e torná-lo transformador de sua realidade.

Em síntese, para Giroux, tanto os teóricos da correspondência quanto os teóricos da reprodução minimizam a resistência, a luta contra-hegemônica e a mediação da ideologia nos espaços escolares, capaz de gerar conflitos e

contradições. É, portanto, à ação humana de transformação social que Giroux busca dar destaque quando defende as teorias da resistência. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 169).

Em um sentido cultural atribuído ao currículo, Giroux (1986) visualizou como meio de construção de significados e valores sociais, advindos de relações de poder e desigualdade. Logo, o currículo permite a construção de novos significados, sendo instrumento de resistência, pois a contestação, nele, tem espaço.

Sendo possível questionar sobre o arranjo sociocultural colocado como o desejável a reproduzir-se, o currículo contestado levaria as pessoas se reconhecerem, tornarem-se conscientes da dominação social exercida sobre elas e, valendo-se disso, lutariam pela sua emancipação e libertação.

Giroux (1986) recorre ao conceito de esfera pública, cunhado por Habermas, e ao conceito de intelectual transformador, discorrido por Gramsci, para explicar como se processa o currículo emancipador, libertador. Logo, entendendo a escola como esfera pública democrática, esta instituição e o currículo devem oportunizar aos estudantes e professores meios – debates, participação – que os levem a repensar os arranjos sociais existentes.

Nesse sentido, os professores seriam intelectuais transformadores, e não meros técnicos ou burocratas, que permitiriam um processo de emancipação e libertação dos alunos, atribuindo-lhes voz para expressarem seus anseios, desejos e críticas e, portanto, serem ouvidos e considerados no processo curricular. Contudo, docentes e discentes, sendo participantes ativos, teriam voz para contestarem a relação de poder.

Nota-se que a ideia de currículo contestado guarda semelhanças com o ideal pós-estruturalista de análise de currículo, pois compreende este como um campo de conflito e reconhece os sujeitos envolvidos nele e a luta para incluir suas demandas.

Acredita-se que Giroux foi um grande contribuidor no campo curricular, pois além de respeitar e considerar os desígnios já existentes sobre currículo, elaborados pelos seus teóricos antecessores, mostrou a limitação de cada um deles e acrescentou a ideia de que currículo pode ser um espaço de resistência.

Entretanto, vale ressaltar que, como comentado por Silva (2015), os recentes estudos de Giroux trilham outro caminho, debruçando-se na compreensão da cultura popular apresentada pelo cinema, música e televisão.

Outra ideia de currículo, extremamente importante foi inaugurada pela Nova Sociologia da Educação (NSE), na Inglaterra, a partir da publicação do livro *Knowledge and control*, por Michael Young, em 1971, como relata Silva (2015).

Lopes e Macedo (2011) contam que a NSE propôs que o currículo fosse um problema de pesquisa a ser investigado sociologicamente. Isso ocorreu pelo seu idealizador acreditar que o conhecimento não pode ser dado, posto, acabado, já condicionado, por exemplo, por uma estrutura econômica. Pelo contrário, compreendeu-se que o conhecimento disseminado nas escolas tinha um propósito de ser, pois tinha sido validado por um grupo que detinha o poder, logo, determinado conhecimento tornava-se verdade, em detrimento de outros saberes não considerados adequados. Com isso, rejeitou-se qualquer superioridade de conhecimento, seja acadêmico ou científico, a ser ensinado para um único fim.

Nesse contexto, entende-se que a NSE foi de encontro aos currículos tecnicistas, que recomendavam um conhecimento científico, aos alunos, para geração de mão de obra fabril. Bem como critica a ideia de que a escola tenha um papel reprodutivo para a manutenção da estrutura econômica e social. Logo, acredita-se que a NSE desconstruiu a ideia de currículo pautado, exclusivamente, no conhecimento científico, nas disciplinas acadêmicas ou na manutenção da estrutura econômica.

Young se confronta com o conhecimento acadêmico e/ou científico no currículo por considerar que a superioridade conferida a esses saberes contribui para manter as desigualdades sociais e as hierarquias entre as pessoas. Os conhecimentos da elite intelectual dominante têm uma ligação com o poder político-econômico. Assim, considerar o conhecimento dessa elite como superior garante a superioridade dessa mesma elite na estratificação social. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 79).

Diante dessa perspectiva, Silva (2015) aponta que o currículo inglês pautava-se, de maneira aritmética, nos desiguais resultados de rendimento escolar, sobretudo no fracasso escolar dos alunos da classe operária. Assim, a crítica da NSE era o fato de não problematizar possíveis relações existentes entre classe social e renda, com sucesso ou falha escolar, para compreender os motivos que levavam os alunos da classe operária ao insucesso.

A NSE, apesar de não produzir propriamente uma alternativa de currículo, enfatizou a ligação entre as formas de consciência e conhecimento e as estruturas sociais, econômicas e institucionais, alegando que o currículo deveria fundamentar-

se na consciência popular ou no senso comum. Assim, algumas questões foram colocadas sobre as seleções existentes no currículo, questionando, por exemplo: “por que uma disciplina é escolhida em detrimento da outra?”; “por que um conteúdo faz-se mais importante que outro?” (SILVA, 2015, p. 68); a NSE visualizou o currículo e o conhecimento escolar como invenções sociais que se dão por meio de disputas, ou seja, dos valores e interesses sociais envolvidos.

De forma mais geral e abstrata, a NSE busca investigar as conexões entre, de um lado, os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e, de outro, os princípios de distribuição dos recursos econômicos e sociais mais amplos. Em suma, a questão básica da NSE era a das conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder. (SILVA, 2015, p. 67).

Acredita-se que a NSE, entendendo que o conhecimento é a própria construção social, analisou a estratificação e seleção na organização do currículo, em que um conteúdo ou disciplina ganham prestígio em detrimento de outros. E, assim, teceu a crítica sobre a importância dos conhecimentos da classe subordinada estar no processo educacional, não admitindo que sejam considerados apenas os conhecimentos da classe dominante.

Entende-se que a NSE considerou não só a existência de outros atores sociais na formulação do currículo, como também reconheceu as suas demandas, que para serem presentes no currículo, geram uma disputa de poder. Assim, nesta teoria, o poder não parece ser entendido como fixo, detido apenas por um ator ou grupo social.

De acordo com Silva (2015), os esforços da NSE no campo curricular foram influentes até meados da década de 1980, quando o movimento já dava indícios do seu fim.

Após a apresentação sucinta dessas teorias de currículo, nota-se que os países em que elas se constituíram são diferentes. Isso ocorre pela abrangência que o campo dos estudos curriculares adquiriu, a partir do século XX, no cenário mundial. Sabendo que o processo de industrialização se intensificava e que, portanto, a escola reestruturaria sua oferta de ensino e acessibilidade, os estudiosos, detidos às temáticas educacionais, vislumbraram no currículo uma maneira de compreender essas mudanças.

Diante das teorias de currículo aqui descritas, acredita-se na impossibilidade em eleger uma de maior ou menor importância. Não é necessário tomar uma delas

como verdade única, saber posto e acabado sobre o que é currículo. Tampouco, reconhecê-las e considerar suas variedades de sentido é sinônimo de relativismo.

Enaltecer uma, em detrimento da outra, seria cometer o equívoco do saber legitimado universal e, por consequência, aceitar que o poder é fixo e que o único conflito esperado para desestruturar tal fixidez seja a luta de classes; que talvez, possa promover, posteriormente, outra fixidez de poder, por outra classe social. Assumir essa compreensão fechada é não reconhecer que, diariamente, conflitos acontecem entre saberes e seus detentores e, acordos, momentâneos, são estabelecidos para que um deles hegemonize-se. É simplista aceitar que este saber se perpetuará sem controvérsias, sem conflitos e instabilidades. Portanto, deve-se ter em mente que considerar e reconhecer as mais variadas concepções de currículo como discursos é compreender que estes demonstram a hegemonização, temporária, da produção de um significado ao termo.

Além disso, é importante atentar-se que essa hegemonização se destituirá para que outro saber seja hegemonizado e assim sucessivamente. Não cessam os antagonismos e os acordos existentes, pois saberes e atores sociais não são fixos e definidos para todo o sempre, assim, o significado de um termo não será o mesmo e, unicamente, verdadeiro.

[...] colocar em lados opostos saberes sociais com os quais interpretamos o mundo, como se pudéssemos sempre estar categorizando os diferentes saberes, do ponto de vista epistemológico, sem considerar o hibridismo entre os saberes e os diferentes contextos das práticas sociais de legitimação e de produção desses mesmos saberes [são um dos problemas no campo do currículo]. [...] as múltiplas finalidades associadas a diferentes saberes estão sempre em disputa, negociando o espaço e a possibilidade de significação no currículo. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 91-92).

O aporte teórico pós-estruturalista permite conceber todas essas teorias de currículo como discursos, que nada mais são do que tentativas de fixação das diferenças e construção de um centro provisório e contingente de significação.

É por esta razão que uma teoria não é mais ou menos importante que a outra, pois elas são relações hegemônicas precárias, parciais, constituídas porque, em determinado contexto histórico-social, acordos foram feitos para que o poder estivesse atendendo às demandas de específicos atores sociais.

## 1.2 Trajetória da Geografia

Admitindo-se que a Geografia, em linhas gerais, é a ciência dedicada ao estudo das relações entre sociedade e natureza, é usual considerar que sua singularidade consiste em um olhar social sobre a natureza, observando como esta é modificada pela sociedade para tornar a vida humana mais cômoda e confortável, mas, também, como a natureza ainda mantém características intrínsecas de sua essência e existência.

Assim como a natureza aglutina, junto às suas características primitivas, a nova organização a qual é submetida, a sociedade, ainda que preserve suas particularidades, também se reorganiza com a transformação que ela própria faz na natureza.

Diante disso, acredita-se que a grande dificuldade do geógrafo seja analisar as reorganizações da natureza e do espaço de maneira cartesiana, e também em inter-relações.

O fato de as transformações da natureza e da sociedade não seguirem uma linearidade, visto que as relações entre elas não são previsíveis, pode ser um dos motivos que leva a ciência geográfica a estar em constante reflexão sobre sua significação. Por isso uma quantidade considerável de estudos distintos analisa a Geografia por prismas que ora se assemelham, ora se distanciam.

Em suma, a Geografia é diversa porque permite analisar a complexidade e a dinamicidade da natureza e da sociedade.

Assim, nesta seção, e também na 2.2, serão percorridas algumas diferentes perspectivas teóricas que compõem a trajetória da Geografia.

Vale lembrar que relatar o percurso histórico da Geografia é construir uma narrativa cronológica. Entretanto, não se pretende com isso defender uma visão teleológica, na qual o passado determina o futuro. De modo contrário, a narrativa de tal trajetória contribui para a observação de que os contextos histórico-sociais impactaram na formação da Geografia como ciência e, por conseguinte, nos seus currículos. Do mesmo modo, optou-se pela narrativa cronológica para não incorrer no erro do anacronismo.

Pode-se dizer que o conhecimento geográfico está presente na sociedade desde a pré-história, seja para elaborar roteiros de viagens, seja para traçar caminhos de localização e exploração de recursos naturais, seja na realização de

inferências climáticas para se ter um bom plantio. Enfim, é sabido que antes mesmo da Geografia tornar-se ciência, seus conhecimentos já eram práticas da sociedade.

A sistematização desses conhecimentos ocorreu no início do século XIX, sendo o território alemão berço das primeiras metodologias e correntes do pensamento geográfico.

Anteriormente a isso, Moraes (1992, p. 34) conta que “[tratava-se] de todo um período de dispersão do conhecimento geográfico, onde é impossível falar dessa disciplina como um todo sistematizado e particularizado”.

A Alemanha, até meados do século XIX, não tinha promovido a unificação de todo o seu território e se firmado como Estado Nacional, assim, desenvolver uma Geografia sistematizada contribuiu no conhecimento territorial alemão e, por conseguinte, na sua unificação e na expansão de seu domínio. Foi nesse cenário que dois pensadores da aristocracia prussiana, Alexandre Von Humboldt e Karl Ritter, principiaram a Geografia Moderna.

De acordo com Andrade (1987), o naturalista Humboldt e o filósofo e historiador Ritter embarcavam em grandes viagens para variadas regiões do globo – Europa, Ásia Setentrional, América Latina – a fim de observarem, com olhos atentos, as paisagens desses locais e realizarem minuciosa descrição sobre elas.

A América Latina foi um dos continentes que Humboldt mais observou. Sempre no intuito de descrever as paisagens naturais, viajou para países como Venezuela, Colômbia, Peru, Equador, México e Cuba, relatando uma natureza que ora se assemelhava, ora se distinguia. Na tentativa de encontrar relações entre os diversos fenômenos físicos e a produção de paisagens diferentes ou semelhantes, Humboldt proporcionou um modelo de ciência geográfica. Partindo dos casos particulares para os gerais, pode-se dizer que ele comparava as paisagens das áreas visitadas com paisagens de outras partes da Terra, descritas em livros de relatos de viajantes e assim, por empiria e dedução, tentava obter uma lei geral (MORAES, 2002).

Entretanto, Humboldt, como comenta Andrade (1987, p. 52), “apesar de ser naturalista, tinha grande curiosidade pelos homens e pela sua organização social e política, achando que esta tinha relação íntima com as condições naturais”. Dessa maneira, por meio de suas observações, estabeleceu relações entre o uso da terra e o homem, entretanto, seu enfoque recaía na descrição das paisagens, propiciando uma Geografia cientificista.

Ainda que o naturalismo de Humboldt sugira uma ideia contemplativa da natureza e seu método de análise tenha lacunas, seus estudos foram mola propulsora para a organização da ciência geográfica.

Sobre Ritter, Moraes (1992) explica que, mantendo a característica de descrição do meio natural, buscou compreender a dinâmica das civilizações e a maneira pela qual os povos exploravam seu ambiente, estabelecendo relações e conexões entre os fatos físicos e humanos. Compreendeu que cada região expressava uma individualidade e propôs o estudo dos arranjos individuais com posterior comparação, acreditando que a partir disso fosse estabelecida uma teoria geral da relação natureza e homem.

Para chegar à "individualidade regional", Ritter compara recortes de áreas diferentes, com o fim de identificar as suas características comuns e assim chegar a um plano de generalização (método indutivo). De posse desse plano de comparação possível, individualiza e analisa cada área separadamente, com o fim agora de identificar o que é específico a cada uma, distinguir o que as separa e assim classificar as áreas por suas propriedades comuns a todas (método dedutivo). Obtém-se com isto a individualidade de cada área, isto é, a construção teórica da região, que Ritter concebe de maneira a ver cada área como recorte de uma unidade de espaço maior, sendo uma unidade em si ao mesmo tempo que é parte diferenciada do conjunto maior da sua superfície terrestre. (MOREIRA, 2006, p. 21).

Portanto, para Ritter, as semelhanças entre as regiões contribuiriam na formulação de comparações, entretanto, deveria reconhecer as individualidades regionais.

Humboldt e Ritter, ainda que tenham considerado o homem em seus estudos, priorizaram a descrição daquilo que foi observado. Relataram as características e configurações do que avistaram, mas não propuseram uma análise disso. Não questionaram aquilo que observavam.

Tanto Ritter quanto Humboldt desenvolveram seus estudos num momento em que a ciência, como um todo, debatia o positivismo e o racionalismo, portanto, foram influenciadores. Assim, de acordo com Andrade (1994), as obras desses alemães estabeleceram uma Geografia descritiva, seguida de levantamentos empíricos e enumerações exaustivas sobre os diferentes lugares da Terra. Esse legado foi abarcado pela educação e constituiu-se numa Geografia escolar de conteúdos pretensamente neutros, com primazia das descrições das paisagens naturais, já que a preocupação não era compreender ou explicar as relações entre sociedade e

natureza, mostrando como a dinamicidade de tais relações reorganiza o espaço geográfico. De acordo com Gebran (1990), essa Geografia escolar, enraizada no positivismo clássico, com análise da realidade de forma empírica, científica e, até certo ponto, neutra, é chamada de Geografia Tradicional e ocupou, por longo período de tempo, os bancos escolares de diversos países, inclusive do Brasil.

Na contramão dessa Geografia alemã, Gebran (1990) expõe que o francês Élisée Reclus, em parceria com o russo Peter Kropotkin, preocupou-se, no final do século XIX e início do XX, com a produção de uma Geografia ancorada nas questões sociais.

Militantes do anarquismo, esses autores propuseram uma nova postura frente à Geografia, ressaltando a importância do “conhecimento geográfico sob uma perspectiva política, onde o saber passa a ser concebido como força que permite a transformação da realidade social” (GEBRAN, 1990, p. 58).

Acreditando na existência da luta de classes e na sua superação, Reclus e Kropotkin (SANTOS, 1982) investiram numa Geografia que oportunizasse a transformação social, pois entenderam a Geografia como uma ciência social.

Essas ideias foram incorporadas por geógrafos marxistas da década de 1950, que no desígnio de romperem com a Geografia Tradicional, buscaram esses autores e inauguraram a Geografia Crítica, que será tratada mais adiante.

Ainda no final do século XIX e início do século XX, o francês Paul Vidal de La Blache recorreu à compreensão possibilista da relação homem-meio para pensar a Geografia. Vislumbrando a possibilidade de o homem ser um agente transformador da natureza, uma vez que se apropria dos recursos naturais para sua sobrevivência, La Blache consagrou uma ideia de Geografia Possibilista (GONÇALVES, 1982).

Para ele, cada grupo humano teria forjado um gênero de vida e uma cultura com base na experiência travada com o meio em que vivia, ou seja, acreditava que o homem criou mecanismos de possibilidade de vivência e existência diante das imposições do meio geográfico.

[...] realizou uma série de estudos regionais, de análises que poderíamos chamar de microgeográficas, onde procurou demonstrar que o meio exercia influência sobre o homem, mas que o homem tinha possibilidades de modificar e de melhorar o meio, dando origem ao possibilismo. Possibilismo que seria útil ao governo francês conhecer e orientar a política de utilização dos recursos naturais do espaço francês [...]. (GONÇALVES, 1982, p. 102).

Deve-se ter em mente que, naquele período – findar do século XIX – os países europeus realizavam o imperialismo, ou seja, avançavam seu domínio territorial para outras áreas do globo, no intuito de explorar economicamente os bens naturais de novos territórios.

Assim, o possibilismo contribuiu ao imperialismo, pois mascarou as reais intenções do avanço capitalista.

O possibilismo realmente obstaculizou a compreensão desse caráter de dominação que o imperialismo assume. Ao isolar cada comunidade para o estudo das inter-relações homem-meio, cumpria bem o seu papel de dividir o espaço, segmentá-lo em regiões estanquiadas, deslocando assim a análise do espaço do seu movimento. Dessa forma, foi eficiente em sua missão de preparar o terreno para a expansão do capital monopolista financeiro, para a partilha do mundo segundo os interesses imperialistas. (GONÇALVES, 1982, p. 102-103).

Pode-se notar que o possibilismo demonstrou falhas, pois não conseguiu explicar por que determinadas regiões do globo tinham mais possibilidades do que outras. Nem mesmo identificou quais fatores possibilitaram, realmente, a superação das imposições do meio.

Entretanto, é interessante mencionar que essa perspectiva geográfica estava presente no Brasil no período da constituição do curso superior de Geografia, influenciando o início da Geografia universitária brasileira – tema que será abordado mais adiante.

O imperialismo e seu propósito de expansão do capital geraram, ao longo do século XX, intensa reorganização da sociedade em face dos acontecimentos mundiais pela disputa de poder e domínio de outras áreas do globo. Talvez uma das mais significativas e destruidoras heranças do imperialismo tenham sido as duas guerras mundiais, bem como os seus desdobramentos.

A Segunda Guerra Mundial marcou profundamente a organização da sociedade contemporânea. A expansão do socialismo na Europa Oriental, reduzindo, conseqüentemente, os espaços sob domínio do capitalismo imperialista; a afirmação da hegemonia norte-americana no bloco capitalista; a crise generalizada por que passava a Europa; a socialização da China em 1949, colocavam frente a frente dois projetos antagônicos de organização social e, mais do que nunca, o conhecimento do espaço adquiria uma importância central. (GONÇALVES, 1982, p. 105).

Com o propósito de conhecer o espaço geográfico, no contexto de disputa de áreas de influência entre o capitalismo e o socialismo, a chamada Nova

Geografia ou Geografia Teórico-quantitativa se impôs a partir da década de 1950, inicialmente nos EUA.

Segundo Moreira (1982), o arsenal das guerras trouxe instrumentos técnicos de pesquisa até então desconhecidos pelos geógrafos. O computador e seus modelos matemáticos ampliaram a possibilidade de quantificação e, assim, tudo era transformado em números.

A partir de coleta de dados da sociedade, tais como tamanho da população, dimensão territorial, taxas de natalidade e mortalidade, modelos matemáticos e estatísticos sobre a ocupação do espaço geográfico eram criados. O cálculo das probabilidades prevalecia e era considerado a forma mais eficiente de observar a sociedade.

A ideia de refletir sobre as contradições sociais que se davam no espaço geográfico não tinha vez para aquela visão linear que se construía de futuro, baseada em projeções matemáticas, nas quais consideravam que os números falavam por si. Pode-se dizer que o empirismo foi marcante nesse momento e a Geografia atingia o clímax da “cientificidade”, segundo os cânones do positivismo.

[...] essa nova geografia, sem romper com os fundamentos básicos da chamada geografia tradicional, levará ao paroxismo o positivismo lógico, essência filosófica do que pretendia criticar. O pretense atributo de “nova” conferido a esta geografia que começava a se tornar hegemônica não nos impede de constatar que esta geografia, no essencial, se mostra tão velha quanto a própria geografia institucional. (GONÇALVES, 1982, p. 106).

Motivada em apenas gerar informações, a Nova Geografia constituiu-se na escola com um conhecimento geográfico baseado em números, gráficos, mapas e tabelas, apenas expostos, sem instigar análises, deixava de lado um olhar apurado em desvendar, por exemplo, por que um território poderia ser mais populoso e povoado do que outros.

Logo, pode-se dizer que a Geografia Tradicional existente na escola continuou, mas com o nome de Nova Geografia.

No início dos anos de 1960, a Europa foi palco de outro debate sobre a Geografia, com críticas ao empirismo e ao resquício positivista presentes em sua vertente quantitativa. Seus idealizadores propunham uma Geografia com compromissos sociais e políticos, centrada na análise dos problemas sociais e nas reflexões acerca da organização do espaço geográfico pela relação sociedade e natureza.

Movimento semelhante também ocorreu nos EUA, onde foram lançadas as bases para a Geografia Radical ou Crítica, como ficou conhecida.

Tomando as transformações sociais, ocorridas desde o pós-guerra, como o fortalecimento do capital financeiro e os avanços científicos e tecnológicos, a Geografia Radical requereu uma leitura real e engajada das mudanças ocorridas no espaço geográfico após esses acontecimentos. Assim, criticava a Geografia Teórico-quantitativa por utilizar a tecnologia apenas para geração de dados, desprovidos de análises sociais e, então, propôs uma teorização realmente vinculada à realidade social.

Naturalmente, o agravamento da pobreza, a destruição da natureza e a reação das forças populares, no plano político, atingiram também a Geografia, e surgiu o que se chamou Geografia Crítica ou Geografia Radical, reunindo em um só bloco todos aqueles que, almejando uma reforma da sociedade e melhor distribuição da renda, batalharam para sensibilizar a Geografia e os geógrafos para os problemas sociais, políticos e econômicos. (ANDRADE, 1987, p. 14).

De acordo com Gebran (1990), Pierre George, que pode ser considerado o vanguardista da Geografia Crítica, resgatando os estudos dos anarquistas Reclus e Kropotkin, sinalizava, já em 1950, a ruptura com a Geografia Teórico-quantitativa e a extrema necessidade do materialismo histórico-dialético no pensamento geográfico.

Pierre George, leal à tradição da geografia humana francesa, agrupou um certo número de geógrafos ativistas. Merece o crédito de haver estabelecido a importância das estruturas sócio-econômicas na explicação geográfica. Suas primeiras publicações sobre população (1951-1959), geografia social (1946) e seu tratado sobre as cidades (1952) demonstram seu esforço em abarcar a dinâmica dos sistemas sócio-econômicos com as estruturas de produção. (SANTOS, 1982, p. 14).

Pode-se dizer que a Geografia Crítica, constituída naquele cenário, foi efetivamente digna em receber a adjetivação de nova, designada equivocadamente para a Geografia Teórico-quantitativa.

Acredita-se que é nova, pois ela sugeriu uma análise do espaço para além das aparências observadas numa paisagem e, também, para além de números gerados por modelos matemáticos. Aspirando discutir a questão social tal qual a realidade vivida, a Geografia Crítica deixou de lado o empirismo exacerbado proveniente do positivismo, a superficialidade das análises do espaço e a suposta objetividade trazida pelos modelos matemáticos.

No campo escolar, a Geografia Crítica, propondo a compreensão do espaço como ação humana, portanto dinâmica, foi entendida como meio de conhecimento e transformação da realidade social.

Portanto, embora a escola esteja comprometida com os interesses econômicos, sociais e políticos dominantes, reproduzindo ou legitimando estas estruturas, ela também atende aos interesses dos setores marginais da sociedade. [...]. Nessa linha de análise, ou seja, tendo-se consciência da possibilidade de mudanças, da transformação que pode ser atingida através do conhecimento visto no contexto de uma sociedade espacial e temporalmente dinâmica, acreditamos que o ensino de Geografia possa transformar-se num poderoso instrumento de conhecimento do espaço como produção humana, livrando-se de seus parâmetros tradicionais [...]. (GEBRAN, 1990, p. 70-71).

Em suma, como expõe Brabant (1989), a Geografia Crítica preocupou-se em formar o senso crítico dos educandos e não simplesmente arrolar fatos que exigissem a memorização, ou seja, não se tratava de ensinar uma Geografia dos fatos, mas de levantar questões sobre eles e pensar no discurso em que estavam inseridos.

Distanciando-se da Geografia Crítica, outro debate ocupou os EUA e a Europa a partir dos anos de 1970, foi a Geografia Cultural. Segundo Corrêa (2010), essa perspectiva teórica caracterizou a cultura como mapas de significados e assim analisou o espaço geográfico tomando por base a dimensão cultural.

Admitindo-se a singularidade e a subjetividade na análise do espaço, a Geografia Cultural entendeu que há influências trocadas entre espaço geográfico e o indivíduo, visto que mantém intrínsecas relações de reorganização.

Portanto, a Geografia Cultural enxergou a cultura não apenas em suas dimensões técnicas e materiais, mas pelas suas dimensões simbólicas. Ela entendeu que o indivíduo, ao receber elementos culturais, os modifica e também se constrói como indivíduo nesse processo, gerando, por conseguinte, uma constante edificação do espaço geográfico, visto que o indivíduo é um ser social.

A geografia cultural dá uma grande atenção ao indivíduo. Mas para ela, ele não aparece como uma entidade que existe desde o nascimento. Ele é uma construção, e uma construção ligada ao processo de transmissão das práticas, das atitudes, dos conhecimentos e das crenças. Esse processo é contínuo [...]. Pequenas modificações e adaptações ocorrem no curso do tempo, especialmente quando o contexto muda. [...]. Mas o processo de construção do indivíduo é também, e sobretudo, um processo social [...] é a razão por que a geografia cultural é sempre sócio-cultural. (CLAVAL, 2011, p. 16-17).

No campo educacional, segundo Turra Neto (2013), a Geografia Cultural está dando seus primeiros passos, mostrando-se como potencialidade para a escola atentar-se às identidades e territorialidades de seus alunos, pois a questão que se coloca é como o espaço geográfico, na sua dimensão de lugar, influencia na vida dos jovens.

Logo, a Geografia Cultural escolar pode contribuir no processo de construção de identidades de seus alunos.

A Geografia, enquanto disciplina escolar não pode ficar alheia a esta imposição do presente e deve se posicionar [...] no processo de construção de identidades. Deve permitir a construção de discursos, por meio dos quais os jovens e as jovens possam descobrir criticamente o encanto do lugar e perceberem-se como frutos deste lugar, mesmo participando de sistemas de referência que lhe ultrapassam, e, assim, pelo lugar, compreender o mundo em que estão imersos. Tal consideração remete a abertura da Geografia para uma política contextualizada de construção do lugar, em conjunto com outros atores nele presentes, pois, afinal de contas, o que somos tem muita relação com onde estamos. (TURRA NETO, 2013, p. 51).

### **1.3 Aproximações e distanciamentos entre teorias de currículo e trajetória da Geografia**

As concepções de currículo e a trajetória do pensamento geográfico, expostas aqui, permitem a identificação de algumas consonâncias entre si.

O currículo clássico, que se fez presente até o início do século XX, pode ser relacionado à visão naturalista de Humboldt e Ritter presente na Geografia do final do século XIX e início do século XX.

Compreendendo o conhecimento como legado cultural fixo, o currículo clássico não considerava as transformações sociais e históricas como geradoras de outros conhecimentos, distintos, aproximando-se assim da ideia da Geografia contemplativa. Tal qual Humboldt e Ritter, que propunham a observação da paisagem e sua mera descrição, sem refletirem sobre a organização desta ou vislumbrarem a herança histórico-cultural impressa, o currículo clássico também não refletia, tampouco contestava a sua estrutura.

No intuito de repassar aos alunos os preceitos da Antiguidade Clássica, como as obras gregas e latinas, o currículo clássico não compreendia que o conhecimento também pode emergir de outras culturas, logo, não permitia o reconhecimento de outros saberes como legítimos.

Assim como o currículo clássico não contestava a sua existência e funcionalidade, a Geografia das descrições e memorizações de nomes de rios, montanhas e tipos vegetacionais também não questionava a sua necessidade e real importância.

Outro ponto de convergência entre a teoria clássica de currículo e a Geografia Tradicional é o público a que estas se destinavam. Inicialmente, quando o currículo clássico vigorava, a escola não era acessível a toda população, bem como a Geografia de Humboldt e Ritter também era restrita. Deve-se ter em mente que os alemães só conseguiram conhecer e descrever tantas paisagens porque pertenciam à aristocracia prussiana, permitindo-lhes as grandes viagens. Somente mais tarde, quando o advento industrial requereu mão de obra instruída, a escola ampliou seu acesso. Ainda que a Geografia dos alemães tenha se perpetuado nos bancos escolares durante boa parte do século XX, outras concepções de currículo faziam-se presentes.

No que diz respeito aos destoantes entre currículo clássico e Geografia Tradicional, talvez seja o fato da Geografia desenvolvida por Humboldt e Ritter ser o marco da sistematização dessa ciência, ao passo que o currículo clássico não é considerado o marco inicial dos estudos curriculares.

Quanto aos currículos eficientistas e tecnicistas, notam-se correspondência com a Geografia Teórico-quantitativa, em especial com o currículo de Tyler, manifestado nos EUA por volta de 1949, mesma época em que esse pensamento geográfico se constituía.

Em estilo organizacional, cujos objetivos deveriam ser definidos para atingir-se um conhecimento pretendido ou uma habilidade esperada, os currículos eficientistas não questionavam a definição desses objetivos, tampouco debatiam a seleção de conteúdos ministrados. De maneira análoga, a Geografia Teórico-quantitativa, centrada na ideia de que os números falam por si só, não tecia análises socioespaciais sobre os dados obtidos em tabelas, gráficos ou mapas, gerados com base em modelos matemáticos.

Nota-se uma frieza, no que tange ao debate social, tanto dos currículos eficientistas quanto da Geografia Teórico-quantitativa. De cunho prescritivo e informacional, os currículos eficientistas e a Geografia Teórico-quantitativa projetavam uma sociedade linear, visualizavam um único caminho, já posto, entre objetivo definido e objetivo alcançado. Portanto, pode-se dizer que desprezam o

debate sobre desigualdade social, condições socioeconômicas dos alunos frequentadores da escola ou a dinamicidade da relação sociedade e natureza.

No que tange aos currículos críticos, pode-se dizer que, de forma geral, conciliam-se com a Geografia Crítica, pois ambos apontaram a íntima conexão entre política, economia e educação.

Em tom de criticidade, tanto os currículos quanto a Geografia reconheceram a extrema importância da análise social dos fatos e não apenas a sua prescrição.

Assim como os currículos críticos mostraram que a escola é influenciada pela estrutura econômica, levando a uma reprodução, mas também a uma resistência dessa estrutura, a Geografia Crítica propôs o conhecimento da dinâmica do espaço geográfico com base nas reproduções e resistências do capital. A Geografia Crítica, no propósito de mostrar aos alunos as relações entre sociedade e natureza, permitiu-lhes conhecer a realidade social em que viviam e assim promoverem a transformação desta realidade.

Do mesmo modo, os currículos críticos compreenderam as lutas em torno de valores, propósitos sociais e significados existentes no currículo, visualizando-o também como um instrumento de transformação social.

Em suma, currículos críticos e Geografia Crítica desvelaram a relação social existente entre economia e conhecimento, e com isso permitiram uma visão não neutralizada do mundo.

Um distanciamento entre currículos críticos e Geografia Crítica ocorre naqueles currículos que compreenderam, por uma visão unilateral, a escola como mera reprodutora da estrutura econômica.

Os estudos de correspondência no campo curricular mostram-se destoantes da real intenção da Geografia Crítica, visto que o objetivo deles resumia-se apenas à denúncia de uma sociedade reprodutora, fadada a compreender, tão somente, como os mecanismos econômicos fazem-se presentes na estrutura social, logo, na escola. De maneira contrária, a Geografia Crítica mostrou-se reflexiva quanto à realidade social existente, propondo mudanças e entendendo-as na reorganização do espaço geográfico.

No que diz respeito ao currículo fenomenológico, nota-se correlações com a Geografia Cultural. Na medida em que este currículo valeu-se da subjetividade e identidades formadas ao longo da vida como meio de comporem os conhecimentos escolares presentes no currículo, a Geografia Cultural demonstrou extrema

importância na compreensão dos conceitos geográficos tomando por base o entendimento simbólico da cultura.

Se a fenomenologia pensou em um currículo emergido dos temas da vida cotidiana e rotineira dos alunos e professores, a Geografia Cultural se atentou às identidades e territorialidades dos alunos, entendendo que a construção do indivíduo como ser social se traduz pelo nascimento de sentidos e identidades. Portanto, a construção da sociedade e do espaço se dá pela cultura.

Diante dessa tentativa em visualizar as aproximações e os distanciamentos entre as teorias de currículo e a trajetória da Geografia, foram identificados mais pontos tangenciadores do que marginais entre si. Por esta razão, pode-se dizer que os discursos análogos entre o campo curricular e o campo geográfico refletem que os mesmos atores sociais que se faziam opacos ou destacados no debate curricular também se faziam no debate geográfico.

Talvez tal sintonia possa ter ocorrido pelo fato de serem campos dedicados à temática educacional, logo, supõe-se que suas especificidades foram amenizadas, deixadas de lado, ainda que momentaneamente, para que determinada demanda, comum aos dois campos, tornasse o discurso hegemônico.

## 2 TEORIAS DE CURRÍCULO E TRAJETÓRIA DA GEOGRAFIA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS EM ÂMBITO NACIONAL

### 2.1 O discurso curricular no Brasil

Ancorando-se no levantamento histórico realizado por Lopes e Macedo (2010) acerca do pensamento curricular no Brasil, nota-se que as primeiras reflexões sobre o termo currículo datam de 1920 e são, desta década até os anos de 1980, caracterizadas pela transferência instrumental de teorizações americanas.

Essa transferência incorporava um caráter de empréstimo visivelmente modelar, pois as assimilações sobre currículo que aqui chegavam não eram debatidas, refletidas ou reconfiguradas, apenas implementadas. O fato de o Brasil congregar as ideias de currículo dos EUA justificou-se pelos acordos bilaterais estabelecidos entre os dois governos, como parte integrante do programa de ajuda à América Latina (LOPES; MACEDO, 2010).

Relembrando que, por volta de 1920 a 1970, os EUA estavam imersos, sobretudo, no debate curricular de Bobbitt e Tyler, que diante da intensa industrialização norte-americana propunham um currículo preocupado com a vida laboral, o Brasil aceitou o funcionalismo e o tecnicismo dos currículos estadunidenses. Afinal, o país também construía o seu parque industrial.

Apenas na década de 1980, com o início da redemocratização do Brasil e o enfraquecimento da Guerra Fria, a hegemonia do referencial funcionalista norte-americano foi abalada. Nesse momento, ganharam força no pensamento curricular brasileiro as vertentes marxistas. Enquanto dois grupos nacionais – pedagogia histórico-crítica e pedagogia do oprimido – disputavam hegemonia nos discursos educacionais e na capacidade de intervenção política [...]. (LOPES; MACEDO, 2010, p. 13).

A partir de então, o campo curricular brasileiro foi se reformulando. A ideia de transferência começou a ser substituída por produções de debates curriculares que tomavam como referência autores internacionais. Nesse momento, como contam Lopes e Macedo (2010), textos da Nova Sociologia da Educação e também de Michael Apple e Henry Giroux começaram a ser traduzidos, produzindo um pensamento curricular brasileiro próprio e sua integração com a produção internacional da área.

Como já destacadas por Lopes e Macedo (2010), a pedagogia do oprimido e a pedagogia histórico-crítica foram cruciais para inauguração de um novo debate curricular no Brasil, portanto, merecem atenção.

O reconhecimento de Paulo Freire como um dos mais representativos educadores brasileiros se fez e ainda se faz tanto em cenário nacional quanto mundial. Parte desse reconhecimento se deve à extensa dedicação que ele teve ao debate educacional, em que produziu inúmeras obras icônicas desde os anos de 1960, e também pelo impacto destas produções no exterior.

Freire (1983) lançou mão da educação popular para questionar e se contrapor aos conteúdos da educação tradicional, de cunho fortemente acadêmico. Entendendo que o conhecimento deveria possibilitar a luta dos oprimidos, visando sua conscientização política e sua libertação, Freire (1983) ressaltou a importância que os conteúdos tinham na vida dos educandos, alertando que os da educação tradicional eram compartimentados e estáticos, logo, desvinculados da realidade concreta dos educandos.

Uma vez que os saberes e a existência real dos oprimidos não eram levados em conta no processo educativo, os educandos tornavam-se meros sujeitos passivos, não pensantes, que só existiam para receber os conteúdos dos professores. Fazendo uma analogia ao depósito bancário (educação bancária), o conhecimento foi visto como um conjunto de informações que deveriam ser simplesmente transferidas do professor para o aluno, desconsiderando as pessoas envolvidas no ato pedagógico e entendendo o educando como um receptor apático.

Como resposta à concepção bancária, Paulo Freire (1983) propôs a educação problematizadora e crítica, pautada nos saberes dos oprimidos, possibilitando-lhes uma inserção crítica e transformadora da realidade vivida.

Para Freire (1983), todo conhecimento tinha uma intenção, logo envolvendo intercomunicação e intersubjetividade. O ato pedagógico não se dava de forma unilateral, mas preconizava um ato dialógico, não existindo separação entre o ato de conhecer e aquilo que é conhecido, visto que o diálogo é o encontro dos homens.

Portanto, com base nas experiências dos educandos, ou seja, nas suas vivências cotidianas, os conteúdos deveriam ser organizados, tanto pelos alunos quanto pelos professores ou especialistas em currículo. Freire (1983) não visualizava os especialistas em currículos e os professores como meros impositores de um conhecimento, pelo contrário, entendia-os como parceiros no processo de

organização do conhecimento valendo-se das demandas expostas pelos próprios alunos. Assim, o aluno era participante ativo nas etapas de seleção dos conteúdos que compunham o seu currículo.

Para o currículo brasileiro, que se arrastava por décadas no eficientismo, e diante dos 21 anos de ditadura civil-militar brasileira, a proposta freireana foi e ainda é impactante, renovadora e necessária, sobretudo por não equiparar a escola à estrutura econômica numa vertente correspondente e unilateral.

Vale ressaltar que, no final dos anos 1960 e início da década de 1970, quando essas ideias afluíam-se no cenário brasileiro, ocorria, na Inglaterra, os estudos da Nova Sociologia da Educação que, de maneira geral, apontavam a importância em considerar os saberes dos educandos no processo educacional. Dessa forma, Giroux (1977) relatou que Paulo Freire avançou em relação à NSE, uma vez que ampliou o entendimento da produção de significados no currículo e abriu espaço para uma linguagem da possibilidade, não se reduzindo à lógica da reprodução.

Outro destaque é a pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Demerval Saviani (1984). Assumindo um caráter contrário às teorias de currículo progressivista e da correspondência, Saviani (1984) acredita que a real teoria crítica da educação deve ter um currículo elaborado com base no ponto de vista da classe dominada.

Embasado nos estudos de Marx e Lênin, Saviani propõe que a escola seja uma contribuidora na modificação das relações de produção, por meio da instrução, de seus alunos, do conhecimento historicamente acumulado e da problematização da prática social.

Saviani (1984) não enxerga a escola como uma mera reprodutora dos processos de exclusão social, mas como possibilitadora do conhecimento crítico que contribuirá na transformação social. Para tanto, os conteúdos escolares devem ser selecionados de uma cultura mais ampla e problematizados com a prática social dos estudantes. Assim, por meio da apropriação desses saberes, pelos estudantes, os mesmos serão capazes de visualizar a realidade social em que vivem, tecendo críticas e modificando-a.

A cultura mais ampla, que deve ser transmitida pela escola, proporcionará, aos alunos, a ampliação da visão de mundo, a tomada de decisões e a resolução de problemas.

Contudo, Saviani (1984) reitera que a educação somente é política quando a classe subordinada toma o conhecimento como instrumento cultural passível de luta.

A luta só é possível com os conhecimentos universais, considerados patrimônio da humanidade e não com os conhecimentos apropriados pela classe dominante e arroupados por sua visão de mundo.

Os conhecimentos sistematizados não são considerados neutros ou descontextualizados, mas é defendida a possibilidade de sua objetividade, construída historicamente. São conhecimentos selecionados das ciências e dos modos de ação humana, ao longo de suas múltiplas experiências sociais. Esses conhecimentos, por serem históricos e críticos, são aprendidos pelos alunos em um processo de reelaboração das matérias de estudos. (LOPES; MACEDO, 2010, p. 88-89).

Portanto, o homem, ao utilizar a natureza para produzir condições de sua subsistência e assim transformá-la num ambiente também social, criou a cultura, a ciência, a técnica, as artes, que devem ser apropriadas pelas mais diferentes gerações, para que, conhecendo a realidade natural e social onde vivem, possam enfrentá-la. Diante disso, o conhecimento é necessário ao desenvolvimento histórico-social.

Assim, a pedagogia histórico-crítica contribui com o campo curricular, pois problematiza os conteúdos que são selecionados e questiona a sua funcionalidade.

As ideias de Freire (1983) e Saviani (1984) foram singulares para o Brasil dos anos de 1980, pois além de proporem um novo olhar sobre educação, foram essenciais ao campo curricular, pois retiraram a centralidade dos currículos funcionalistas norte-americanos. Assim sendo, tanto a pedagogia do oprimido quanto a pedagogia histórico-crítica somam ao legado da construção do pensamento curricular nacional. Entretanto, as duas concepções mostram antagonismos entre si.

Os adeptos de Saviani criticam a concepção dialógica entre professor e aluno, proposta por Freire, admitindo a impossibilidade de nivelamento entre eles. Ainda que reconheçam que o aluno, após ter apropriado os conhecimentos, possa aproximar-se dos saberes do professor, os críticos de Freire admitem uma hierarquia entre professor e aluno.

Além disso, sugerem semelhanças entre a educação popular freireana e o progressivismo de Dewey, afirmando que “em nome de um processo de conscientização, os conhecimentos sistematizados podem vir a ser negligenciados, prejudicando a possibilidade de visão crítica das classes populares, entendida

como necessariamente dependente desses conhecimentos” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 89).

Por outro lado, os teóricos ancorados em Freire criticam a pedagogia histórico-crítica de valorizar demasiadamente os conhecimentos acadêmicos. Afirmam que a proposta savianista pode separar a transmissão do conhecimento da produção do conhecimento, o que, para eles, é impossível, visto que compreendem como processos inter-relacionados.

Outro julgamento feito é de que a pedagogia histórico-crítica não estimula, de fato, a inserção dos sujeitos sociais em atividades coletivas e movimentos sociais como forma de melhoria de suas vidas e luta pelos seus direitos.

Diante das críticas, o que se nota é o embate entre conhecimento acadêmico e saber popular, cada qual com argumentações contundentes sobre os conhecimentos considerados legítimos e ilegítimos em um currículo.

Entretanto, e para além dessa dicotomização do conhecimento, o pós-estruturalismo permite compreender que o saber é híbrido, pois é constituído tanto do conhecimento acadêmico como do popular. Além disso, nunca é cessado, pois para cada contexto histórico-social, sempre há diferentes atores sociais, disputando a hegemonia de suas demandas.

O Brasil inicia a década de 1990 com um debate curricular mais amplo, irrigado por múltiplas influências, em especial o enfoque sociológico. Os trabalhos da área começaram a compreender currículo como espaço de relações de poder.

As proposições curriculares cediam espaço a uma literatura mais compreensiva do currículo, de cunho eminentemente político. [...]. A ideia de que o currículo só pode ser compreendido quando contextualizado política, econômica e socialmente era visivelmente hegemônica. À exceção de Paulo Freire, a maior parte das referências era a autores estrangeiros, tanto do campo do currículo como Giroux, Apple e Young, quanto da sociologia e da filosofia, como Marx, Gramsci, Bourdieu, Lefèbvre, Habermas e Bachelard. (LOPES; MACEDO, 2010, p. 14-15).

Já na segunda metade dessa década, entre 1995 e 1996, os estudos pós-modernos e pós-estruturais adentraram no debate curricular brasileiro, contribuindo na multiplicidade de referenciais para compreensão de currículo.

De acordo com Lopes e Macedo (2010), esse fenômeno pode ser explicado pela busca da sociedade em compreender o mundo de forma mais simbólica do que material, fato que levou a teorização crítica marxista dividir espaço com a teorização curricular baseada em Foucault, Derrida, Deleuze, Guatarri e Morin.

É interessante demarcar que a compreensão de currículo pelo aporte pós-estruturalista se iniciou com Tomaz Tadeu da Silva e seu grupo de estudos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Este pesquisador traduziu obras de autores internacionais, identificou os pressupostos teórico-metodológicos por eles utilizados e analisou-os pelo prisma pós-estruturalista (SILVA, 2010).

Silva constitui uma trajetória de publicações que inicia a década ainda incorporando basicamente as perspectivas teóricas histórico-críticas, passando a incorporar, com restrições, as perspectivas teóricas pós-estruturalistas e chegando ao final da década com uma adesão acentuada a essas perspectivas. (LOPES; MACEDO, 2010, p. 21).

Silva ainda desenvolve trabalho basilar para o campo curricular nacional, pois promove um diálogo entre as teorizações críticas e pós-críticas, reconhecendo a importância e o legado daquelas para os avanços destas.

Nesse sentido, pode-se observar que o discurso curricular brasileiro, a partir dos anos 1990, foi marcado pela multiplicidade de interpretações e compreensões aferidas ao termo currículo. Logo, com esse mosaico de referenciais, acredita-se que a marca atual do discurso curricular nacional seja o hibridismo.

Às teorizações de cunho globalizante, seja das vertentes funcionalistas, seja da teorização crítica marxista, vêm se contrapondo a multiplicidade característica da contemporaneidade. Tal multiplicidade não vem se configurando apenas como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas como tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo híbridos culturais. (LOPES; MACEDO, 2010, p. 16).

Acredita-se que o hibridismo seja frutificador, pois, além de gerar robustez teórica ao campo de estudos curriculares, demonstra que diferentes concepções podem coexistir num mesmo espaço, legitimando cada qual como detentora de seu discurso próprio. Com isso, não cria dicotomias teóricas que mais geram ranços do que avanços no debate curricular.

## **2.2 Trajetória da Geografia brasileira**

A sistematização da Geografia brasileira ocorreu somente quando esta disciplina foi institucionalizada como curso superior no território nacional, e instituição correlata foi criada para a produção de conhecimento geográfico. Ou seja,

de acordo com Vlach (1988), foi a partir de 1930 que a Geografia brasileira realmente se organizou.

Entretanto, não se pode negar que anteriormente não havia uma produção geográfica. Até existia, mas não em caráter científico, portanto, o que se tinha era um acúmulo de dados e informações das várias partes que compunham o território brasileiro. “As diversas descrições paisagísticas, bem como os apontamentos de viagens realizadas ao longo dos séculos XVI a XVIII, encontravam-se dispersas” (FERRAZ, 1995, p. 77).

No que tange à sala de aula, Ferraz (1995) expõe que, em colégios de maior representatividade, como exemplo Dom Pedro II, a Geografia se expressava na disciplina de *Corographia*, caracterizada por longas listas classificatórias e descritivas de rios, montanhas e formações vegetais, taxonomias de cidades, nomes de países, capitais e características da população. Autodidatas, advindos de outras áreas do conhecimento, ministravam os referidos conteúdos, uma vez que não existia, oficialmente, professor de Geografia formado em território nacional.

Vislumbrar um professor de Geografia formado em território nacional começou a ser possível a partir de 1930, quando uma comitiva de professores franceses aportou no Brasil para estruturar e principiar as primeiras faculdades de Geografia e História do país.

Com a criação da Universidade de São Paulo em 1934, foram ministradas as primeiras aulas de geografia no curso de geografia e história, disciplinas que na época tinham uma única formação em nível de graduação. [...] Pierre Deffontaines e Pierre Monbeig, passaram a compor o quadro de professores das recém-criadas instituições de Ensino Superior e desenvolveram estudos sobre o território brasileiro. (MARTINS, 2014, p. 61).

Como explica Martins (2014), os estudos sobre o território brasileiro motivaram-se pela Geografia de Paul Vidal de La Blache, visto que os primeiros professores eram originários da França.

De acordo com Pontuschka (1999b), as aulas de Geografia no Ensino Superior contaram com a realização de muitos trabalhos de campo para conhecer o território brasileiro e seus limítrofes regionais, assim investigavam a inter-relação dos fenômenos naturais e humanos.

Nesse sentido, o ideário produzido pela escola francesa chegou também aos bancos escolares pelos licenciados que, de posse do saber científico, desenvolveram uma Geografia que contribuía para o conhecimento detalhado do território brasileiro.

Logo, pode-se dizer que a Geografia Tradicional firmou-se na escola por muitos anos e, como relembra Pontuschka (1999b, p. 117), “caberia destacar a produção didática do professor Aroldo de Azevedo, que teve seus livros hegemonicamente adotados nas escolas brasileiras”.

Sobre a produção didática de Aroldo de Azevedo e, conseqüentemente, a Geografia que se tinha na escola, Gomes e Caró (2012) relatam que os livros didáticos das décadas de 1930, 1940, 1950 e 1960 foram majoritariamente assinados por Aroldo de Azevedo. “Dos 30 livros didáticos encontrados no banco de dados LIVRES, destinados ao ensino ginasial na década de 1960, 20 são de autoria desse autor” (GOMES; CARÓ, 2012, p. 302).

Credita-se explicação à liderança de Aroldo de Azevedo na produção de livros didáticos o fato dele ter sido professor da Universidade de São Paulo, sendo autor também de diversos artigos e livros científicos na área de Geografia. Logo, o peso do *status* acadêmico recaiu na credibilidade e utilização de sua produção didática.

Apresentando linguagem formal, seus livros seguiam o padrão de textos acadêmicos e científicos, oferecendo uma Geografia bem detalhada sobre o território brasileiro, em especial de seus aspectos físicos, descrevendo formas de relevo com conceitos e termos técnicos, dando a impressão de serem destinados ao meio universitário (GOMES; CARÓ, 2012).

Resumidamente, pode-se dizer que a Geografia escolar deste período,

[...] sobretudo no ensino secundário, continuou a ser de informar a respeito das várias áreas do globo terrestre, catalogando nomes de montanhas, de rios, de mares, de cidades, de países e de recursos produzidos. Era, assim, um ramo do conhecimento meramente informativo, que não estimulava a reflexão mais profunda. [...]. Daí a definir-se durante muitos anos a Geografia como a “ciência que faz a descrição da superfície da Terra”, como se a simples descrição constituísse uma atividade científica. (ANDRADE, 1987, p. 12-13).

Ainda que a Geografia, tanto acadêmica quanto escolar, fosse desprovida de análise crítica e social dos aspectos físicos e humanos que compõem o espaço geográfico, alguns órgãos e instituições foram criados nesse cenário e contribuíram para a construção do pensamento geográfico brasileiro. Órgãos e instituições que são importantes produtores do saber geográfico até a atualidade.

Em 1934, foi criada a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB)<sup>5</sup>. No ano de 1937, formou-se o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e, em 1946, instituiu-se o Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - USP, que mais tarde seria a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH).

O cenário geográfico brasileiro começou a sofrer alterações por volta da segunda metade da década de 1950, quando ocorreu transição para a Geografia Teórico-quantitativa.

Pretensamente pragmática, a Geografia Teórico-quantitativa adentrou o país com a promessa de realizar uma nova Geografia, entretanto o que realmente se tinha de novo era a ordem política que se instaurava no país, ou seja, a ditadura civil-militar.

Segundo Corrêa (1982), a suposta nova Geografia estava em consonância com o Estado, que se tornava cada vez mais autoritário e sucumbia qualquer possibilidade de um debate social, politizado. Assim, de aporte de modelos matemáticos, essa Geografia foi alienante e alienada, evidenciando as aparências dos fenômenos e esquecendo as relações neles existentes.

Dessa forma, a Geografia Teórico-quantitativa coisificava as formas espaciais criadas pelo homem, ou seja, em vez de desvendar a intencionalidade do homem em modificar a paisagem, criar novos objetos, reorganizar o espaço geográfico, ela neutralizava os fatos.

Por meio de gráficos e tabelas, gerava uma quantificação exaustiva dos aspectos populacionais, passando a falsa ideia de objetividade e cientificismo. Contudo, não analisava esses dados, não debruçava olhar crítico e social sobre os mesmos, apenas os descrevia e, ao fazê-lo, mostrava visão fragmentária da realidade.

O próprio espaço foi entendido como inerte, sendo mera representação da Matemática, desconsiderando toda a sua dinamicidade e herança histórico-cultural.

---

<sup>5</sup> A AGB foi criada por Pierre Deffontaines e, desde o seu surgimento, congregou importantes intelectuais que tinham por objetivo a promoção do conhecimento científico baseado na troca de ideias de seus associados. No ano de 1944, a AGB, já sendo uma entidade de dimensões nacionais, com sócios, profissionais, estudantes e colaboradores em todo território nacional, criou suas primeiras seções regionais nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco e Bahia, expandindo-se, mais tarde, para demais localidades. A partir disso, passou a reunir-se anualmente e promover eventos científicos. Dada a sua magnitude nacional e condizente na continuidade do diálogo com toda a comunidade, a AGB é responsável pela edição da *Revista Terra Livre* e do *Jornal AGB em debate*, além disso, suas seções locais encarregam-se de publicações de outros periódicos (ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS, 2010).

Em suma, a Geografia Teórico-quantitativa excluiu qualquer compreensão de que:

[...] o homem e suas formas espaciais não são “coisas” que podem ser tratadas de modo neutro, que as diferenciações entre homens e entre as formas espaciais por eles criadas, advindas das relações sociais, e não somente semelhanças e regularidades, são fundamentais para se compreender a ação humana através do tempo e do espaço, o qual deve ser visto como o *locus* da concretização, reprodução, heranças e mudanças da sociedade ao longo do tempo, e que só pode ser percebido a partir da compreensão da totalidade e não de uma visão fragmentária e descritiva da realidade. (CORRÊA, 1982, p. 120).

Nos bancos escolares inexistia uma Geografia voltada à compreensão da relação sociedade e natureza, totalmente esvaziada do ponto de vista social. Sem politização nenhuma, os alunos continuavam na obrigatoriedade em decorar aspectos físicos do território brasileiro, bem como memorizar dados, como tamanho da população, extensão territorial e tantos outros que transformavam o conhecimento escolar num saber enciclopédico (PONTUSCHKA, 1999b).

Tal situação foi reforçada com acordos estabelecidos entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency International Development* (USAID). Num contexto de ditadura civil-militar, o Brasil visava um ensino mais utilitarista, focado no mercado de trabalho e, sobretudo, que não deixasse margens à compreensão crítica e ao questionamento do contexto histórico-social que se estava vivendo. Desse modo, o MEC entregou a reorganização do sistema educacional brasileiro aos técnicos norte-americanos.

1 – Os Estados Unidos reivindicaram o direito de acesso ilimitado a todos os dados socioculturais do Brasil; 2 – todos os dados referentes à educação no Brasil foram exportados aos Estados Unidos para investigação e devolvidos após processados (a um preço muito mais elevado); 3 – jovens educadores brasileiros foram enviados como bolsistas e estagiários aos Estados Unidos (com dinheiro brasileiro) e reexportados como burocratas da pesquisa, que foram aprender educação no país mais rico, para reproduzir no país mais pobre. (FAZENDA, 1985, p. 63).

Nesse sentido, os acordos estabelecidos entre Brasil e EUA atingiram de forma completa o sistema de ensino vigente na época. Passava-se a ideia de uma educação objetiva e prática ao utilizar modelos matemáticos e tecnologia, mas, na verdade, isso acabou isolando a Geografia e toda educação do debate de sociedade.

Numa abordagem matematizada e acrítica, a Geografia foi unida à História na forma de Integração Social, culminando na disciplina de Estudos Sociais, a partir da deliberação da Lei nº 5.692, no ano de 1971. Esta mesma legislação também obrigou a inclusão da disciplina Educação Moral e Cívica.

Pode-se dizer que a Geografia ficou a serviço da ditadura civil-militar, pois sua autonomia foi extirpada dos bancos escolares.

Paralelamente a isso, o ensino superior também se reformulou. Cursos de licenciaturas curtas foram abertos. Em apenas 24 meses, o graduando em Estudos Sociais seria professor habilitado em Geografia e História. Acredita-se, em conformidade com Vlach (2003), que o ensino bidisciplinar mostrava esvaziamentos de conteúdo tanto de Geografia como de História, uma vez que seus debates eram superficiais, isolados e sem preocupação com a análise social do espaço-tempo.

Para maior agravamento da situação, muitos cursos de Geografia foram fechados, pois, o aluno, interessado em tornar-se futuro professor, preferia cursar a licenciatura curta, que lhe possibilitava a rápida inserção na carreira docente, do que ingressar no curso superior de Geografia<sup>6</sup> e ter a ênfase educacional voltada ao bacharelado. De acordo com Petrone (1993), com a criação da Faculdade de Educação da USP, em 1970, o licenciado não mais existia para o Departamento de Geografia, gerando, indiscutivelmente, grande prejuízo para a formação do professor.

Em suma, pode-se dizer que a Geografia Teórico-quantitativa foi extremamente eficiente para a ditadura civil-militar brasileira, pois, além de apagar a natureza histórica e social do conhecimento geográfico, reforçou a característica de uma ciência de mapas e gráficos, destinada a descrição dos fenômenos naturais e memorização de dados isolados.

Vale lembrar que, especialmente no campo da produção do conhecimento, a Geografia Teórico-quantitativa teve dois centros difusores: “de um lado Rio Claro, onde se criou a AGETEO e os periódicos *Boletim de Geografia Teórica e Geografia*, e de outro, o Rio de Janeiro onde, a partir da *Revista Brasileira de Geografia*, se produziram numerosos trabalhos” (CORRÊA, 1982, p. 119).

No findar da década de 1970, começou a ganhar destaque no Brasil, sobretudo no meio acadêmico, uma proposta de Geografia diferente daquela que

---

<sup>6</sup> No início da criação do curso superior de Geografia, em meados da década de 1930, a História também era vinculada. O desmembramento delas ocorreu em 1956, sendo compreendidas como graduações separadas.

vigorava. Calcada no materialismo histórico e na dialética marxista, seus animadores lançaram questionamentos sobre o ensino de Geografia, indagando quais eram as classes sociais beneficiadas com tal ensino. E também consideraram necessário debater as mudanças que ocorriam no mundo e no Brasil, refletir sobre o modelo produtivo toyotista, a destruição da natureza ocasionada pela expansão industrial, a reação das forças populares, a mecanização da agricultura, a globalização. Enfim, pensar as realidades locais como elos de uma rede em âmbito nacional e mundial.

Essas transformações provocaram inquietações entre os geógrafos que procuravam novos métodos, os quais fossem capazes de compreender toda essa complexidade e mudanças ocorridas no mundo. O avanço científico e tecnológico contribuiu para o surgimento de novas técnicas e recursos para explicar o espaço geográfico. Assim, os fundamentos filosóficos e metodológicos da geografia tradicional e os estudos da geografia teórico-quantitativa, que utilizava elementos da matemática e da estatística, passaram a ser criticados por não darem conta da nova realidade. Tal corrente passou a ser alvo das discussões dos geógrafos comprometidos com as transformações sociais e preocupados com a realidade brasileira. (MARTINS, 2014, p. 63).

Com a necessidade, no debate geográfico, em analisar os rearranjos espaciais ocasionados pela relação natureza e sociedade perante tantas mudanças sociais ocorridas e considerando que os modelos matemáticos, característicos da Geografia Teórico-quantitativa, poderiam auxiliar nessa análise do espaço, a ciência geográfica entrou em crise.

A respeito da crise na Geografia, José William Vesentini (1987, p. 60-61) discorre:

Nesse sentido, é inegável que existe uma crise, ou momento de redefinições, na ciência geográfica e, em particular, no ensino da geografia. Alguns preferem falar em transição, o que talvez seja válido, mas é no mínimo problemático já que transição pressupõe a passagem de uma fase para outra com uma clara identificação das características de cada uma delas, o que não ocorre com a nossa disciplina: da geografia moderna ou tradicional, que ainda persiste mesmo perdendo terreno, passa-se a múltiplas alternativas que vão da(s) geografia(s) crítica(s) à utilitária ou pragmática, ou ainda, à geografia da percepção. E transição indica sem dúvida um sentido, um movimento histórico determinável, sendo que a situação presente da geografia é de indeterminação, de um leque de possibilidades onde o futuro não está decidido *a priori*, mas dependerá em boa parte das nossas opções e práticas.

Os debates sobre as redefinições da base teórica da Geografia ansiavam decisões para seus fundamentos, uma vez que cresciam os questionamentos sobre

a forma de ensinar e aprender Geografia, tanto na formação do professor quanto do aluno.

Assim, no ano de 1978, na reunião anual realizada pela AGB em Fortaleza, Ceará, acordaram que a Geografia assumisse uma responsabilidade no engajamento político, na luta contra a pobreza e na questão do subdesenvolvimento. A efervescência da discussão levou ainda a AGB a renovar sua perspectiva organizacional. Estimulada pelo crescimento do movimento estudantil brasileiro, reformulou o seu estatuto e passou a integrar em seus princípios a luta pelos direitos humanos e as questões políticas e democráticas da sociedade (ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS, 2010).

Essa reunião da AGB sobre os rumos da Geografia repercutiu tão grandemente em território nacional que muitos geógrafos consideraram esse encontro de Fortaleza o marco para um pensar geográfico mais social e menos quantitativo. Ilustrativamente, asseveram que a reunião de Fortaleza foi o divisor de águas entre a nova Geografia (Teórico-quantitativa) e a Geografia nova (Crítica).

Todavia não foram extintas as outras correntes do pensamento geográfico. Como relata Cavalcanti (1998), muitos geógrafos, professores e a própria Geografia escolar continuaram propagando a transmissão mecânica dos conteúdos, a coisificação dos objetos sociais, a cientificidade travestida de objetividade, a valorização do uso da tecnologia e dos recursos matemáticos para conhecimento dos fenômenos geográficos em si, estanques de análises sociais.

Contrariando a lógica conteudista da Geografia e ponderando a relação conteúdo e objetivo no ensino escolar desta disciplina, no intuito de propiciar um pensar dialético aos alunos, a Geografia escolar incitou e apresentou algumas mudanças. Apontou que a finalidade do ensino de Geografia seria contribuir com conhecimento profundo e real do espaço geográfico, possibilitando aos alunos pensar os fatos e acontecimentos sociais e naturais de maneira integrada, abrangente e crítica.

Pode-se dizer que uma Geografia escolar renovada, realmente preocupada em compreender as relações entre sociedade e natureza, reconhecendo o espaço geográfico também como prática social se constituiu no território brasileiro, especialmente no estado de São Paulo, por meio de um currículo que será mais bem abordado no capítulo três deste trabalho.

A partir da década de 1990, a Geografia acadêmica e a escolar sofreram transformações. Aportaram, primeiramente na universidade, os princípios da Geografia Cultural e com ela, florescia uma Geografia mais plural (CORRÊA, 2010).

A singularidade, a subjetividade, a influência trocada entre espaço geográfico e indivíduo, em que este reorganizava aquele e essa reorganização refletia em sua própria vida, bem como o interesse nos debates de gênero e diferença, são características da pluralidade da Geografia. Pode-se dizer que a Geografia da percepção, a Geografia da representação, a Geografia humanista, são diferentes enfoques que partem de pontos de referência distintos e, assim, compõem a pluralidade da ciência geográfica.

O geógrafo Ruy Moreira, em entrevista concedida e organizada por Silva e Freire (2005), disse enxergar a década de 1970 como o embrião da pluralidade que emergiu na Geografia em 1990, historicizando:

A percepção, a representação, a cultura, o indivíduo, o coletivo, o valor simbólico e a dinâmica das determinações da totalidade social da história são temas implícitos dos anos 70, que na década de 90 tornam-se uma pluralidade evidente. O que então há de comum entre uma década e outra? A questão da pluralidade de campos e de temas. Agora, essa pluralidade de campos e de temas que se vê desenvolvendo na década de 90, não é, necessariamente, e creio que não, um desenvolvimento do debate que se levou na década de 70. Não diria que a década de 90 foi a da consolidação da renovação de 70. Se a gente pergunta se aquele período 78/88 foi de renovação da Geografia, eu responderia, em termos, que sim. Sua pergunta é se a década de 90 é de alguma maneira uma continuidade da década de 70. E eu diria que sim, e, ao mesmo tempo, que não. É uma continuidade no sentido do afloramento daquilo que estava embrionário no debate da década de 70. E não, no sentido de que 90 é um outro momento de renovação. Não o embrião da pluralidade embutida dos anos 70 que vai evoluir e se transformar nas geografias da década de 90, mas um outro movimento de pensamento. A renovação nunca se faz de uma só vez e uma só. Seria a morte da história e do pensamento. [As décadas de] 70 e 90 têm em comum a pluralidade. De diferente o enfoque. São duas épocas, nem reiterativas e nem superativas. Duas épocas de renovação diferentes. (SILVA; FREIRE, 2005, p. 61).

Aparentemente, pode-se dizer que a Geografia da década de 1990 é aquela que se mostra mais ampla e aberta. Ampla pela quantidade de debates que se propôs a construir, e que anteriormente não foram devidamente considerados. E aberta por ser um mosaico de muitas correntes teóricas. Não só correntes teóricas da própria Geografia, como também perspectivas de outros campos do saber.

Ao passo que a Geografia Cultural apresentou a subjetividade e a singularidade na análise das relações sociedade e natureza, propondo outra compreensão sobre a organização do espaço geográfico, também outros temas vieram à tona e se firmaram como ordem do dia, a citar: gênero, raça, feminismo, xenofobismo, tecnopolos, neoliberalismo.

Assim, esse leque de temas abordados pela Geografia refletiu no pensar geográfico escolar e reestruturou a sua organização curricular, ocasionando opiniões antagônicas. Alguns geógrafos, tal como Oliveira (1999), entenderam essas transformações como uma aparente confusão. De forma contrária, Straforini (2014) entendeu como novas e válidas possibilidades de compreensão da Geografia.

Vale lembrar que o currículo que se desenrolou a partir dessa Geografia dos anos de 1990 será abordado no terceiro capítulo deste trabalho.

### **2.3 Aproximações e distanciamentos entre teorias de currículo e trajetória da Geografia**

Retomando a construção do pensamento curricular em âmbito nacional, tem-se o ano de 1920 como marco inicial para as primeiras reflexões sobre o tema e, até os estudos de Paulo Freire (1983), a compreensão de currículo brasileiro como mera transferência instrumental de teorizações americanas. Não se nota, durante esse longo período de tempo, produção expressiva e genuinamente brasileira sobre currículo. O que existiu foi um currículo pensado pelos preceitos do eficientismo e tecnicismo norte-americano.

Pode-se dizer que esse período demonstra uma inércia na produção do pensamento curricular brasileiro.

De maneira também importada, mas um pouco diferente daquilo que foi o pensamento curricular brasileiro, a Geografia constituiu-se, em território nacional, como curso superior e disciplina escolar.

Não que a Geografia tenha se caracterizado, tal como o campo currículo, como mera transferência da produção intelectual de outros países, mas, tendo como ponto de partida os estudos desenvolvidos na França e na Alemanha, iniciou trajetória extremamente ligada aos preceitos de tais estudos.

A Geografia brasileira mostrou-se um pouco mais dinâmica, no que diz respeito à produção de conhecimentos, do que o campo dos estudos curriculares, pois nesse longo período, de 1930 a meados de 1970, a Geografia se institucionalizou no Ensino Superior, órgãos foram criados para debate e produção de conhecimento, estudos do território brasileiro foram realizados e até mesmo a sua autonomia de disciplina escolar foi perdida.

Logo, a aproximação entre os debates curriculares e a trajetória da Geografia se processa pela semelhança do que estava sendo produzido nesses campos do saber. Enquanto se tinha um currículo objetivo, científico, eficiente para o cumprimento de metas e desprovido de reflexão da vida escolar, tinha-se uma Geografia descritiva, cientificista, superficial, mnemônica, que também não se preocupava com a reflexão ou o questionamento dos conhecimentos e do espaço geográfico.

Pode-se dizer que o discurso curricular, bem como o discurso geográfico, foram semelhantes naquilo em que se propuseram a ser ou não ser. Serem eficientes, cientificistas, superficiais, e não serem reflexivos, preocupados com a vida do aluno ou instigadores do debate social.

Sobre os currículos que se debruçavam ao projeto de educação popular do oprimido ou à pedagogia histórico-crítica, notam-se aproximações com a Geografia Crítica, pois diferentes dos currículos efficientistas e da Geografia Tradicional, preocuparam-se em analisar a realidade social vivida, compreendendo tanto o currículo quanto a Geografia como instrumentos de transformação social.

Sendo principiados num momento em que o Brasil dava indícios do fim da ditadura civil-militar, os currículos de Freire (1983), de Saviani (1984) e a Geografia Crítica foram extremamente necessários para renovar e ampliar o debate curricular e geográfico brasileiro, tirando-os da inércia da transferência instrumental ou da descrição memorética.

Pode-se dizer que eles promoveram no aluno um olhar crítico e emancipador, ou seja, consideraram a importância do aluno conhecer a organização da sociedade, refletir sobre ela e transformá-la.

Ainda que as discussões dos currículos desses pensadores guardassem especificidades, mostrando-se diferentes em alguns pontos, elas estavam em consonância com a Geografia Crítica por serem contrárias aos conteúdos estáticos, compartimentados, que não levavam em consideração a realidade dos alunos e não contribuíam para suas práticas sociais. Portanto, entende-se que a aproximação entre eles seja possível por fazerem conhecer a realidade concreta e promoverem a luta social.

Quanto à produção no campo curricular, em meados de 1990, campo esse caracterizado por um hibridismo, marcado por diferentes correntes teóricas que dividiam espaço acerca desta tônica, nota-se aproximação com a Geografia plural que se constituía, no cenário brasileiro, no mesmo período.

De posse do simbolismo, com compreensões menos materiais, tanto o campo curricular quanto a Geografia foram marcados por uma multiplicidade de debates e vertentes teóricas.

Nota-se que a Geografia, sobretudo a Cultural, e o campo curricular demonstraram-se interessados no indivíduo e no seu processo de identificação, buscando na Literatura, na Linguística e na Psicanálise fundamentações para a compreensão da subjetividade, da singularidade e do simbolismo. Acredita-se que buscar fundamentações nessas outras áreas tenha sido a tentativa de explicar e dar conta das variadas e frenéticas transformações que ocorreram, e ainda ocorrem, nas sociedades atuais. Como exemplos destas frenéticas transformações têm-se a intensa globalização econômica, a mundialização da cultura, o aniquilamento do espaço pelo tempo e as realidades locais conectadas em redes mundiais.

Diante disso, o fato de a Geografia e o campo curricular aproximarem-se de outras áreas do saber, bem como de suas respectivas perspectivas teóricas, é no mínimo uma maneira de não legitimar um único saber, logo, não fixar o poder e compreender que acordos e desacordos são estabelecidos entre os atores sociais que compõem e rearranjam o espaço geográfico.

### **3 DISCURSOS CURRICULARES: A PROPOSTA DA CENP E OS PCN EM ANÁLISE**

#### **3.1 Repensando currículo: as contribuições do pós-estruturalismo**

As teorias críticas romperam, definitivamente, com a ideia apenas organizacional dos currículos, cujos interesses recaíam no eficientismo e na burocratização cientificista. Por meio de uma análise educacional em voga na dinâmica da sociedade capitalista, o currículo crítico debruçou-se na compreensão da reprodução cultural como forma de manutenção da divisão de classes e das desigualdades sociais.

Reconhecendo a importância histórica da teoria crítica, seja ela de cunho fortemente marxista – centrada nas estruturas econômicas ou nas nuances culturais envolvidas na dinâmica social – seja de cunho fenomenológico, em que a subjetividade é destacada, é inegável o seu legado para o campo curricular. Entretanto, como as teorias produzidas em um dado momento histórico não são suficientemente abrangentes de todos os fenômenos sociais, seja por que as demandas de dado fenômeno ora são mais latentes, ora são mais sutis, ou ainda, pelo fato da teoria enveredar-se por caminhos que colocam em relevo mais uma análise do que outra, entende-se que, em sua maioria, as teorias críticas de currículo não conseguiram incluir debates visivelmente importantes, como: relações de gênero, raça e etnia.

Assim, esses debates foram trilhando caminhos próprios dentro do campo dos estudos curriculares, permitindo o surgimento de novas análises de currículo.

Mesmo sabendo que cada análise curricular tem suas especificidades de acordo com suas demandas, tornando-se assim distintas umas das outras, para facilitar uma visualização das teorias curriculares que emergiram no século XX, obtendo destaque após as teorias críticas de currículo, será empregado aqui o termo teorias pós-críticas de currículo.

No entanto, vale salientar que o prefixo “pós”, inserido nas teorias críticas de currículo, designa apenas uma marcação temporal (teorias que se seguiram após as teorias críticas de currículo), identificando uma ação seguida, posterior, e não um juízo de valor, que sugere passividade das teorias posteriores.

Portanto, as teorias pós-críticas de currículo são críticas sim. Críticas daquilo que as teorias críticas de currículo não conseguiram abarcar.

Assim, tomando por base Silva (2015), a teoria pós-crítica de currículo abrange: os estudos curriculares, focalizando o gênero e a pedagogia feminista; o currículo multiculturalista; o currículo como narrativa étnica e racial; o currículo e a teoria *queer*; o currículo no pós-modernismo; a teoria pós-colonialista de currículo; o currículo e os Estudos Culturais; e a crítica pós-estruturalista do currículo.

Diferentemente das seções anteriores, não serão brevemente apresentadas as ideias de currículo pertencentes a cada uma das teorias supracitadas. Na tentativa de não exaustar o leitor, e no intuito de margear esta pesquisa, serão expostas, a seguir, as contribuições que os estudos pós-estruturalistas podem oferecer ao campo curricular.

Ainda que a perspectiva pós-estruturalista não tenha desenvolvido, sistematicamente, uma teoria curricular, Silva (2015) relata que foi nos EUA que o teórico Cleo Cherryholmes iniciou essa junção. A mesma amarração – currículo e pós-estruturalismo – também pode ser observada nos trabalhos de Thomas Popkewitz, com análises curriculares fundamentadas na teorização de Michel Foucault.

Pensar currículo pelo olhar pós-estruturalista é, por exemplo, questionar, por meio do processo de significação, os conhecimentos nele presentes e as relações de poder envolvidas na sua produção.

Tomando os conhecimentos presentes no currículo como verdades construídas, o pós-estruturalismo desvela como esses conhecimentos foram considerados verdadeiros.

Dessa forma, uma ideia pós-estruturalista de currículo pergunta: “Quais conteúdos se fazem presentes?”; “Por que estão presentes?”; “Como se fazem presentes?”. Desconstruindo, portanto, os binarismos de que são feitos os conhecimentos.

De forma geral, como explica Peters (2000), entende-se por pós-estruturalismo um movimento de pensamento sobre a linguagem e o processo de significação, tendo no movimento teórico estruturalista a sua gênese. “O pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade” (PETERS, 2000, p. 28).

O pós-estruturalismo demonstra continuidade ao pensamento desenvolvido pelo estruturalismo francês dos anos de 1950 e 1960, segundo o qual a linguagem é

entendida como um sistema de significação. Ultrapassa-o, contudo, ao flexibilizar a rigidez das estruturas.

A língua é o sistema abstrato de um número bastante limitado de regras sintáticas e gramaticais que determina quais combinações e permutações são válidas em qualquer língua particular. A língua é a estrutura. A fala é a utilização concreta, pelos falantes de uma língua particular, desse conjunto limitado de regras. [...] No estruturalismo iniciado por Saussure, um significante – aquilo que gráfica ou foneticamente representa um significado – determinado não tem um valor absoluto: ele é o que é apenas na medida em que é diferente de outros significantes. O pós-estruturalismo estende consideravelmente o alcance do conceito de diferença a ponto de parecer que não existe nada que não seja diferença. (SILVA, 2015, p. 118-120).

Portanto, para o pós-estruturalismo, o significado não é definitivo e univocamente apreendido pelo significante.

Em termos de currículo, seu significado não será o mesmo. Pelo contrário, constantemente será reconstruído, pois a presença do significado no significante (currículo) é incessantemente adiada, diferida.

E isso ocorre porque o pós-estruturalismo compreende que o poder não é fixo, como algo que se possui para sempre, tampouco partindo de um centro, mas, como aponta Silva (2015), baseado nas contribuições de Foucault, o poder é uma relação, móvel, fluída e capilar, estando em toda parte. Portanto, compreender currículo como um significante, que temporariamente recebe um significado, é compreender que tal significação torna-se temporária em razão das diversas relações de poder ali compreendidas. Assim,

[...] poder e saber são mutuamente dependentes. Não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. Ao mesmo tempo, não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo de um saber que se expressa como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos ao poder. (SILVA, 2015, p. 120).

Em suma, ocorre que, em determinado contexto histórico, o currículo recebe um significado que se hegemoniza como discurso durante um tempo, em virtude de um poder que está em evidência. Entretanto, como o poder não é fixado, ou seja, não pertence única e exclusivamente a um ator social ou a um grupo de atores sociais, este significado será contestado, sendo possível, então, outro significado ser impresso ao currículo, carregando outras demandas e evidenciando outro poder.

Nós temos a ilusão de que a definição de uma determinada palavra (significante) é constituída por um significado, “o significado da palavra”, mas, na verdade, ela é sempre definida por uma outra palavra (um outro significante). Aquele significante que constitui a definição da palavra e que supomos ser seu “significado” será definido, por sua vez, por outro significante, e assim por diante, num processo sem fim. Ou seja, o significado está sempre mais além, mais adiante, mas esse além, evidentemente, nunca chega. (SILVA, 2015, p. 121).

Outro ponto que o pós-estruturalismo assume do estruturalismo – e o transcende – é enxergar o sujeito como uma invenção histórica, cultural e social, isto é, o sujeito é simplesmente o resultado de um processo de produção cultural e social, sendo refletido em seu discurso.

Portanto, pensar essas contribuições no campo curricular pode ser, por exemplo, compreender como o discurso, envolto em relações de poder, expresso no currículo como uma visão de mundo, faz parecer a própria realidade. A este respeito, Lopes e Macedo (2011, p. 40) afirmam: “[...] pode-se entender os discursos pedagógicos e curriculares como atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los”.

A perspectiva pós-estruturalista contribui ainda para entender os diferentes significados dados ao significante currículo ao longo do tempo:

[...] cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constitui o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio. Tais tradições não captam, de diferentes maneiras, um sentido para o termo. Elas o constroem, criam um sentido sobre o ser do currículo. São um ato de poder, na medida em que esse sentido passa a ser partilhado e aceito. [...] a postura pós-estrutural nos impele a perguntar como esses discursos se impuseram a vê-los como algo que pode e deve ser desconstruído. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Com a perspectiva pós-estrutural chega-se à ideia de que currículo é um discurso, constituído por um jogo de interesses cujas relações de poder mostram qual interesse está, temporariamente, hegemonizado. Desse modo, concorda-se com a explicação:

[...] o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera

sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Diante dos tantos sentidos que o termo currículo recebeu ao longo da história, enriquecendo o campo dos estudos curriculares, acredita-se que o pós-estruturalismo seja a perspectiva que reconhece e considera essa gama de significações, por visualizá-las como discurso envolto a poder, que se hegemoniza num determinado tempo.

Entretanto, reconhecer e considerar as tantas definições de currículo não faz a perspectiva pós-estruturalista assumi-las como verdades inquestionáveis, pelo contrário, considerando o contexto histórico-social, o poder e o jogo de interesses dos atores sociais, a perspectiva auxilia na compreensão de como um discurso torna-se hegemônico, no caso, como diversas ideias de currículo foram produzidas, aceitas e utilizadas por um determinado tempo.

Assim, acredita-se que além de questionar o próprio discurso curricular em voga, o pós-estruturalismo e a sua preocupação com a linguagem e o poder, permitem conhecer aquilo que no discurso foi realçado ou apagado.

Diante disso, a seguir estão os documentos – entendidos como currículos, logo discursos – que este trabalho se propõe a analisar, e as considerações realizadas.

### **3.2 A Proposta da CENP**

No findar da década de 1970 e início dos anos 1980, iniciou no Brasil o processo de reabertura política e redemocratização. Prenunciando o fim da ditadura civil-militar, ocorreram as primeiras eleições municipais e estaduais em 1977 e 1982, respectivamente.

Além disso, as disciplinas de Geografia e História, que tinham sido reduzidas a Estudos Sociais, ressurgiram, em 1978, como disciplinas independentes e autônomas, requerendo maior atenção em seus conteúdos, questionando os saberes que até então estavam sendo disseminados em sala de aula e vislumbrando mudanças.

Deve-se ter em mente que, nesse período, o meio acadêmico brasileiro já discutia a Geografia Crítica e mostrava a importância de se ter uma Geografia

escolar em consonância com a universidade, e que levasse o aluno à compreensão da realidade vivida.

Nesse bojo, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), por meio da CENP, realizou palestras com educadores ilustres, tal como Demerval Saviani, e sinalizou a necessidade de pensar uma nova proposta de ensino, incitando a elaboração de outro currículo. Segundo Kimura (2009), isso pode ser constatado na publicação do documento denominado “As uvas não estão mais verdes”, cujo título, fazendo alusão ao currículo vigente, apontava mudanças.

Como relata Kimura (2009), que foi uma das integrantes da equipe técnica de Geografia da CENP, as professoras Audaite Baptista, Lúcia Araújo Marques, Maria Helena Peixoto Camargo, Marísia Margarida Santiago Buitoni, Regina Célia Bega dos Santos, Sálua Assad Abirad e Seleida de Oliveira Batista principiaram, em 1984, o debate para a construção de uma proposta curricular de Geografia.

Primeiramente, segundo Kimura (2009), foram realizados diálogos informais entre a equipe técnica e dois professores da USP (Ariovaldo Umbelino de Oliveira e Manoel Fernando Gonçalves Seabra), sendo exposta a necessidade em se ter uma Geografia condizente com as realidades locais e pautada na análise social do espaço geográfico. Diante dessas demandas e considerando o debate geográfico que pairava na academia, estabeleceu-se a orientação teórico-metodológica da proposta e a oficialização desses professores como assessores da Proposta da CENP.

Em seguida, foram realizados, periodicamente, encontros entre essa equipe técnica da CENP e professores representantes de todas as Delegacias de Ensino inscritas na SEE/SP.

Vale lembrar que, nesse período, os sindicatos, especialmente dos professores, começaram a demonstrar forte expressividade nas greves que eclodiam, reivindicando mudanças no cenário educacional.

Entretanto, ainda havia resistência de muitos professores quando, nos encontros, a equipe técnica da CENP apresentava e debatia a orientação teórico-metodológica que estava sendo desenhada para aquele currículo.

Muitos professores acreditavam que o materialismo histórico e a dialética não serviriam para pensar a Geografia escolar e assim protestavam a favor daquele ensino existente até então.

Pode-se dizer que essa repulsa à orientação teórico-metodológica tenha sido motivada pelo fato de alguns professores, ainda temerosos do governo

autoritário, recearem represálias ao defenderem um currículo de cunho dialético e crítico. Ou ainda, por desconhecerem tal orientação teórico-metodológica, visto que se graduaram em uma Geografia Tradicional, cientificista e, aparentemente, neutra.

Em contrapartida, tantos outros professores mostravam-se entusiasmados em repensar a Geografia e garantiam presença nos encontros e atividades promovidos pela CENP.

Vale ressaltar que, nessa época, foi firmada uma parceria entre a CENP e as universidades públicas paulistas, com o propósito de ministrarem cursos aos professores das mais diferentes regiões paulistas. Esses cursos oportunizaram a formação continuada do professorado, com debates sobre temas veiculados nas universidades e também discussões sobre a proposta curricular.

Até esse momento, nunca os professores das escolas públicas estaduais tinham tido a oportunidade de tomar contato e discutir novas formas de abordar a Geografia. [...]. Vale acrescentar que vários dos docentes universitários que participaram dos cursos de convênio e deslocaram-se para as mais diversas regiões do Estado tinham posições teóricas diferenciadas. Entretanto, o desenvolvimento de novas temáticas e abordagens aos professores das escolas públicas estaduais permitiram-lhes abrir-se para novas maneiras de analisar a realidade [...]. (KIMURA, 2009, p. 24-25).

Diante disso, o debate sobre a Geografia pretendida na proposta curricular fomentava cada vez mais encontros entre a equipe técnica da CENP e os professores representantes das Delegacias de Ensino.

Pode-se dizer que um importante evento realizado pela AGB, o “Fala Professor”, também foi um influenciador na construção da proposta curricular.

Conforme Corrêa (2010), a AGB promoveu, em 1987, o “Encontro Nacional de Ensino de Geografia”, que ficou conhecido como “Fala Professor”, reunindo geógrafos de todo Brasil para discutir os rumos do ensino de Geografia. Especificamente nesse encontro, a pauta era a importância da Geografia escolar em desvelar as desigualdades sociais e a necessária luta de classes, tendo, o geógrafo, o compromisso de conscientizar-se como cidadão e ser corajoso e autêntico na análise do espaço geográfico.

Logo, a Geografia escolar viabilizava-se como:

[...] possibilidades de uma ação pedagógica redimensionada, comprometida com a formação do aluno “por inteiro”, enquanto cidadão, sujeito histórico e social, que deve analisar a realidade na qual vive e convive, entendendo-a em permanente construção e reconstrução pelo homem. (GEBRAN, 2003, p. 84).

Portanto, o ponto de partida da Geografia escolar era a relação dialética e dialógica entre a realidade e o saber, isto é, a realidade do aluno e os saberes que lhe serviriam para o conhecimento e a explicação do meio vivido. Segundo Vesentini (1987), essa relação dialética e dialógica entre a realidade e o saber explica-se por três motivos: primeiro, porque a realidade, no sentido de natureza modificada pelo homem, deve ser vista como condição e resultado da práxis coletiva; segundo, porque não se deve privilegiar a realidade em si e para si, tampouco o conhecimento como luz que racionaliza esse real; e, em terceiro lugar, porque deve utilizar a cultura corporificada em obras, permitindo ao aluno dialogar com o pensamento e o real, assim, não reproduzindo um conhecimento forjado noutra lugar.

Dessa forma, com o intuito de construir um currículo coletivo, abrangente das demandas do professorado e preocupado com uma Geografia real, sete edições foram lançadas dessa proposta curricular, sendo três no ano de 1986, e as demais em 1988, 1990, 1991 e 1992.

No que tange especificamente à sexta edição, de 1991, denominada de *Proposta Curricular para o Ensino de Geografia – 1º Grau*, que aqui será chamada de Proposta da CENP, tem-se como estrutura, sequencialmente: dois textos destinados aos professores, sendo um produzido pelo secretário de Estado da Educação da época, Fernando Morais, e outro assinado pela coordenadora da CENP daquele momento, Eny Marisa Maia; os nomes de todos os participantes na construção da proposta curricular; uma breve apresentação do documento; um texto reflexivo sobre a Geografia que se ensina e a Geografia como ciência; um texto explicativo sobre a fundamentação teórico-metodológica da proposta e a sugestão de temas a serem trabalhados em sala de aula; e, por fim, são apresentados os objetivos e os conteúdos por série.

Primeiramente, nota-se que alguns outros colaboradores compunham a equipe técnica em 1991, diferenciando-se da equipe inicial, formada em 1984. Lembrando a composição desta, nota-se a saída das professoras Marísia Margarida Santiago Buitoni, Regina Célia Bega dos Santos e Sálua Assad Abirad. Sendo os novos integrantes, Luís Fernando de Freitas Camargo e Sonia Ribeiro. (SÃO PAULO, 1991).

Entretanto, são mencionados os nomes dos professores membros da equipe técnica que participaram na elaboração das edições anteriores, bem como citados todos os professores representantes de Geografia das Delegacias de Ensino da

Rede Estadual de Ensino de São Paulo que também participaram das discussões e elaboração.

Isso demonstra que a Proposta da CENP resultou de trabalho de longa data, coletivo e processual. Tinha a preocupação em atualizar-se perante as mudanças sociais, fato que pode ser constatado em sua “Apresentação”:

Considerando que uma Proposta Curricular não pode ser definitiva, esta versão incorpora a dinâmica da realidade nacional e mundial, procurando fazer os ajustes que permitam acompanhar essas transformações tendo como pano de fundo a abordagem teórico-metodológica, que norteia todo este trabalho. [...].

Tendo em vista estarem professor e alunos inseridos numa realidade contraditória e dinâmica, torna-se imperioso que o educador esteja atento às informações, procurando desvendar, através da reflexão teórica, os novos fatos em presença. (SÃO PAULO, 1991, p. 13).

No que tange à compreensão da Geografia acadêmica e escolar, a Proposta da CENP ressaltou a importância na promoção de um saber não polarizado, afirmando que universidade e escola precisariam estar em consonância. Referenciando a “Geografia dos professores”, pensada por Yves Lacoste (2007), a Proposta da CENP criticou a formação de professores que não era capaz de refletir a produção do conhecimento geográfico e a compreensão da realidade vivida. Assim, reiterava que a Geografia produzida nas universidades em nível de pesquisa não poderia ser diferenciada daquela ensinada nas escolas.

Vale ressaltar que o geógrafo francês Yves Lacoste (2007) foi um grande influenciador da Geografia Crítica brasileira, tendo seus livros difundidos no território nacional no mesmo momento que se discutia a renovação da Geografia e se elaborava outro currículo. O referido autor indagava a função ideológica da Geografia na escola e dos fundamentos teórico-metodológicos da ciência geográfica, compreendendo que uma Geografia neutra, que não cooperasse na transformação social, não deveria ser constituída nos bancos escolares. Entretanto, ao analisar a Geografia que era ensinada pelos professores nas escolas de 1º e 2º graus, notou que se distanciava da real função dessa ciência, denominando esse destoante de “Geografia dos professores”.

Ancorada nesse embasamento, a Proposta da CENP identificou esse problema na realidade brasileira e explicou sua causalidade:

[...] hoje, nós temos uma Geografia sendo produzida nas Universidades e 'outra Geografia' sendo ensinada nas escolas de 1° e 2° graus [...]. Várias circunstâncias, resultantes da política educacional nas últimas décadas, convergiram para essa situação, que traduz o descaso para com as necessidades sociais, em especial para o ensino público do 1° e 2° graus. Às condições estruturais da escola, do professor enquanto trabalhador, somam-se vários outros problemas, incluindo-se as condições que ele (não) encontra para a sua formação, dentro ou fora dos cursos universitários. Enfim, um quadro que retrata a (des)importância da educação para as classes dominantes, preocupadas com a manutenção da situação vigente, para o que um ensino deteriorado e banalizado constitui um instrumento. (SÃO PAULO, 1991, p. 15).

Na preocupação em levar, até o professor da sala de aula, o que se estava produzindo na universidade e aspirando mudanças na Geografia escolar, a dialética foi tomada como orientação teórico-metodológica.

Resgatando os teóricos que contribuíram para a renovação da ciência geográfica, a ideia era promover uma Geografia que permitisse o conhecimento científico e a reflexão crítica da sociedade, propiciando ao aluno a tomada de consciência sobre esta sociedade e a possibilidade de transformá-la.

Foi entendido também que o professor não seria um mero transmissor de conhecimentos e o aluno apenas um receptor, pelo contrário, ambos se envolveriam com os conteúdos a serem ensinados.

Assim, os conteúdos presentes na Proposta da CENP pautaram-se num olhar crítico da sociedade e numa proximidade com o cotidiano do aluno. Por exemplo, o conteúdo "O trabalho humano como elo entre a natureza e a sociedade", destinado à 5ª série (SÃO PAULO, 1991), foi explanado de maneira que o aluno compreendesse que os elementos da natureza, além de terem seu desenvolvimento próprio e natural, são transformados em recursos naturais pelo trabalho humano. Ou seja, em vez do aluno apenas saber o nome e a existência de algumas árvores do domínio da Mata Atlântica, ele também compreenderia que da árvore é retirada a madeira para a construção de móveis, barcos, casas, enfim, objetos utilizados por ele. De maneira análoga, o aluno não deveria saber apenas o nome dos rios e sua localização, mas compreender que eles, além de terem sua função natural, podem ser utilizados como meio de transporte para escoarem a produção de uma indústria.

[...] pode-se verificar que todos os produtos têm uma finalidade primeira: serem usados por causa de uma necessidade. Isto porque as pessoas, como elas se apresentam do ponto de vista biológico e social, são seres humanos que precisam de objetos para sobreviver, ou seja, de produtos [...]. (SÃO PAULO, 1991, p. 52).

Portanto, pode-se inferir que os conteúdos apresentavam-se dessa maneira para mostrar que a finalidade da Geografia não era a memorização de dados, mas a análise das relações sociais que ocorrem no espaço geográfico. Dessa forma, os assuntos relativos ao que se chama de Geografia física, como solo, relevo, vegetação, clima, também eram trabalhados com um enfoque social.

No conteúdo destinado à 6ª série, “A ocupação econômica do sertão nordestino através da pecuária” (SÃO PAULO, 1991), sugeriu-se que aspectos naturais como o clima árido, a vegetação pobre, a presença de solos pouco profundos e o relevo interplanáltico fossem estudados de maneira integrada entre si e entre a economia local, permitindo que o aluno compreendesse como esses fenômenos interferem no desenvolvimento econômico do sertão nordestino.

Além disso, a Proposta da CENP mostrou-se preocupada com conceitos geográficos como espaço, região, território e paisagem do ponto de vista da análise crítica. Isso pode ser observado no conteúdo “A análise crítica das várias concepções de região como pré-requisito para o estudo do espaço brasileiro”, destinado à 6ª série (SÃO PAULO, 1991).

Com base na compreensão de que o território brasileiro é internamente desigual, a Proposta questionou o conceito de região enquanto uma categoria de análise do espaço geográfico que só considera a uniformidade resultante da combinação ou integração dos elementos da natureza: clima, vegetação, hidrografia, relevo etc. Logo, mostrou que componentes econômicos, políticos, administrativos e culturais também estão presentes em conjunto com a natureza delimitando o espaço e formando a região geográfica.

Portanto, a Proposta da CENP objetivou debater com o aluno a articulação da região natural com a região social, formando um todo integrado, permitindo a compreensão de que, mesmo sendo estabelecidos limites territoriais em torno de grandes áreas, como a divisão em estados ou regiões, a organização social e econômica processada no espaço geográfico ultrapassa esses limites fixados.

Em suma, pode-se dizer que todos os conteúdos e assuntos inerentes da Geografia foram apresentados e trabalhados, na Proposta da CENP, por um prisma social, com o objetivo de “desenvolver o espírito crítico e uma formação voltada para a compreensão e transformação da realidade visando à formação do cidadão” (SÃO PAULO, 1991, p. 135).

Por meio do método dialético, a Proposta da CENP convidou professores a discutirem, por um viés diferente, diversos temas presentes na sociedade e permitiu aos alunos realizarem análise de uma realidade contraditória e em permanente transformação.

Pela primeira vez, uma proposta de ensino era apresentada por uma metodologia de trabalho raramente presente em um discurso oficial, que tem uma organização textual própria. [A proposta de] Geografia foi a primeira a se colocar publicamente, ainda que em forma de apostila, buscando ingenuamente criar a estratégia do fato consumado. Foi a primeira a apresentar de forma discursiva também os conteúdos dos temas, buscando explicitar com a maior clareza possível o método de análise que se propunha. Ou seja, buscou-se que os professores de Geografia das escolas estaduais encontrassem condições para uma maior compreensão da linha teórica, através da exposição das análises empíricas. (KIMURA, 2009, p. 27).

Entretanto, a adoção do materialismo histórico e da dialética ocasionou muitas críticas à Proposta da CENP. Aqueles que foram contrários avaliavam a Proposta como um incitamento à luta de classes, bem como a caracterizavam como fornecimento de uma visão de mundo pronta e acabada, desvalorizando a capacidade do aluno em refletir por si (MORAES, 2000).

Outro ponto que corrobora a crítica foi o grande alarido em torno da Geografia física presente na Proposta, diziam que a orientação teórico-metodológica utilizada gerava uma análise determinantemente econômica dos aspectos físicos:

[...] apresentado fundamentalmente no contexto da questão ambiental, a partir de uma ótica um tanto catastrofista, [...] numa abordagem em que o capital é o vilão, e os graves problemas ambientais dos países socialistas não são abordados. No limite, a natureza é reduzida à condição de “recursos”, sendo equacionada em moldes exclusivamente econômicos. (MORAES, 2000, p. 178-179).

Diante disso e observando a Proposta da CENP, pode-se dizer que seu principal propósito era romper, definitivamente, com a tradicional Geografia da memorização dos nomes de rios, capitais, estados, bem como da interminável descrição de relevo, clima, vegetação, hidrografia. Assim, o que se propôs foi uma compreensão da natureza baseada na análise social, ou seja, os aspectos físicos foram interligados aos aspectos políticos, econômicos e culturais, visando à explicação da organização e produção do espaço geográfico.

Nota-se, também, que a Proposta da CENP propunha uma construção do saber geográfico em que alunos e professores envolviam-se com os conteúdos estudados, visto que tais conteúdos eram condizentes com a realidade do aluno e assim contribuía em sua prática social. Portanto, contrariando a ideia do ajustamento do aluno ao meio em que ele vivia e convivia, a Proposta da CENP trazia a possibilidade do engajamento social.

No que tange à abordagem da luta de classes, Kimura (2009) comenta que a Proposta da CENP se propunha a analisar o capitalismo e o modo como este operava as transformações sociais, ocasionando constantes reorganizações no espaço geográfico; portanto, não compreendendo que esta abordagem tenha se resumido, necessária e tão somente, no estímulo à luta de classes.

É interessante verificar que, em nenhum momento, o texto da proposta se refere à necessidade de uma luta armada, de rebeliões ou levantes. Ou, mesmo, de sugerir ou apontar às pessoas (quais?) para organizarem-se tendo em vista lutar contra outras (quais?). (KIMURA, 2009, p. 29).

Somando-se a essa parcela de atores sociais que se demonstraram insatisfeitos com a Proposta da CENP, estavam os professores de muitas escolas paulistas que não a aderiram em suas aulas.

Conforme estudo de Gebran (1990), ainda que a Proposta da CENP tenha sido o resultado de um trabalho coletivo, com participação consistente e adesão de muitos professores, em outras tantas escolas, ela nem chegou a ser cogitada, apresentada, tampouco debatida. Assim, muitas aulas de Geografia continuaram a ser ministradas nos moldes da Geografia Tradicional, pois, além de alguns professores mostrarem-se resistentes às mudanças, apresentavam defasagem ou inconsistência teórica. Dessa forma, entende-se que a Proposta da CENP não conseguiu envolver e ser desenvolvida pela totalidade de professores.

A não aceitação da Proposta da CENP também pode ser observada dentro da própria SEE, como conta Kimura (2009), em que os cursos e convênios com as universidades foram cancelados, bem como foi cessada a assessoria do professor Ariovaldo Umbelino de Oliveira em nível institucional. E, aos poucos, a equipe técnica da CENP foi se reformulando e a foram ela sendo delegados outros serviços, bem como se tornando menos frequentes os encontros com os professores representantes das Delegacias de Ensino.

Pode-se presumir que, no momento em que isso ocorreu, outros atores sociais, anteriormente opacos, ocuparam maior destaque na disputa de interesses, desestabilizando o discurso hegemônico daquele momento – Proposta da CENP – e flexibilizando o poder.

Diante de todo o exposto, pode-se constatar que, na Proposta da CENP, o materialismo histórico e a dialética se hegemônizaram como discurso curricular e também geográfico, uma vez que é possível identificar as influências da pedagogia histórico-crítica, pensada por Saviani (1984), e da Geografia Crítica.

Acredita-se que essa abordagem teórico-metodológica tenha ocorrido primeiramente porque a Geografia, sobretudo a escolar, após anos a fio ser constituída por memorização de dados e conhecimento superficial do espaço geográfico, ansiava por uma renovação, logo, era preciso promover uma Geografia que realmente se debruçasse sobre a análise social do espaço geográfico. Nesse sentido, os professores universitários presentes no processo de elaboração da Proposta da CENP estavam, em sua maioria, inseridos numa Geografia Crítica que vinha sendo produzida no meio acadêmico, logo, contribuíram para a efetivação desta na proposta de Geografia escolar.

Somado a isso, o contexto histórico-social brasileiro no pós ditadura civil-militar, com debates mais latentes sobre o fim da censura, a redemocratização política, as desigualdades sociais e a luta de classes, foi ao encontro do que estava sendo produzido tanto no pensamento geográfico quanto no campo curricular brasileiro. Por sua vez, a CENP, órgão responsável pela publicação de novo currículo, também não poderia cercear a proposta de Geografia que estava sendo vislumbrada.

Logo, a Proposta da CENP se constituiu como discurso hegemônico naquele momento, fato que contribuiu para o melhor entendimento das parcerias estabelecidas entre esse órgão e as universidades, bem como da realização de variados cursos e encontros com professores da rede pública de ensino.

À vista do exposto, pode-se dizer que, mesmo a Proposta da CENP apresentando dificuldades de inserção em algumas escolas paulistas, hegemônizou-se como documento, como orientação, enfim, como discurso curricular, porque novos atores sociais se fizeram presentes na disputa de interesses e desestabilizaram a fixidez do poder. Ou seja, sendo a Proposta da CENP um currículo que reconheceu e considerou as demandas do professorado paulista, outros interesses foram evidenciados, ainda que momentaneamente.

### 3.3 Os PCN

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia (Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental)*, resumidamente chamados de PCN, originaram-se no bojo da política neoliberal que, atingindo escala global, estava sendo desenhada no Brasil a partir dos anos de 1990. Caracterizado pela primazia do mercado e das relações comerciais, privatizações e estabelecimentos de acordos, especialmente financeiros, entre países e organismos multilaterais, o neoliberalismo intensificou o modo de produção capitalista, afrouxou as relações de trabalho, agudizou as desigualdades sociais e também modificou o campo educacional.

O neoliberalismo adentrou a escola por meio de sua lógica cultural de caráter competitivo, meritocrático, consumista e individualista, e imprimiu padrões e monitoramento do desempenho escolar baseado em acordos firmados entre o governo brasileiro e o Banco Mundial. Este organismo multilateral, via de regra, efetua empréstimos financeiros aos países, em especial àqueles subdesenvolvidos, e assim, declarando-se preocupado em atacar a pobreza dessas nações, objetivou-se, naquele cenário neoliberal, investir na educação como melhor caminho para aumentar os recursos da população pobre.

Dessa maneira, o Brasil incorporou e promoveu, com base nas orientações desse organismo, uma série de reformas educacionais, entre elas a implementação dos PCN, com o intuito de “construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 5).

O início do processo de elaboração dos PCN data de 1994, quando a Secretaria de Educação Fundamental do MEC convocou estudiosos da educação brasileira e também dos países que principiavam mudanças curriculares – a saber: Argentina, Colômbia, Chile e Espanha –, para discutirem a instituição de um currículo nacional no Brasil. Além disso, encomendou-se à Fundação Carlos Chagas, análise das propostas curriculares que haviam sido publicadas por alguns estados como São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. Assim, no ano de 1995, uma equipe constituída por professores ligados à Escola da Vila, situada na cidade de São Paulo, e as universidades, iniciaram a elaboração dos PCN (MOREIRA, 1996).

Em abril de 1996, uma versão preliminar dos PCN, composta por texto introdutório e da área da Geografia foi enviada à AGB para que emitisse parecer sobre o documento.

De acordo com Cacete (1999), em julho daquele mesmo ano, ocorreu o “X Encontro Nacional de Geógrafos”, no qual foi possível discutir os PCN e elaborar um documento que expressava a posição de discórdia da AGB acerca da decisão governamental de estabelecer um currículo nacional. Tal documento recebeu a denominação de Carta do Recife, uma vez que esta cidade sediou o encontro entre os geógrafos. Ainda em 1996, no mês de novembro, a Secretaria de Ensino Fundamental solicitou que 15 professores sócios da AGB fossem até Brasília discutirem o conteúdo de Geografia dos PCN, deixando claro que o debate sobre a política educacional era encargo apenas do governo federal. Diante disso, a AGB se negou a participar e se retirou do processo de elaboração, entendendo que seu papel não era de simples coadjuvante, de consultora de conteúdos geográficos que legitimaria um documento final.

Pode-se dizer que o curto período de tempo, entre o envio dos PCN à AGB e a solicitação de seus representantes em Brasília, foi um indício de que o governo federal não estava disposto a debater as políticas educacionais com a grande maioria do professorado brasileiro; seu interesse era apenas usar uma comunidade acadêmico-científica como legitimadora de um documento.

A posição da AGB foi de insatisfação e repúdio quanto à exclusão da participação da maioria dos professores da rede pública de ensino, compreendendo que o governo federal visualizou seus membros como meros executores de tarefas ou aplicadores de normas e diretrizes curriculares.

Vale ressaltar que não se encontra na bibliografia destinada à análise dos PCN qualquer menção a encontro promovido entre Secretaria de Educação Fundamental e professores da educação básica da rede pública no intuito de debater e/ou refletir os PCN. O que se tem são apenas relatos de que a versão preliminar foi enviada a professores das diferentes áreas do conhecimento e especialistas em educação para examinarem e emitirem parecer sobre o mesmo (MOREIRA, 1996).

[...] os PCNs chegaram à sua edição passando por um processo de avaliação, que se conduziu através do envio de sua primeira versão a “assessores” e “pareceristas professores de universidades e especialistas de todo o país”, que remeteram suas críticas e sugestões à equipe de elaboração, sem que um debate tenha efetivamente se estabelecido, na forma como, apenas, uma interlocução ao vivo permite ocorrer. (SPOSITO, 1999, p. 29).

Deve-se ficar claro que a crítica quanto ao processo de elaboração dos PCN não é quanto à presença de especialistas, visto que eram professores universitários, portanto, produtores do conhecimento geográfico, mas quanto à falta de participação daqueles que eram os principais agentes do processo educacional, ou seja, os professores do ensino fundamental.

No final dos PCN há uma seção denominada “Ficha Técnica”, em que são mencionados os nomes do coordenador geral e de temas transversais, elaboradores, consultores, assessores e revisores dos PCN, entretanto não é especificada a função deles. Logo, não há clareza se os nomes ali expostos são de professores da rede pública ou de pesquisadores, professores universitários, especialistas em educação, membros de órgãos ou associações. Portanto, o que se entende é que a referência aos formuladores do documento é feita de maneira genérica e breve:

Os documentos apresentados são o resultado de um longo trabalho que contou com a participação de muitos educadores brasileiros e têm a marca de suas experiências e de seus estudos, permitindo assim que fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas atuais. Inicialmente foram elaborados documentos, em versões preliminares, para serem analisados e debatidos por professores que atuam em diferentes graus de ensino, por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais. (BRASIL, 1998, p. 5).

Detendo-se à estrutura dos PCN, tem-se, primeiramente, uma carta dirigida aos professores e assinada pelo ministro da Educação à época, Paulo Renato Souza. Em seguida, são expostos os objetivos pretendidos no ensino fundamental, acompanhados da apresentação do documento pela Secretaria de Educação Fundamental. Posteriormente, o documento é dividido em duas partes: a primeira destina-se à descrição da trajetória da Geografia, como ciência e como disciplina escolar, constituindo-se na “Caracterização da área de Geografia”; e a segunda traz orientações para o trabalho escolar, com os eixos temáticos, conteúdos e critérios de avaliação.

Na leitura desse documento pode-se constatar, de imediato, que a Geografia é tratada como área e não disciplina escolar. Entende-se que esse tratamento tenha ocorrido pelo fato de os PCN buscarem explicações mais plurais da Geografia, considerando sua intersecção com outros campos do saber, como a Antropologia, a Sociologia, a Biologia, as Ciências Políticas (BRASIL, 1998), logo, compreendendo-a como possibilitadora de interdisciplinaridade.

Tal ideia é reforçada quanto à opção do documento em trazer os conteúdos por meio de eixos temáticos, uma espécie de espinha dorsal que propõe a flexibilização e conexão dos conteúdos da Geografia com temas transversais.

[...] dificilmente haverá avanços em relação à questão da escala de abordagem no ensino de Geografia se não houver assimilação da idéia da flexibilização no tratamento dos temas e conteúdos nos programas de estudo. Será bastante oportuno que o professor dialogue com as áreas afins quando for definir o seu campo de interesse e tempo de permanência nas diferentes escalas na abordagem do tema. (BRASIL, 1998, p. 32).

O documento defende essa posição por acreditar na possibilidade de ajudar o aluno a compreender os processos de interações entre a sociedade e a natureza, situando-as em diferentes escalas espaciais e temporais, o que o possibilitará descobrir o mundo e redimensionar a experiência com seu próprio lugar (BRASIL, 1998).

Para além de uma abordagem descritiva da manifestação das forças materiais é possível [...] propor estudos que envolvam o simbólico e as representações subjetivas, pois a força do imaginário social participa significativamente na produção do espaço geográfico e da paisagem. (BRASIL, 1998, p. 32-33).

Por meio dessas constatações, pode-se perceber que a Geografia plural foi a marca assumida neste documento. Uma Geografia preocupada com a percepção espacial de cada indivíduo, com as relações afetivas estabelecidas nos lugares, com o homem social e cultural produtor do espaço geográfico, com o simbolismo e as subjetividades da paisagem, e também com os fatores econômicos e políticos que compõem a totalidade do espaço geográfico.

Em suma, pode-se dizer que os PCN consideraram abordagens humanistas, fenomenológicas e também dialéticas em sua Geografia.

Esse mosaico teórico-metodológico recebeu duras críticas, em especial de geógrafos inscritos no materialismo histórico e na dialética, e que até participaram do processo de elaboração da Proposta da CENP. Um dos críticos foi Ariovaldo Umbelino de Oliveira (1999), afirmando que os PCN permitiram o ecletismo como concepção dominante, uma vez que a pluralidade foi tomada e com isso não se teve sustentação e consistência epistemológica.

Outro contestador foi Carlos Walter Porto Gonçalves (1999), também colaborador da Proposta da CENP, alegando que os PCN ignoraram o sentido da complexidade que envolvia o saber geográfico. Do mesmo modo, Shoko Kimura

(2009) indagou a real representatividade da abordagem teórica dos PCN para o ensino de Geografia. Pontuschka (1999a, p. 16) disse que “o texto [dos PCN], por vezes repetitivo, torna-se eclético ao incluir autores e assessores com pensamentos geográficos diferenciados”.

Observa-se que a reprovação dos PCN por esses geógrafos não foi à toa, visto que não comungavam daquela compreensão de Geografia proposta no documento e também por terem sido participantes ativos da Proposta da CENP e produzirem conhecimento geográfico baseado em outro aporte teórico.

Souza (2011) propõe refletir se a pluralidade presente nos PCN não pode ser vista como tentativa de abarcar, num currículo comum nacional, a versatilidade cultural presente nas mais variadas comunidades, uma vez que cada uma delas está inserida numa realidade e numa experiência distinta de escola, de estudantes e de professorado.

Corroborar para essa hipótese o fato de a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) já ter previsto em seu artigo 210 a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental no propósito de assegurarem formação comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Do mesmo modo, a LDB (BRASIL, 1996), em conformidade com a Constituição Nacional, também sugere a aplicação de conteúdos mínimos e comuns, logo, Souza (2011) considera que a pluralidade tenha ocorrido para atender a demanda legislativa.

Em suma, ainda que os PCN estivessem inseridos no cenário político e econômico neoliberal, nota-se que apresentam aproximações com a Geografia Cultural e plural que vinha se constituindo no meio acadêmico e com a tendência do hibridismo no campo curricular.

As influências da Geografia Cultural podem ser observadas nos PCN quando é trabalhado, por exemplo, a categoria de lugar. No eixo 4, “A Cartografia como instrumento de aproximação dos lugares e do mundo”, destinado ao terceiro ciclo (BRASIL, 1998), propõe-se que o aluno possa iniciar seu processo de alfabetização cartográfica com a compreensão de lugar por meio das relações afetivas estabelecidas nele. Ou seja, pensar o lugar baseado nos vínculos formados, das vivências, da memória dos alunos, levando em consideração a sua percepção ou a sua subjetividade. Nesse sentido, a praça onde o aluno brinca, por exemplo, pode ser o lugar no qual foi estabelecida uma afetividade particular, assim, pensar o

caminho da praça até a escola permite ao aluno não só compreender a categoria lugar como também iniciar seu processo de alfabetização cartográfica.

No seu cotidiano os alunos convivem de forma imediata com essas representações e significados que são construídos no imaginário social. Quando um aluno muda de rua, de escola, de bairro ou de cidade, ele não sente apenas as diferenças das condições materiais nos novos lugares, mas também as mudanças de símbolos, códigos e significados com os lugares. Em cada imagem ou representação simbólica, os vínculos com a localização e com as outras pessoas estão a todo momento, consciente ou inconscientemente, orientando as ações humanas. [...]. Tudo isso significa dizer, valorizar os fatores culturais da vida cotidiana, permitindo compreender ao mesmo tempo a singularidade e a pluralidade dos lugares no mundo. (BRASIL, 1998, p. 23).

Entretanto, algumas críticas são feitas quanto às questões teóricas dos PCN. Alguns geógrafos acreditam que as categorias da Geografia foram utilizadas de maneira equivocada, sustentando a ideia de que as categorias espaço, território, paisagem e lugar são empregadas pelos PCN como sinônimas.

Oliveira (1999) relata que os PCN não respeitaram a história do pensamento geográfico, uma vez que cada uma dessas categorias foi pensada e constituída por correntes teóricas distintas, em momentos históricos diversos e que, portanto, quando os PCN as tomam como partes iguais e comuns de um todo, ocultam a especificidade de cada uma e buscam uma Geografia que não é produzida cientificamente.

Diante do exposto e considerando as críticas proferidas, acredita-se que os PCN tenham compreendido que as categorias da Geografia – território, paisagem, lugar e região – façam parte de um todo que é o espaço geográfico, uma vez que cada qual é produto das relações humanas sociais e culturais e que, portanto, em todas essas categorias é preciso propiciar uma análise particular da subjetividade e do simbolismo, ou seja, tanto no território quanto na paisagem, lugar e região, há que se levar em consideração as percepções dos vários atores sociais que as compõem, visto que promovem singularidades neles.

Em suma, pode-se dizer que o discurso curricular hegemonizado nos PCN é a Geografia plural, que também estava sendo produzida na universidade, portanto, estava na ordem do dia no debate do professorado acadêmico que elaborava os PCN.

Quanto ao contexto histórico-social, entende-se que o desenvolvimento tecnológico e as mudanças trazidas com/por ele, nas sociedades contemporâneas,

requisitaram a busca de um saber mais preocupado com as impressões, percepções e particularidades humanas, do que com a materialidade, levando à maior notoriedade das perspectivas teóricas tendentes à singularidade e subjetividade.

Nota-se que a Geografia foi compreendida para além da descrição e memorização dos aspectos das paisagens, ou como instrumento de luta e de mudanças sociais. Ela visualizou as particularidades sociais e culturais que estão presentes no espaço.

Há quem defenda que a Geografia destine atenção à singularidade, esteja a serviço do neoliberalismo, compreendendo que possa ocorrer a primazia do individualismo à revelia do pensamento coletivo, de classe. Talvez, a ideia seja outra, como, por exemplo, perceber que a Geografia plural mostrou interesse para as lutas particulares e demandas singulares intrínsecas à sociedade, que até então não tinham sido focalizadas. Lutas essas que expressam demandas existentes no interior das classes sociais.

Assim, se a Geografia plural realmente endossou o individualismo pretendido pelo neoliberalismo, ela endossou colocando luz às particularidades presentes nas sociedades que, direta ou indiretamente, refletem na reorganização do espaço geográfico. Portanto, ela não corroborou para o individualismo das pessoas, dos indivíduos, mas sim para a compreensão de demandas particulares, presentes no espaço geográfico, que extrapolam a necessidade da luta de classes.

Nesse ínterim, os conteúdos de Geografia, trazidos pelos PCN, permitem que o aluno faça explicações subjetivas e afetivas da relação sociedade e natureza, permitindo-o:

[...] questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. [...] restringir para o aluno a explicação de que o seu cotidiano, no convívio social, está circunscrito somente pelas determinações econômicas compreendidas pelo modo de produção seria simplificar essa explicação. (BRASIL, 1998, p. 23).

Portanto, pode-se dizer que a valorização da intuição, da percepção, da afetividade nos conteúdos dos PCN esteja em consonância com a compreensão de Geografia dos atores sociais que dele fizeram parte. Talvez, se o processo de elaboração dos PCN tivesse promovido vários encontros com os professores da rede pública de ensino de todos os estados brasileiros para debates, reflexões e

sugestões, ou mesmo se a AGB tivesse permanecido presente e opinante, outras críticas surgiriam, outras reflexões viriam à tona, ou até mesmo outro discurso curricular poderia ter se hegemonizado, pois o processo de elaboração seria composto por vozes, demandas e interesses distintos.

De forma análoga, não se pode precisar que apenas um pensamento curricular foi influenciador dos PCN, pois da mesma forma que este documento intenta o aluno a conhecer a sociedade e modificá-la, também compreende que esse conhecimento e modificação perpassam pelo simbolismo, pela subjetividade, pelas relações singulares e afetivas.

Se o marxismo possibilita compreender a maneira como a sociedade se organiza em torno das atividades básicas da produção e reprodução da vida material e mesmo de aspectos não-materiais como a linguagem, as crenças, a estrutura das relações sociais e as instituições, ela torna-se insuficiente como método quando se procura compreender o mundo simbólico e das representações que orientam, também, as relações com o mundo. [...]. [Quer-se um currículo] que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidas na constituição dos lugares e territórios. Enfim, buscar explicar para compreender. (BRASIL, 1998, p. 23-24).

Diante disso, entende-se que os PCN demonstram o próprio hibridismo do pensamento curricular.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou analisar os discursos curriculares de Geografia hegemônicos na Proposta da CENP e nos PCN. Para isso, considerou como categorias analíticas o contexto histórico-social em que estavam inseridos, os atores sociais que participaram do processo de elaboração destes documentos e a perspectiva teórico-metodológica da ciência geográfica neles utilizada.

A Proposta da CENP e os PCN são documentos de cunho estadual e federal, respectivamente, entendidos, aqui, como currículos. Embasando-se no aporte teórico pós-estruturalista, currículo é entendido como discurso. Um discurso hegemônico, temporariamente, e que é passível de transformação e ressignificação, uma vez que ele é constituído pela linguagem, a qual, por sua vez, constitui a realidade, que é dinâmica e não linear. Assim, o discurso sempre é efêmero e, incessantemente, modificado e construído.

Nesse sentido, compreendendo currículo como discurso, buscou-se mostrar alguns vários sentidos que o termo ganhou ao longo do tempo no campo dos estudos curriculares, internacional e nacional, sendo relatadas algumas teorias de currículo.

Traçou-se, também, uma breve trajetória da Geografia, em âmbito internacional e nacional, retomando seu processo de firmamento como ciência e como disciplina escolar.

Assim, diante dessas duas narrativas, dos sentidos conferidos ao termo currículo e da trajetória da Geografia, foi possível observar aproximações e distanciamentos entre ambas.

Quanto à Proposta da CENP e os PCN, pode-se dizer que são currículos que apresentam diferenças e semelhanças em termos de perspectiva geográfica.

A principal diferença consiste na orientação teórico-metodológica utilizada por cada um deles. Enquanto a Proposta da CENP toma o materialismo histórico e a dialética, os PCN se valem de uma pluralidade, que reconhece tanto as contribuições da dialética na produção do espaço, como também o simbolismo, a subjetividade e a afetividade inseridas nele.

Ainda que os discursos curriculares hegemônicos em ambos sejam distintos, os dois currículos reconhecem que o papel da Geografia é analisar as relações entre sociedade e natureza, e a reorganização do espaço geográfico.

Outra semelhança está no fato de ambos os currículos defenderem uma Geografia que promova criticidade no aluno, não reconhecendo como benéfica a Geografia despolitizada, desprovida de análise social e, aparentemente, neutra, cientificista. Vale lembrar que a Proposta da CENP e os PCN desconsideram a Geografia descritiva e mnemônica.

Entende-se que esses currículos foram elaborados em contextos histórico-sociais distintos e com atores sociais diversos, portanto, cada qual representa as demandas que estavam sendo atendidas, ou as vozes que estavam sendo ouvidas no jogo da disputa de interesses. Logo, acredita-se que ambos não podem ser analisados estanques dessas variantes, pois são elas que, momentaneamente, contribuíram para a fixidez do discurso, hegemonizando-o.

Pode-se dizer que o contexto histórico-social, os atores sociais, sobretudo os elaboradores dos currículos, e a perspectiva geográfica oportunizaram a Proposta da CENP e os PCN ocorrerem no momento em que se deram e da maneira como se configuraram. Assim, não há como pensar esses currículos, tais como foram constituídos, em outro cenário, em outro momento histórico.

A Proposta da CENP hegemonizou o materialismo histórico e a dialética, pois o fim da ditadura civil-militar e a volta da Geografia como disciplina escolar requereram a sua reflexão e a sua renovação, que já estava sendo proposta no meio acadêmico.

Assim, ainda que alguns atores sociais não concordassem com a orientação teórico-metodológica da Proposta da CENP, foi o materialismo histórico e a dialética que se fixou como discurso curricular, atendendo a demanda daqueles atores que almejavam uma Geografia nova.

Do mesmo modo, os PCN conseguiram fixar uma pluralidade teórico-metodológica porque havia propiciadores. A perspectiva geográfica que estava sendo produzida na universidade caminhava ao encontro dos atores sociais que elaboraram este currículo, bem como estava em consonância com o contexto histórico-social.

As frenéticas transformações sociais ocorridas no globo necessitaram de outras lentes teórico-metodológicas para análise. Assim, a pluralidade já existente na Geografia acadêmica refletiu na escolar.

Em suma, entende-se que esses currículos não poderiam ocorrer em outro momento histórico-social e nem serem modelos de futuro, pois estariam desconsiderando a dinamicidade das relações sociais.

Não há como elencar também, entre esses dois currículos, qual é aquele mais verdadeiro ou representador da realidade. Compreende-se que ambos foram representantes da realidade em que estavam inseridos, pois, tomando-se por base o entendimento pós-estruturalista de que a linguagem constitui a realidade, os significados nunca são fixos, mas constantemente construídos, portanto, não existe espaço para julgar um mais importante do que o outro, ou ainda, tomar apenas um dos currículos como detentor de saberes universais absolutos.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ANDRADE, M. C. **Geografia, ciência e sociedade**: uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo: Atlas, 1987.

\_\_\_\_\_. **Uma geografia para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1994.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto: Porto Editora, 1999.

ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS. **História da AGB**. jul. 2010. Disponível em: <[http://www.agb.org.br/arquivos/ata\\_de\\_fundacao.htm](http://www.agb.org.br/arquivos/ata_de_fundacao.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2017.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1975.

BRABANT, J. M. Crise da geografia, crise da escola. In: OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989. p. 15-23.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 14 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Geografia (Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental). Brasília: MEC/SEF, 1998.

CACETE, N. H. A AGB, os PCNs e os professores. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Reformas no mundo da educação**: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p. 36-42.

CARVALHO, T. S. **O processo de formação continuada dos professores efetivos de geografia**: uma análise da sua ocorrência nas escolas públicas do município de Ourinhos - SP. 2011. 84 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Ourinhos, 2011.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papyrus, 1998. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

CLAVAL, P. C. C. Geografia cultural: um balanço. **Revista geografia (Londrina)**, Londrina, v. 20, n. 3, p. 5-24, set./dez. 2011.

CORRÊA, R. L. A trajetória da geografia brasileira: uma breve interpretação. **Terra livre**, São Paulo, v. 1, n. 34, p. 63-68, jan./jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Geografia brasileira: crise e renovação. In: MOREIRA, R. (Org.). **Geografia: teoria e crítica o saber posto em questão**. Petrópolis: Vozes, 1982. p. 115-121.

FAZENDA, I. C. A. **Educação no Brasil: anos 60 – o pacto do silêncio**. São Paulo: Loyola, 1985. (Coleção Educar, v. 2).

FERRAZ, C. B. A institucionalização do ensino de geografia no Brasil da primeira metade do século XX. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n. 17, p. 75-93, jul. 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GEBRAN, R. A. A geografia no ensino fundamental: trajetória histórica e proposições pedagógicas. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 81-88, jul./dez. 2003.

\_\_\_\_\_. **Como o rio não cabia no meu mapa eu resolvi tirá-lo**: o ensino de geografia nas séries iniciais do 1º grau. 1990. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

GIROUX, H. Cultura, poder e transformação na obra de Paulo Freire: rumo a uma política de educação. In: \_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977. p. 145-156.

\_\_\_\_\_. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMES, D. M.; CARÓ, M. A. T. Aroldo de Azevedo e Hermano Justo Ramón: suas contribuições para o ensino de geografia. **Educação temática digital**, Campinas, v. 15, n. 2, p. 300-319, maio/ago. 2012.

GONÇALVES, C. W. P. A geografia está em crise. Viva a geografia! In: MOREIRA, R. (Org.). **Geografia: teoria e crítica o saber posto em questão**. Petrópolis: Vozes, 1982. p. 93-113.

GONÇALVES, C. W. P. Reformas no mundo da educação. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 68-87.

KIMURA, S. Território de luzes e sombras: a proposta de ensino de geografia da CENP. **Terra livre**, São Paulo, v. 1, n. 32, p. 17-30, jan./jun. 2009.

LACOSTE, Y. **A geografia: isso serve**, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-54. (Série cultura, memória e currículo, v. 2).

\_\_\_\_\_. Pensamento e política curricular: entrevista com William Pinar. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 13-37. (Série cultura, memória e currículo; v. 7).

\_\_\_\_\_. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, R. E. M. W. A trajetória da geografia e o seu ensino no século XXI. In: TONINI, I. M. et al. **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 61-75.

MELONI, A. **Currículo e ensino de Geografia: análise da implementação do programa São Paulo faz escola**. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

MORAES, A. C. R. **A gênese da geografia moderna**. São Paulo: Annablume, 2002.

\_\_\_\_\_. Geografia e ideologia nos currículos do 1º grau. In: BARRETTO, E. S. S. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 163-192. (Coleção formação de professores).

\_\_\_\_\_. **Geografia pequena história crítica**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

MOREIRA, A. F. B. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan./jun. 1996.

MOREIRA, R. Geografia brasileira: crise e renovação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Geografia: teoria e crítica o saber posto em questão**. Petrópolis: Vozes, 1982. p. 115-121.

\_\_\_\_\_. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, A. U. Geografia e ensino: os parâmetros curriculares nacionais em discussão. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 43-67.

PAIVA, E. V.; FRANGELLA, R. C. P.; DIAS, R. E. Políticas curriculares no foco das investigações. In: LOPES, A. C.; MACEDO E. (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 241-269.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Coleção estudos culturais; v. 6).

PETRONE, P. Ensino de geografia nos últimos 50 anos. **Orientação**, São Paulo, n. 10, p. 13-18, 1993.

PONTUSCHKA, N. N. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 1999b. p. 111-142.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre estado e escola. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999a. p. 11-18.

ROSSI, M. **A nova proposta curricular do ensino de geografia na rede estadual de São Paulo: um estudo**. 2011. 203 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SANTOS, L. M. **O currículo oficial de Geografia do estado de São Paulo e os conceitos geográficos escolares**. 2013. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

SANTOS, M. Geografia, marxismo e subdesenvolvimento. In: MOREIRA, R. (Org.). **Geografia: teoria e crítica o saber posto em questão**. Petrópolis: Vozes, 1982. p. 13-22.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de geografia: 1º grau**. 6. ed. São Paulo: SE/CENP, 1991.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

SILVA, C. A.; FREIRE, D. G. Geografia brasileira nos anos 90, pluralidade, crise de paradigmas e caminhos metodológicos: desafios de fazer de um geógrafo. **Tamoios**, São Gonçalo, v. 1, n. 2, p. 61-64, jul./dez. 2005.

SILVA, E. B. **As reformas educacionais do estado de São Paulo, 2008: repercussões na formação do aluno e do professor de Geografia**. 2012. 144 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, M. O. **O novo paradigma produtivo e os parâmetros curriculares nacionais de geografia**. 2011. 181 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOUZA, T. T. **História da geografia escolar: uma possibilidade de estudo da cultura escolar através da história oral temática híbrida**. 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

SPOSITO, M. E. B. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino de geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 19-35.

STRAFORINI, R. O currículo de geografia do ensino fundamental: entre conhecer o que se diz e o vivenciar o que se pratica. In: TONINI, I. M. et al. **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 43-60.

TURRA NETO, N. Geografia cultural, juventudes e ensino de geografia: articulações possíveis. **Revista Formação**, Presidente Prudente, v. 1, n. 20, p. 38-56, jan./jul. 2013.

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1977.

VESENTINI, J. W. O método e a práxis (notas polêmicas sobre a geografia tradicional e a geografia crítica). **Terra livre**, São Paulo, n. 2, p. 59-91, jul. 1987.

VLACH, V. R. F. **A propósito do ensino de geografia: em questão, o nacionalismo patriótico**. 1988. 206 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

\_\_\_\_\_. Ensino de Geografia e pós-graduação no Brasil: considerações preliminares. **Geografares**, Vitória, n. 4, p. 133-138, 2003.

### **Bibliografia Consultada**

AMORIM FILHO, O. B. **Reflexões sobre as tendências teórico-metodológicas da Geografia**. Belo Horizonte: IGC/ UFMG, 1985.

BARRETTO, E. S. S. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção formação de professores).

BLÓIS, C. C. C. **O compromisso democrático nos currículos oficiais paulistas: a abordagem do conflito na proposta da CENP e no currículo “São Paulo Faz Escola” para biologia**. 2017. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

COSTA, H. H. C. **O povo disciplinar de geografia e a tradução na política de currículo**. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ENTREVISTA com o professor Oswaldo Bueno Amorim Filho. **Geosul**, Florianópolis, v. 20, n. 40, p. 191-209, jul./dez. 2005.

FALA PROFESSOR. **Apresentação**. [2015]. Disponível em: <<http://falaprofessor2015.agb.org.br/>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

GODOY, P. R. T. (Org.). **História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

KOBAYASHI, M. M. **Uma contribuição para o ensino de geografia: estudo dos últimos programas curriculares de 1º grau para o estado de São Paulo**. 2001. 209 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Série cultura, memória e currículo, v. 2).

\_\_\_\_\_. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. (Série cultura, memória e currículo; v. 7).

MELO, A. A.; VLACH, V. R. F.; SAMPAIO, A. C. F. História da geografia escolar brasileira: continuando a discussão. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 6., 2006, Uberlândia. **Anais eletrônicos...** Uberlândia: UFU, 2006. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/eixo4.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

TERRA LIVRE. São Paulo: Marco Zero e Associação dos Geógrafos Brasileiros, n. 2, jul. 1987.

\_\_\_\_\_. São Paulo: Marco Zero e Associação dos Geógrafos Brasileiros, n. 8, abr. 1991.

\_\_\_\_\_. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, n. 11-12, ago. 1992/ ago. 1993.

\_\_\_\_\_. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, n. 14, jan./jul. 1999.

TERRA LIVRE. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, v. 1, n. 32, jan./jun. 2009.

TONINI, I. M. et al. **O ensino de geografia e suas composições curriculares.** Porto Alegre: Mediação, 2014.