



Por que é tão difícil definir o conhecimento a ser ensinado na escola? Um olhar para a Geografia¹

*Claudia Valentina Assumpção Galian**

*Daniel Luiz Stefenon***

Resumo: Este artigo se fundamenta em resultados de uma pesquisa que pretendeu evidenciar as escolhas consubstanciadas em documentos curriculares de produção recente no que se refere à definição da importância do conhecimento escolar de Geografia e do que constitui conhecimento relevante a ser abordado nas aulas dessa disciplina. Da mesma forma, professores universitários e da escola básica, envolvidos com a pesquisa e a produção de conhecimentos na área e/ou com o ensino da disciplina – em cursos de licenciatura e em salas de aula do Ensino Fundamental – foram instados a refletir sobre os mesmos aspectos e a se posicionarem frente a uma seleção de excertos dos documentos antes mencionados. Os resultados são discutidos à luz de referenciais teóricos do campo do currículo e do conhecimento escolar, notadamente Basil Bernstein, na análise do processo de recontextualização do conhecimento especializado na constituição do discurso pedagógico, e Michael Young, em sua ênfase no conhecimento como princípio de organização curricular, na necessária diferenciação entre o conhecimento escolar e aquele que advém da experiência cotidiana dos alunos, e na ideia de conhecimento poderoso. Ressalta-se entre os achados da pesquisa, a sintonia entre as seleções encontradas nos documentos e as suas opções diferenciadas no que se refere ao espaço conferido para as escolhas desenvolvidas na escola. E destaca-se, centralmente, a dificuldade – por parte dos sujeitos

¹ A pesquisa na qual se baseia este artigo foi financiada pela FAPESP (Processo 2013/16270-7).

* Doutora em Educação pelo Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: claudiavalentina@usp.br

** Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). E-mail: unicentro.daniel@gmail.com

entrevistados – para desenvolver reflexões acerca do que constituiria uma base de conhecimentos relevantes a serem ensinados na escola.

Palavras-chave: Currículo. Conhecimento Escolar. Geografia. Ensino Fundamental.

Why is it so difficult to define the knowledge to be taught in school? A look for the Geography

Abstract: This article is based on the results of a research that sought to highlight the choices embodied in curricular documents of recent production regarding the definition of the importance of the school knowledge of Geography and of what constitutes relevant knowledge to be approached in the classes of this discipline. Furthermore, university and elementary school teachers, involved in the research and production of knowledge in the area and/or teaching the discipline – in undergraduate courses and in Elementary School classrooms – were urged to reflect on the same aspects and to analyze a selection of excerpts from the aforementioned documents. The results are discussed since the theoretical references in the field of curriculum and school knowledge, specially Basil Bernstein, in the analysis of the recontextualization of specialized knowledge and in the constitution of pedagogical discourse, and Michael Young in his emphasis on knowledge as a principle of curricular organization, in the necessary differentiation between school knowledge and that which comes from students' daily experience, and in the idea of powerful knowledge. Among the results is the coherence between the selections found in the documents and their different options regarding the relevance of the choices of the school. Furthermore, the difficulty – from all the interviewed – to develop reflections about what would constitute the relevant knowledge to be taught in the school.

Keywords: Curriculum. School knowledge. Geography. Elementary school.

¿Por qué es tan difícil definir el conocimiento a ser enseñado en la escuela? Una mirada a la Geografía

Resumen: Este artículo se fundamenta en resultados de una investigación que pretendió evidenciar las elecciones consubstanciadas en documentos curriculares de producción reciente en lo que se refiere a la definición de la importancia del

conocimiento escolar de Geografía y de lo que constituye conocimiento relevante a ser abordado en las clases de esa disciplina. De la misma forma, profesores universitarios y de la escuela básica, involucrados con la investigación y la producción de conocimientos en el área y/o con la enseñanza de la disciplina – en cursos de licenciatura y en aulas de la educación primaria – fueron instados a reflexionar sobre los mismos aspectos y se posicionaron frente a una selección de extractos de los documentos antes mencionados. Los resultados se discuten a la luz de las referencias teóricas del campo del currículo y del conocimiento escolar, principalmente Basil Bernstein, en el análisis del proceso de recontextualización del conocimiento especializado en la constitución del discurso pedagógico, y Michael Young, en su énfasis en el conocimiento como principio de organización en la necesaria diferenciación entre el conocimiento escolar y el que viene de la experiencia cotidiana de los alumnos, y en la idea de conocimiento poderoso. Se resalta entre los hallazgos de la investigación, la sintonía entre las selecciones encontradas en los documentos y sus opciones diferenciadas en lo que se refiere al espacio conferido para las elecciones desarrolladas en la escuela. Se destaca, centralmente, la dificultad – por parte de los sujetos entrevistados – para desarrollar reflexiones acerca de lo que constituiría una base de conocimientos relevantes a ser enseñados en la escuela.

Palabras clave: Currículum. Conocimiento escolar. Geografía. Educación Primaria.

Introdução

Quando se pensa em educação escolar, uma questão importante diz respeito ao conteúdo do ensino desenvolvido nessa instituição. Ainda que esse aspecto não esgote o que se nomeia como currículo escolar, ele assume relevância uma vez que a seleção do que se ensina busca responder à formação afirmada como objetivo a ser atingido em diferentes textos que estabelecem os fins da educação no país. E, como acentua Biesta (2014, p. 53), isso vai além da ênfase na aprendizagem:

A pesar de que el “aprendizaje” como una meta de la educación suena bien, en realidad no significa mucho si no especificamos qué es lo que los alumnos deben aprender y, quizás aun más importante, por qué deberían aprenderlo. Decir que el propósito de la educación es que los estudiantes aprendan parece responder bien a cuál es el propósito que cumple la educación, pero en realidad es una respuesta que dice muy poco.

Este artigo empreende uma discussão sobre essa questão e incide naquilo que se define como conhecimento relevante para o ensino escolar, no âmbito da disciplina Geografia, buscando contribuir com o debate em torno dos problemas e desafios envolvidos na aprendizagem geográfica, conforme já foram apontados, inclusive, por diferentes autores. Dentre esses problemas e desafios destacam-se o excessivo conteudismo mnemônico e a fragilidade epistemológica apresentada pela Geografia Escolar (KAERCHER, 2004; 2007), sua natureza, por vezes, pouco problematizada (GONÇALVES, 2011), a ênfase nas descrições puras e compartimentadas das diferentes regiões do mundo, (PEZZATO, 2001), ou ainda, a adoção de maneiras estereotipadas de se olhar para conceitos importantes, como a cultura, por exemplo (TONINI, 2003).

A fim de contribuir com esse debate são trazidos os resultados de uma pesquisa desenvolvida entre os anos de 2013 e 2015 em uma universidade pública e em duas escolas públicas de ensino fundamental da rede estadual de São Paulo. A referida pesquisa pretendeu evidenciar as escolhas consubstanciadas em documentos curriculares no que se refere à definição da importância do conhecimento escolar de cinco disciplinas – Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências Naturais e Arte. Da mesma forma, professores universitários e das escolas básicas, envolvidos com a pesquisa e a produção de conhecimentos na área e/ou com o ensino da disciplina – em cursos de licenciatura e em salas de aula do Ensino Fundamental – foram instados a refletir sobre o mesmo aspecto e a se posicionarem frente a uma seleção de excertos dos documentos antes mencionados. No recorte ora apresentado, focalizam-se essas escolhas no que tange à percepção dos

sujeitos envolvidos no processo de recontextualização do conhecimento na disciplina Geografia.

Mantendo em vista o que afirma Biesta (2014), a busca foi pela discussão acerca da contribuição específica da Geografia para a formação dos estudantes nas escolas de ensino fundamental. Esta é uma posição que se afina com o que aponta Young (2011), ao sublinhar a importância das disciplinas como fontes para o conhecimento especializado que deverá compor o currículo. Para o autor, as disciplinas escolares reúnem, numa forma adequada à transmissão escolar, os conhecimentos que representam o mais próximo que se chegou até agora na tentativa de explicar o mundo natural e social. Assinala ainda o caráter processual desse conhecimento, bem como as relações de poder expressas nesse processo e na seleção do que comporá o currículo escolar, reconhecendo a premência de se enfrentar contínua e criticamente a reflexão sobre essas escolhas.

A preocupação desses autores remete à função cultural da escola. E vale enfatizar que Young (2011) não reconhece o conhecimento escolar como algo de maior valor cultural do que outras formas de conhecimento, tal como o que se mobiliza na vida cotidiana. Para ele, o que faz um conjunto de conhecimentos ser considerado mais relevante – ou, como o autor denomina, poderoso – para compor o currículo escolar é a sua potência para fazer cumprir o papel da escola. Mais do que isso, é a possibilidade que essa seleção cultural confere para a compreensão da própria experiência do dia a dia a partir de novas categorias de pensamento, ligadas aos conhecimentos especializados. Assim, o autor enfatiza a existência de uma diferença de estrutura do conhecimento escolar em relação ao conhecimento ligado à experiência mais imediata dos alunos.

Outro conceito relevante na discussão empreendida neste artigo é o de recontextualização. Para Bernstein (1996), trata-se de um processo no qual um dado conhecimento disciplinar é relocado e refocalizado em sucessivas etapas nas quais o discurso disciplinar é embutido dentro de

uma estrutura discursiva de caráter regulativo e intencional que conforma o currículo escolar. Dessa maneira, profissionais que atuam em instâncias oficiais, tais como Ministérios e Secretarias de Estado, e também, os próprios profissionais no interior da escola, constituem-se em agentes recontextualizadores, produtores de novos textos disciplinares coerentes com intencionalidades que respondem a demandas consideradas legítimas nos diferentes contextos onde o conhecimento se inscreve.

Importa nesse movimento de recontextualização do conhecimento, reconhecer o que aponta Bernstein (2000, p. 31-32) sobre a constituição do discurso pedagógico, ou, de um princípio para embutir um discurso em outro. O primeiro, é denominado de discurso instrucional e o segundo, de discurso regulador. O autor também indica que o discurso regulador é o dominante na construção do discurso pedagógico.

Ainda explorando o princípio recontextualizador, Bernstein menciona que ele cria campos recontextualizadores e agentes com funções recontextualizadoras, todos eles envolvidos no processo de articulação das duas formas de discurso – instrucional e regulador. Esses campos recontextualizadores – e os agentes com suas funções recontextualizadoras – criam um discurso específico, de acordo com a autonomia a eles conferida. Para a discussão empreendida neste artigo, isso é importante pois favorece a compreensão do processo de criação desse novo discurso que tem origem em duas bases diferentes, mantendo-se a atenção nas possíveis transformações do conhecimento por meio da ação dos agentes recontextualizadores – neste caso, os produtores de conhecimentos e de prescrições curriculares, os formadores de professores e os professores que atuam no Ensino Fundamental.

Escolhas metodológicas

Na investigação acerca do conhecimento considerado relevante para a formação dos alunos, a análise desenvolvida na pesquisa na qual

se baseia este artigo incidiu sobre o que apontam os documentos curriculares oficiais, dez docentes de uma universidade pública e dez professores de duas escolas públicas do estado de São Paulo² a este respeito. Assim, um aspecto central para a análise proposta diz respeito às perspectivas dos agentes recontextualizadores acerca da seleção do conhecimento que deverá compor o currículo.

Os procedimentos de pesquisa utilizados numa primeira etapa da investigação constituíram-se por uma análise documental, que focalizou um lote de orientações oficiais de currículo, e por entrevistas semi-estruturadas com dez docentes de uma universidade pública. Os documentos analisados foram os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN) nas cinco disciplinas anteriormente referidas, e propostas curriculares de três estados brasileiros das regiões Norte, Sudeste e Sul, também com referência às mesmas disciplinas (Proposta Rondônia, Proposta São Paulo e Proposta Santa Catarina). Os docentes entrevistados nesta etapa foram divididos em dois grupos: cinco deles voltados para a produção do conhecimento nas cinco áreas focalizadas na pesquisa (grupo denominado Docentes/Conhecimento Específico) e cinco atuantes no campo da Metodologia das disciplinas em questão (Docentes/Metodologia do Ensino). Na sequência da pesquisa, foram entrevistados mais dez professores que atuam em uma escola pública da rede estadual de São Paulo, no ensino das disciplinas focalizadas, tanto no Ensino Fundamental I (Professores/EF I) quanto no Ensino Fundamental II (Professores/EF II). Os professores entrevistados estavam vinculados a duas escolas da rede estadual de São Paulo que apresentavam um bom Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na ocasião do desenvolvimento da pesquisa. Este índice pretende refletir a qualidade do trabalho desenvolvido pela escola e é calculado com base nos resultados atingidos pelos alunos no Sistema Nacional de

² Os termos “docentes” e “professores” foram usados para distinguir os locais de atuação desses profissionais. E, ainda, embora os grupos de entrevistados sejam compostos por homens e mulheres, ao longo do artigo adotou-se o uso dos termos no gênero masculino.

Avaliação da Educação Básica (SAEB) e nas taxas de evasão e reprovação da escola. Portanto, esta opção se justifica pela busca por entrevistar professores que contassem com condições relativamente estáveis para o desenvolvimento de seu trabalho, o que potencialmente favoreceria uma aproximação de qualidade ao conhecimento.

A partir da leitura dos documentos curriculares foram construídos quadros para cada uma das disciplinas focalizadas, com excertos dos documentos. Posteriormente, novos quadros foram produzidos a fim de permitir a comparação entre alguns excertos de todos os documentos curriculares referentes a cada uma das disciplinas. Esses quadros comparativos, mais sintéticos, foram utilizados nas entrevistas com os docentes da Universidade, a fim de suscitar comentários acerca das prescrições curriculares. Nas entrevistas focalizadas neste artigo os referidos quadros reuniam informações sobre a disciplina Geografia.

Num segundo momento da pesquisa, cinco docentes do grupo Docentes/Conhecimento Específico foram questionados, em entrevistas semi-estruturadas, sobre o que consideravam como conhecimento relevante, essencial, para que se possa compreender os fenômenos naturais e/ou sociais do ponto de vista das áreas de conhecimento nas quais estão envolvidos, como produtores de conhecimentos. Também foram questionados sobre as seleções culturais identificadas nos documentos curriculares, no sentido de explicitar concordâncias, discordâncias, complementações e/ou transformações que sugeririam para essa seleção. O objetivo para esse procedimento foi identificar os conhecimentos especializados que são indicados pelos produtores de novos conhecimentos como essenciais para a composição do currículo do Ensino Fundamental, ou seja, quais conhecimentos desenvolvidos em suas áreas de origem que representariam os recursos fundamentais para uma melhor compreensão do mundo e que, portanto, deveriam ser disponibilizados às novas gerações. Além disso, essas indicações do grupo Docentes/Conhecimento Específico constituíram a base para a ampliação do debate, por meio da sua apresentação e discussão com

cinco docentes do ensino superior ligados às metodologias de ensino das áreas consideradas (Docentes/Metodologia do Ensino).

O intuito das entrevistas com dez professores do Ensino Fundamental que lecionavam as disciplinas em questão, foi trazer elementos que permitissem ampliar a discussão iniciada com a visão dos pesquisadores entrevistados na etapa inicial, além das seleções presentes nos documentos curriculares analisados, diante das questões relacionadas à escola e ao ensino. Neste artigo são focalizadas as declarações de dois docentes de uma universidade pública paulista – um deles ligados à Geografia e o outro ao ensino de Geografia –, e dois professores de uma mesma escola de Ensino Fundamental da rede pública estadual de São Paulo, que lecionam a disciplina – um com formação em Pedagogia e atuando no Ensino Fundamental I, e o outro, licenciado em Geografia e lecionando no Ensino Fundamental II.

A análise encaminhada para fins de conclusão da pesquisa buscou uma composição que conferisse destaque aos conhecimentos apontados pelos docentes das áreas acadêmicas, a visão dos docentes das metodologias específicas e dos professores da escola básica. A intenção foi contemplar diferentes elementos que estão envolvidos nas transformações que ocorrem no processo de recontextualização desse conhecimento em seu caminho até a sala de aula. Assim, buscou-se enfatizar que os conteúdos do currículo real são aqueles da socialização que acontece na escola, marcados pelas possibilidades de aprofundamento na sua análise conferidas pelo acesso aos conhecimentos das disciplinas escolares.

Certamente não se desvalorizou os diversos elementos que devem ser levados em conta no trabalho de ensino – as condições estruturais das escolas, a qualidade das orientações que chegam a essas instituições e aos professores, a disponibilidade ou não de recursos didáticos necessários, a qualidade da formação inicial e continuada dos professores, as condições sociais mais amplas, as especificidades dos estudantes, etc. Mas a referida pesquisa focalizou se, e em que medida,

os professores reconhecem a definição do que deve ser ensinado no currículo. Neste sentido, as entrevistas com os professores da escola básica buscaram levantar elementos para reconhecer se esses sujeitos expressam ter clareza das especificidades dos conhecimentos mobilizados nas disciplinas escolares, de modo que possamos analisar o que isso pode significar na sua atuação como agentes de recontextualização no delineamento do conhecimento escolar.

Coerentemente com o recorte escolhido para a composição deste artigo, na sequência são apresentados os principais resultados da pesquisa, à luz dos referenciais teóricos que a embasaram, focalizando-se os elementos relativos ao campo da Geografia.

Resultados

A fim de melhor organizar a apresentação dos resultados da pesquisa, primeiramente seguirá a análise dos documentos curriculares citados, para depois se discutir as representações dos docentes e professores envolvidos nesta seleção da pesquisa, objetivando-se, de maneira geral, caracterizar as escolhas assumidas por esses diferentes agentes, contextos e textos recontextualizadores no que se refere à constituição do currículo no âmbito da disciplina de Geografia.

A Geografia nos documentos curriculares selecionados

a) Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

A Geografia apresentada nos PCN é considerada uma disciplina cujos conhecimentos podem levar os estudantes a compreender de forma mais ampla sua realidade, propiciando uma mais consciente e propositiva participação desses sujeitos em seus diferentes contextos da vida. Afirma-se que ela tem por objetivo o estudo das relações entre a formação das sociedades humanas e as dinâmicas da natureza que lhe

ção sustentação, por meio da leitura do lugar, do território, das paisagens e de outras expressões da espacialidade. Para fazer essa abordagem relacional:

[a Geografia] trabalha com diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenômenos sociais, culturais e naturais característicos de cada paisagem, para permitir a compreensão processual e dinâmica de sua constituição, para identificar e relacionar aquilo que na paisagem representa as heranças das sucessivas relações no tempo entre a sociedade e a natureza em sua interação (BRASIL, 1998, p. 26).

Embora se indique que o espaço geográfico deva ser o objeto central de estudo, as categorias Paisagem, Território e Lugar também devem ser abordadas, inclusive nas séries iniciais da primeira parte do Ensino Fundamental (1ª e 2ª). Contudo, a maneira de entrada dessas categorias no currículo deve considerar as características cognitivas e afetivas dos estudantes, os quais devem ser provocados a construir olhares cada vez mais complexos e críticos acerca de sua realidade.

O documento, ainda, propõe uma perspectiva de Geografia que busca romper com as tradicionais compartimentalizações regionais e com a noção de complexidade escalar ascendente dos círculos concêntricos que caracteriza uma forte tradição do trabalho com o saber geográfico nos anos iniciais, mediante a concepção de que “a compreensão de como a realidade local relaciona-se com o contexto global é um trabalho que deve ser desenvolvido durante toda a escolaridade, de modo cada vez mais abrangente” (BRASIL, 1997, p. 77). Em certa medida, tais proposições se aproximam ao que diferentes produções do campo do Ensino de Geografia evidenciam, ao defenderem uma abordagem mais globalizante entre as escalas espaciais, especialmente acerca da ideia de que:

Não há como conceber o mundo linearmente, estudando suas partes separadamente para depois juntá-las. O mundo não é a somatória dos

espaços tomados separadamente, mas tomados como indissociáveis, ou seja, esses espaços só fazem sentido no conjunto da totalidade (STRAFORINI, 2002, p. 99).

Já no Ensino Fundamental II, considera-se nos PCN que o espaço deve ser o objeto central da disciplina, e que as categorias Território, Região, Paisagem e Lugar devem ser tomadas como seu desdobramento (BRASIL, 1998, p. 27). A organização do currículo se dá em torno de eixos temáticos, sendo que na sequência do documento, esses eixos temáticos são desdobrados em temas mais específicos, privilegiando uma concepção de currículo bastante plural do ponto de vista do referencial epistemológico da ciência geográfica. Esse aspecto, inclusive, rendeu ao documento algumas críticas por parte de geógrafos que viram nos PCN uma Geografia não totalmente comprometida com uma *perspectiva crítica* de disciplina escolar, seja pela possível ausência de uma opção política mais clara do documento (ALBUQUERQUE, 2005; PONTUSCHKA; 1999), ou ainda, por uma pretensa inclinação neoliberal (OLIVEIRA, 1999; ROCHA, 2010). Sobre isso, Oliveira (1999) detalha que as:

[...] diferentes concepções da ciência geográfica presentes no texto permitem que se afirme que os autores adotaram a concepção de geografia baseada no ecletismo. Ao que se saiba, o ecletismo revela mais a ausência do que a presença de uma concepção filosófica [...] Não eleger uma concepção de geografia para dar sustentação e consistência epistemológica, em nome da pluralidade, deixou a descoberto a possibilidade do ecletismo aparecer como concepção dominante (OLIVEIRA, 1999 p. 50).

Mesmo diante da pertinência das críticas destacadas, os PCN apresentam um conjunto de eixos e temas a estes correlacionados que representam saberes recontextualizados referentes a diferentes campos da ciência geográfica, os quais se mostraram como importantes fundamentos na elaboração dos currículos em diferentes unidades da federação. Pelo fato dos PCN, no que se refere à Geografia, permitirem a realização de escolhas distintas quanto aos fundamentos dos

conhecimentos implicados no currículo, os textos dos documentos estaduais que derivaram dele carregam esta marca, expressando essa perspectiva plural acerca do que se ensina e se aprende na escola.

b) As propostas curriculares de Rondônia, São Paulo e Santa Catarina

Na proposta Rondônia, considera-se que a importância da disciplina está na possibilidade que esta porta de fomentar a compreensão da dinâmica social, espacial e temporal em uma escala do local ao global e em uma perspectiva multidisciplinar, com incorporação de conceitos/conteúdos que vão além dos conceitos geográficos de Paisagem, Espaço e Tempo, Sociedade, Lugar, Região e Território (RONDÔNIA, 2013, p. 234). Afirma-se, ainda, que:

A geografia escolar do século XXI deve estar voltada para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes entre educandos e educadores, onde o aprender a aprender, o aprender a fazer, o aprender a conhecer e o aprender a ser seja uma constante no processo ensino aprendizagem (RONDÔNIA, 2013, p. 234).

O currículo é organizado em eixos temáticos e, na apresentação dos conteúdos são trazidas listas por ano, nas quais constam, principalmente, temas a serem abordados, como desdobramentos dos eixos. Por mais que sugira os eixos temáticos, conteúdos, competências e habilidades por ano, o documento não permite reconhecer indicações acerca da complexidade conceitual a ser atingida ao longo do Ensino Fundamental, exceto o que pode ser inferido a partir das referidas listas, ficando sob responsabilidade do professor a definição da forma pela qual os conceitos serão abordados, bem como a profundidade conceitual que será realizada nas aulas.

Na proposta curricular do Estado de São Paulo, por sua vez, sustenta-se que a Geografia é importante porque permite desenvolver

linguagens e princípios que possibilitam ao aluno ler e compreender o espaço geográfico contemporâneo como uma totalidade articulada. Ela prioriza a compreensão do espaço geográfico como manifestação territorial da atividade social, em todas as suas dimensões e contradições, sejam elas econômicas, políticas ou culturais, daí a sua relevância na formação dos alunos (SÃO PAULO, 2011, p. 77).

Para o Ensino Fundamental I, são apontados eixos organizadores do currículo. Quadros trazem o detalhamento da proposta, que se estrutura em torno de expectativas de aprendizagem, orientações curriculares gerais e indicações para a avaliação do aluno, por meio de um campo intitulado “*observar se o aluno*”, seguido do que se espera que ele seja capaz de realizar.

Para o Ensino Fundamental II, menciona-se uma “nova concepção de Geografia”, que consistiria em:

com urgência, priorizar a discussão dos desafios impostos pelas transformações do meio técnico-científico-informacional – inserido em sala de aula e fora dela –, em especial a partir do advento da comunicação *on line*, responsável por influir e modificar o local, o regional e o global simultaneamente (SÃO PAULO, 2011, p. 75).

Os conteúdos para o Ensino Fundamental II se organizam a partir dos conceitos de Território, Paisagem, Lugar e Cartografia, que são considerados pelo documento como estruturadores do currículo. A organização por bimestre e por ano pretende destacar conteúdos disciplinares e objetivos formativos na forma de habilidades, e são apresentados a partir de listas que destacam mais as temáticas a serem desenvolvidas do que os conteúdos conceituais, propriamente.

Sobre a complexidade gradual que orienta a abordagem dos conteúdos, menciona-se que nos primeiros anos do Ensino Fundamental II deve-se focalizar o letramento geográfico e nos anos finais aprofundar a interpretação e a análise crítica da realidade, dando

uma ideia de ascendência de profundidade conceitual ao longo do Ensino Fundamental II.

Por fim, a proposta do Estado de Santa Catarina apresenta a disciplina de Geografia como responsável por estimular o pensamento crítico/reflexivo sobre o meio em que vive o aluno, afirmando que os saberes da disciplina permitem estudar as expressões espaciais que resultam das “lutas, disputas, jogos de interesse e de poder” (SANTA CATARINA, 1998, p. 174) que coexistem nas sociedades humanas.

A proposta confere, ainda, especial importância à Cartografia, vista como uma linguagem privilegiada para a Geografia, pois permite tratar da informação espacial de maneira aprofundada e relacional. Dessa maneira, afirma-se que:

O critério de seleção/delimitação do que estudar em Geografia não deve ser o tradicional critério geológico geomorfológico. Não há mais sentido em isolar os continentes para estudá-los, eles não têm identidades em si próprios que os diferencie essencialmente entre si. O novo arranjo mundial não se assenta exclusivamente no critério físico, embora ele possa estar presente. A organização em mercados comuns, por exemplo, demonstra isto. Neste nível de raciocínio, o critério de seleção/delimitação do conteúdo deve estar referido a temas, enunciados o mais das vezes por problemáticas que vão ser situadas em um espaço e num tempo. Para isso, deve-se ter a referência da cartografia. As noções de cartografia devem ser constantemente trabalhadas, não como um conteúdo em si, mas como um instrumento capaz de permitir que se conheça e represente o espaço estudado (SANTA CATARINA, 1998, p. 181).

Dentro dessa perspectiva, então, busca-se alcançar uma concepção de currículo que ultrapasse a lógica da regionalização tradicional da Geografia, permitindo-se, assim, pensar a espacialidade a partir das suas dinâmicas reticulares e de seu caráter articulado, sendo a cartografia um poderoso instrumento de comunicação dessa realidade complexa.

Além disso, sugerem-se temas possíveis para serem abordados nos primeiros anos do Ensino Fundamental e, na sequência, nos anos finais

desse segmento. Não é apresentada uma lista fechada de conteúdos, mas sim, um conjunto de temas que pretendem ser “abertos e podem ser relacionados ou ampliados na medida do conhecimento da realidade dos alunos, da comunidade escolar e do Projeto Político Pedagógico da Escola” (SANTA CATARINA, 1998, p. 182).

Indica-se, por fim, que ao final do Ensino Fundamental I os alunos devem ter organizado o conhecimento relativo ao seu mundo cotidiano privilegiando as escalas do local (município) e da região (Estado). Já ao final do Ensino Fundamental II, espera-se que o aluno conheça a realidade em que vive articulando de maneira mais ampla as diversas escalas que perpassam suas práticas cotidianas, desde o nível da comunidade, passando pelas escalas municipal, estadual e nacional, até a compreensão significativa das interferências e trocas que essas dimensões escalares efetuam com espacialidades mais distantes de seu contexto imediato de vivência.

A perspectiva de docentes universitários sobre o currículo da Geografia

Como já indicado anteriormente, foram organizados dois grupos de docentes universitários e pesquisadores, segundo seu campo de atuação. Os primeiros, nomeados aqui como *docentes/conhecimento específico*, atuam nas áreas específicas do conhecimento, sem vinculação direta com as discussões sobre educação básica. Já os demais, os quais são designados neste artigo como *docentes/metodologia do ensino*, desenvolvem suas funções no ensino das metodologias de cada uma das disciplinas de que trata a presente pesquisa. Como o recorte aqui apresentado refere-se à disciplina Geografia, tratam-se de dois docentes, que representam, respectivamente, cada um dos dois grupos acima citados.

A pesquisa mostrou que ambos os docentes afirmam a relevância – e sua concordância – com os conceitos apontados nos PCN como sendo

centrais para o ensino da Geografia. Não parece haver qualquer ressalva em relação ao que o documento de produção federal aponta.

Ao tratarem da Proposta Rondônia, por exemplo, os docentes reafirmam o que já tinha sido destacado em relação ao PCN. Para o docente/conhecimento específico, a Proposta São Paulo deixa de lado as questões relacionadas ao conhecimento do meio físico, enfatizando os aspectos sociais. Isto, para ele, deveria ser melhor equilibrado. Já com relação ao Docente/Metodologia do Ensino, suas ponderações limitaram-se à afirmação da semelhança entre as propostas, já destacada em relação às anteriores.

Após a leitura dos excertos da Proposta Santa Catarina, o docente/conhecimento específico manifesta sua preocupação com a possibilidade real de se concretizar o objetivo de formação de sujeitos críticos e reflexivos na escola, diante dos problemas com a formação dos professores e dos conteúdos selecionados para serem ensinados aos alunos. É interessante que, apesar deste docente não ter revelado qualquer discordância com relação aos conteúdos apontados nas outras propostas, ele revela que tal seleção pode não ser suficiente para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico. Por sua vez, o docente/metodologia do ensino volta a afirmar a semelhança entre as propostas, sem maior aprofundamento.

Ao serem indagados sobre suas próprias concepções acerca da relevância e da identidade da Geografia dentro da escola, o docente/conhecimento específico afirma que a disciplina contribui para a compreensão das questões ambientais prementes, de modo que se possa lidar com mais desenvoltura diante do que é veiculado pela mídia, por exemplo. Confere centralidade à linguagem cartográfica para o ensino da disciplina na escola e salienta que o mais importante é o uso que o aluno fará dos conteúdos aprendidos. Menciona algumas temáticas que julga importantes, tais como as que se referem ao desenvolvimento da cidadania ativa, às relações entre sociedade e natureza, à reciclagem e ao uso consciente dos recursos naturais.

Também enfatiza que o foco do ensino deve estar no contexto mais próximo do aluno.

O docente/metodologia do ensino, por sua vez, concorda com a ideia de que a Geografia favorece uma melhor compreensão do mundo, pela ênfase que confere às relações entre a sociedade e a natureza. Mas, ao buscar identificar conceitos que deveriam ser garantidos na escola para que essa compreensão de mundo se alargue, sublinha que, nesse nível da educação formal o currículo deveria se ater a grandes temáticas, mais gerais, que, de alguma forma, lidem com noções tais como Natureza, Sociedade, Espaço Geográfico, Região. Na sua forma de ver, o que é mais relevante é que os conteúdos abordados nas aulas de Geografia encontrem ressonância com as demandas dos alunos. Dessa maneira, ambos os docentes parecem reproduzir uma ideia muito popularizada nos ambientes de formação do professor de Geografia, que é a de que a escola deve priorizar as demandas dos estudantes na conformação dos currículos nas escolas.

A perspectiva dos professores do ensino fundamental

No âmbito dessa pesquisa, foram dois os professores que focalizaram a disciplina Geografia em suas contribuições – um que atua no Ensino Fundamental I e outro, no Ensino Fundamental II. Vale destacar que, no Ensino Fundamental I, essa disciplina fica sob a responsabilidade de professores generalistas, com formação em Pedagogia, enquanto no Ensino Fundamental II, os professores são especialistas na Geografia.

O professor do Ensino Fundamental I foi bastante breve e superficial na definição sobre o que entende como conceitos e procedimentos que definem a disciplina. Para o professor a Geografia é uma “*questão de posicionamento, questão de relevo, questão de conhecimentos ambientais. [...] não tem como distinguir só isso ou só aquilo, tem que ser trabalhado de uma vez*”. Quando trata da importância que confere à diferenciação entre o

tipo de conhecimento que os alunos desenvolvem em sua experiência imediata, cotidiana, e aquele que devem acessar na escola, o professor aponta que os alunos *“têm esse conhecimento [da experiência imediata], mas não têm a razão dele: por que aquilo está acontecendo, como é que aquilo acontece; para ele torna-se uma coisa quase que banal. [...] A partir do momento que ele não sabe, que ele só aprendeu no convívio, tanto faz se é arenoso se é barrento, [por exemplo], dá na mesma.*

Ao ser instado a refletir sobre a diferença entre o conhecimento aprendido nas experiências imediatas do dia a dia e o conhecimento escolar, o professor enfatiza o papel das famílias no encaminhamento de aprendizagens externas à escola que concorram para a facilitação do contato com o conhecimento específico das disciplinas. Nesse sentido, afirma que, quando as crianças são “iniciadas” pela família, naquilo que se relaciona às disciplinas e que encontra sentido no cotidiano, o cumprimento do seu papel, de dar continuidade e aprofundar o aprendizado, fica mais fácil. Da mesma forma, no caso das crianças cujas famílias “falham” nesses primeiros contatos, o trabalho da escola – e a sua prática – se vê dificultado. É interessante que a relação identificada entre os dois tipos de conhecimento se restringe à perspectiva da continuidade apenas, nunca de ruptura com o que os alunos trazem como conhecimento prévio do mundo. Não há elementos nas declarações que permitam acreditar que o professor reconhece diferenças na estrutura dos dois tipos de conhecimento destacados para a reflexão – da experiência imediata e escolar.

Ao responder sobre as especificidades dos conhecimentos das disciplinas escolares e da necessidade de marcar essas diferenças no trabalho que desenvolvem, o professor parece valorizar a busca pelas interfaces entre as disciplinas. Diz ele que *“pode até ser que haja essa linguagem distinta, de uma para outra, mas, a partir do momento que você trabalha de uma forma interdisciplinar, você acaba usando o mesmo linguajar. E a criança aprende, da mesma forma que ele aprendeu o Português, aprendeu a História, ele vai aprender a Geografia”.*

Ao destacar a percepção que tem acerca das fronteiras entre as disciplinas escolares, o professor mostra uma preocupação em afirmar que a forma de abordagem do conhecimento – integrada, interdisciplinar – é mais importante do que as especificidades de cada uma delas. Ainda que identifiquem diferenças entre as disciplinas, a ênfase nas declarações é no sentido de sublinhar que a metodologia adotada deve enfraquecer essas especificidades. Alguns apontamentos permitem supor até que o professor não reconhece demandas intelectuais e de recursos de pensamento envolvidos na aprendizagem das diferentes disciplinas escolares – como se aprender Português, Matemática, Arte ou Geografia exigisse o desenvolvimento dos mesmos recursos por parte dos alunos.

No que se refere à clareza que reconhece nos materiais que definem o que deve ser ensinado em cada nível de escolarização – ou à sua falta –, o professor enfatiza a busca que faz em materiais diversos – livros didáticos, sites da Internet, propostas curriculares oficiais, etc. –, para complementar as indicações dos materiais de referência. Além disso, ressalta que falta clareza, ou detalhamento, às prescrições curriculares, especialmente no que se refere à forma de abordagem dos conhecimentos. Afirma que o conteúdo dos documentos não é suficiente, explicitando sua opinião de que falta também um direcionamento metodológico por parte desses materiais, ou seja, a sua crítica vai mais no sentido de que essas prescrições não definem claramente uma forma de ensinar, um caminho, indicações do tipo: “*você trabalha assim* [para ensinar o que está definido]”. A necessidade de explicitação dessas possibilidades é que parece mover o professor na busca por outros materiais em fontes diversas, em especial, no livro didático.

Por sua vez, o professor do Ensino Fundamental II, especialista na disciplina de Geografia, ao tratar sobre os conceitos e procedimentos centrais da disciplina, traz destaques importantes, que incluem habilidades, temas e/ou conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais ligados à Geografia, tais como as relações históricas homem-natureza, globalização,

a cartografia, questões sociais, entre outras. Nas palavras dele, “a Geografia estuda o espaço, então, dentro dessa questão, [...] os conceitos históricos, tanto de um pouco de história da formação natural como a história do homem. [...] tem os conceitos naturais, coordenadas geográficas, isso é muito importante. Essa coisa do histórico do que que é paisagem, esse conceito do que que resulta. [...] e uma visão do mundo, uma visão com foco no Brasil, mas uma visão do mundo, também. Conceitos que são muito importantes, hoje: essa coisa da globalização, que você vive num mundo globalizado [...] Princípios básicos da questão da natureza, da Terra, para ele [o aluno] não ficar muito em detalhe, mas que tenha aquela visão. Saber a importância da história na construção disso, as questões sociais. Não pode deixar de, no momento certo, trabalhar as diversas desigualdades, racismo, preconceito, intolerância, nos diversos momentos”.

Quando indagado sobre a distinção entre o conhecimento da experiência imediata e o conhecimento escolar da disciplina, o professor de Geografia salienta que o conhecimento escolar da disciplina deve permitir o estudo e a reflexão mais distanciada da realidade do aluno. Afirma que “do jeito que [o conteúdo da Geografia] é apresentado, dá a impressão que está meio distante [daquilo que o aluno traz de conhecimento], mas, se você consegue trazer a Geografia [para mais perto desse conhecimento do aluno], a contextualização é mais fácil. A não ser quando você vai chegando em alguns conceitos que para [os alunos] são abstratos. Às vezes, fica difícil dele [compreender]. [...] Tem [diferença entre o conhecimento do dia a dia e o conhecimento escolar]. E eles têm que entender que vão aprender a estudar a realidade, [...] e o grande papel nosso é fazer essa relação. Acho que esse é o grande trabalho do professor”.

Seguindo a tendência de evidenciar tanto a especificidade da disciplina quanto a necessidade de se estabelecer constantemente relações entre as diferentes abordagens de conhecimento na escola demonstrada pelos demais professores entrevistados, o professor de Geografia do Ensino Fundamental II afirma que “o mundo é uno”, e não obedece à

compartimentalização entre as disciplinas. Segue dizendo que acha *“importante que [o aluno] saiba que a realidade é uma coisa, que existem olhares diferentes, mas que a realidade é aquela”*.

Quando o professor de Geografia do Ensino Fundamental II é questionado sobre a clareza das prescrições curriculares a respeito do que seria o conhecimento essencial da disciplina, seguindo também a tendência dos demais entrevistados desse grupo, existem indicações que permitem supor que o conteúdo está relativamente claro nesses documentos. O que os professores, de maneira geral, salientam é que: (1) cabe a eles fazer as adequações necessárias, diante das características e possibilidades de seus alunos, bem como das reais condições de desenvolvimento do currículo nas escolas e salas de aula – tal adequação é tomada como o cerne do papel do professor; (2) os documentos disponibilizam poucas ideias ou sugestões de práticas para o ensino desses conteúdos; (3) na busca pelas adequações necessárias, outros materiais vão sendo utilizados, para além das propostas curriculares do estado, tais como os livros didáticos e as propostas de escolas particulares.

Considerações finais

A hipótese inicial deste trabalho, construída com base nas ideias de autores como Silva (1999) e Gimeno Sacristán (1999), era de que a identificação do núcleo de conhecimentos considerado essencial para a formação não consistiria numa atividade fácil, por conta de uma tendência no campo do currículo – e mesmo no campo mais amplo da educação – de enfatizar as questões ligadas ao “como” ensinar, mais do que o conteúdo deste ensino. Considerou-se, assim, que documentos e sujeitos tenderiam a reforçar essas questões de método e evitariam, ou desviariam da indicação das escolhas de conteúdo. Desta maneira, através dos procedimentos adotados, buscou-se nas fontes previamente

descritas as informações consideradas relevantes a fim de testar a referida hipótese.

Neste sentido, pode-se perceber que os diferentes documentos curriculares apresentam pontos de aproximação, por exemplo, no que se refere ao papel atribuído à disciplina na formação escolar e aos temas/conteúdos destacados como relevantes. Mas, mesmo no que tange a esses aspectos, surgem zonas de afastamento, com documentos assumindo tons mais ou menos utilitaristas na relação com os conhecimentos – ressaltando o valor do acesso a eles pelo uso mais imediato que possam ter, ou, o valor intrínseco desse conhecimento para a ampliação das possibilidades de compreensão mais elaborada do mundo. Dentre essas zonas de afastamento, destaca-se o fato do PCN e da Proposta Santa Catarina lidarem com especificações mais flexíveis no que se refere ao tempo destinado ao ensino dos conteúdos. O primeiro documento tenta lidar com blocos de conteúdos para ciclos de dois anos, e o segundo, recusa-se a estabelecer listas de conteúdos, atendo-se a sugestões mais amplas e reforçando a ideia de que é o professor, diante de sua turma e nas condições reais da escola, quem define o “que”, o “como” e o ritmo do ensino. As propostas mais recentes, de São Paulo e Rondônia, por sua vez, tendem a definir mais rigidamente os conteúdos a serem ensinados em períodos mais curtos de tempo, o que pode representar uma restrição do espaço de adequação desses projetos formativos pelo professor e pela escola – ou, o espaço para as suas ações recontextualizadoras.

Os documentos curriculares analisados, especialmente no que se refere à Geografia, revelam o consenso em torno de alguns grandes eixos que organizam o currículo, que são, em linhas gerais, os mesmos destacados pelo PCN. Demonstrou-se que o objeto central tratado nos documentos é o conceito de Espaço Geográfico, desdobrado nas categorias Território, Paisagem, Lugar, e Região mesmo que nos textos não se mencione explicitamente esses elementos. Também é comum a preocupação com a constituição de uma visão de homem como ser

integrado ao ambiente, atuante e responsável pelas transformações a ele impostas, em relações de mão dupla, que devem ser sempre tomadas numa perspectiva histórica, articulando diferentes escalas de análise, desde o nível local até o global. As propostas curriculares ainda enfatizam que o espaço geográfico deve ser considerado como o resultado de um complexo campo de lutas, disputas e relações de poder, o que salienta a perspectiva histórica e crítica de leitura do mundo que a Geografia é capaz de propiciar aos estudantes.

Dentro desse âmbito, é interessante destacar que os achados da pesquisa reforçam o que já foi apontado anteriormente (BRASIL, 2010; GALIAN, 2014) no que se refere à centralidade assumida pelo PCN na produção de propostas curriculares de estados e municípios brasileiros, notadamente no que se refere aos objetivos atribuídos às diferentes disciplinas para a formação escolar.

Na produção do discurso pedagógico no nível da produção de propostas curriculares, o discurso instrucional produzido no âmbito acadêmico é embutido num discurso regulador cujos limites estão relacionados às especificidades das etapas de desenvolvimento dos alunos em cada nível de escolarização, às tradições do trabalho escolar, às concepções dos diversos agentes envolvidos nesse processo de recontextualização – tais como os docentes envolvidos com a formação de professores e com as teorias de ensino, editoras e autores de livros didáticos, gestores e professores nas escolas, alunos, pais e comunidade. Na busca por combinar esses diversos pontos de vista, e a despeito das críticas recebidas pelo documento, os PCN parecem ter operado uma síntese que respondeu em grande medida aos interesses desses agentes. Assim, mesmo decorridos cerca de 20 anos da sua elaboração, esse documento encontra ressonância nas propostas analisadas e, também, não destoia fortemente das concepções apontadas pelos sujeitos da pesquisa.

Quando o docente/conhecimento específico e o docente/metodologia do ensino comentam os trechos das propostas e indicam suas

posições sobre o que deveria ser central na disciplina, não se verificam graves discordâncias no que tange ao conteúdo a ser ensinado. A rigor, o docente/metodologia do ensino de Geografia limitou-se a sublinhar a semelhança entre as propostas e enfatizou a centralidade que confere ao interesse que os conteúdos do ensino possam gerar nos alunos.

Os docentes dos dois grupos, e especialmente o envolvido com a metodologia do ensino, encontram maior compatibilidade entre a Proposta Santa Catarina e suas perspectivas sobre o que deve compor o currículo. E o ponto que parece ser o responsável por isso é o fato dessa proposta evitar a indicação muito estrita de conteúdos a serem abordados em períodos definidos de tempo. Já o docente ligado à produção do conhecimento específico da Geografia encontra mais dificuldade para crer nas possibilidades reais da escola na condução do ensino e enfatiza a preocupação com o uso do conhecimento pelos alunos.

Em princípio, acreditava-se que os sujeitos do grupo docentes/conhecimento específico, ao serem convidados a pensar no que seria central para a formação escolar dos cidadãos de seu tempo, teriam teoricamente mais elementos para ressaltar as questões relacionadas à estrutura do conhecimento – discursos vertical e horizontal, com diferentes estruturas (hierárquica e horizontal), para retomarmos as ideias de Bernstein (2000). Entretanto, não foram esses os pontos de destaque nas suas declarações, as quais se ativeram às percepções mais difundidas em diferentes âmbitos, que enfatizam o conhecimento prévio do aluno, o seu interesse ou a sua motivação, e a necessidade de se buscar estratégias mais adequadas para um ensino renovado. Por um lado, isso pode se dever ao fato dessas ideias estarem muito difundidas no Brasil e, no mundo, como discutem autores como Gimeno Sacristán (1998), Moore (2012) e Young (2011). Por outro lado, a distância desses sujeitos em relação ao debate sobre a educação básica talvez explique sua fidelidade a essas representações mais disseminadas na sociedade.

No que remonta ao enfoque específico dos docentes de metodologia do ensino, como agentes de recontextualização que atuam frequentemente não só na formação de professores para a educação básica, mas também na produção de materiais para a escola, professores e alunos, os conhecimentos relacionados às teorias de ensino e de desenvolvimento constituem bases para o discurso regulador sobre o qual se assenta o discurso instrucional das disciplinas escolares. Vê-se que esses agentes estão menos preocupados com a sequência e o ritmo que poderiam advir da estrutura do conhecimento especializado, e mais interessados na sequência e no ritmo marcados pelo desenvolvimento dos alunos e pelos conhecimentos das ciências da educação.

As concepções dos professores do Ensino Fundamental I – incluída aí as indicadas anteriormente – geram inquietação diante das afirmações de Young (2011) sobre a necessária distinção entre conhecimentos de diferentes naturezas no trabalho da escola. Para esse autor, o currículo deve permitir o acesso a um conhecimento que normalmente não é acessível no contexto imediato. Este conhecimento representa novos parâmetros para entender o mundo e é, portanto, mais valioso para a função que se atribui à escola.

A fim de circular em outros contextos, tal como o seu ambiente familiar ou no seu grupo de amigos, o aluno pode estar absolutamente confortável com o seu conhecimento do dia a dia, um discurso no qual predominam os conhecimentos de estrutura horizontal, como define Bernstein (2000). A escola, por sua vez, lida com o discurso vertical, cuja estrutura é diferenciada do discurso horizontal, assim como o são as formas de ensino e de aprendizagem desse conhecimento. Portanto, quando os professores não reconhecem tal distinção, e sequer a valorizam, possivelmente estão operando com uma simplificação do conhecimento que compõe o discurso instrucional, a fim de trazê-lo para o patamar do que já sabem os alunos, a fim de não romper com o que eles trazem, apenas dar continuidade. Entretanto, para que possam tomar distância do seu contexto mais imediato e tomar o mundo como

objeto de reflexão, os alunos precisam muitas vezes romper com suas explicações iniciais, fazendo uso de novas categorias conceituais e de pensamento, para enriquecer sua relação com as ferramentas conceituais e práticas que possibilitam a leitura relacional e crítica do mundo em que vivem.

Na entrevista com o professor de Geografia do Ensino Fundamental II identifica-se uma maior clareza sobre o que é central na disciplina, bem como sobre a diferença que existe entre ela e aquilo que os alunos trazem de conhecimento sobre os fenômenos. Isso pode significar que ele identifica as distintas naturezas dos tipos de conhecimento que circulam na escola, o que, talvez, faça com que o discurso instrucional tenha um peso maior no discurso pedagógico assumido em suas aulas.

Entretanto, os dois grupos de professores sentem falta, nos documentos curriculares, não de indicações sobre o que ensinar, mas sobre como ensinar – ou, sobre como fazer a tal mediação, como se o “o que” do ensino fosse ou óbvio, evidente ou insignificante. Parece que se considera que aquilo que deve ser ensinado já está definido, é conhecido por todos, não é pergunta que se faça, ou que caiba a um professor da escola básica fazer. Aparentemente há um consenso em torno da ideia de que há outros sujeitos e instâncias – os acadêmicos e a universidade, talvez – aos quais caberia indicar o que se deve ensinar e aprender. Ao professor, nessa perspectiva, caberia fazer esse “o que” ser aprendido pelos alunos, e não a discussão sobre essa seleção.

Essas são algumas ideias que podem estar por trás da dificuldade ou do desconforto dos professores, notadamente os do Ensino Fundamental I, para fazer indicações sobre o que é central nas disciplinas, ou seja, o que não pode ser negado a quem passa pela escola. Outra possibilidade é que o conhecimento que esses professores têm sobre as disciplinas não lhes permite refletir sobre o que elas poderiam representar como instrumentos de compreensão do mundo em outras bases, para além das que sustentam o conhecimento do dia a dia.

Outra explicação para a dificuldade ou desconforto para apontar o que é central na aprendizagem da disciplina é a ideia de que não importa o que se ensina, mas, sim, que isso seja interessante, que motive os alunos, e que respeite o que eles sabem e desejam. Esta é uma visão que remete a um currículo centrado no aluno. Vale destacar que essa ideia parece estar presente nas declarações de alguns sujeitos em cada grupo de entrevistados, desde os docentes/conhecimento específico até os professores na escola básica, em alguma medida confirmando a hipótese que se tinha.

Young (2007; 2011; 2013), ao tentar delinear uma distinção entre currículo e pedagogia – ou, didática, em português –, enfatiza a importância de que isso fique claro para os que atuam no nível da produção de políticas educacionais, inclusive as de currículo. Mas afirma que isso não cabe para o professor, que, em sua prática, constantemente está lidando com ambos: com a definição do que deve ser ensinado e com as escolhas referentes ao como ensinar. Para os elaboradores de prescrições curriculares, é muito importante manter a atenção na diferença entre currículo e pedagogia porque, nesta perspectiva, o documento curricular deve ser o resultado de escolhas sustentadas por reflexões que devem se manter, mesmo depois da sua publicação, uma vez que cada proposta curricular articula interesses de naturezas distintas – acadêmicos, cognitivos, econômicos, políticos, etc. –, que se legitimam em contextos específicos. Dessa forma, Young (2011) ressalta que não cabe a esse documento, ou aos que o elaboram, avançar sobre as escolhas relacionados à didática, ou seja, sobre as escolhas do professor, relacionadas, por exemplo, à sequência de abordagem, ao ritmo do ensino, às estratégias a serem desenvolvidas ou ao que será avaliado, sendo este um trabalho específico do professor, sustentado por seu conhecimento profissional.

As escolhas curriculares registradas nas propostas devem responder à função que se atribui à escola. Sendo ela, na pesquisa a que se refere este artigo, assumida como a ampliação das possibilidades de

compreensão do mundo em bases distintas daquelas que o discurso horizontal propicia, a definição curricular deve basear-se na ampla discussão sobre quais são os conceitos-chave, os conteúdos e as práticas essenciais de cada disciplina que representariam essa possibilidade de compreensão ampliada do mundo.

No caso da Geografia, esta perspectiva aponta para uma concepção de currículo que podemos chamar aqui de multiescalar, ou seja, que permita aos sujeitos seu trânsito efetivo entre as diferentes dimensões de sua realidade, desde as que lhes são próximas espacialmente até as que aparentam se situar para além das fronteiras de sua própria comunidade. Num mundo cada vez mais articulado, como resultado da complexificação das relações sociais promovida por um novo meio técnico-científico-informacional, compreender o mundo em que se vive significa, cada vez mais, poder perceber as diferentes facetas e mecanismos que determinam a produção da vida cotidiana, sendo esta uma condição imprescindível para a leitura relacional e crítica do mundo e para o pleno exercício da autonomia e da cidadania.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Currículos de Geografia: da abertura política aos PCN's. *Revista Mercator*. Fortaleza, ano 4, n. 7, 2005.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: Classes, Código e Controle*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogy, symbolic control and identity*. Theory, research. critique. London: Taylor & Francis, 2000.

BIESTA, Gert. ¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, v. 5, n. 1, p. 46-57, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Relatório de análise de propostas curriculares de ensino Fundamental e Ensino Médio*. Brasília, 2010.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, 2005.

GALIAN, Cláudia V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 153, p. 648-669, jul./set. 2014.

GIMENO SACRISTÁN, Jose. O que são os conteúdos do ensino? In: GIMENO SACRISTÁN, J., PÉREZ GOMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998, p. 149-195.

GIMENO SACRISTÁN, Jose. Jose. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GONÇALVES, Amanda Regina. A Geografia escolar como campo de investigação: História da disciplina e cultura escolar. *Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias Sociales*, Barcelona, v. XVI, n. 905, 2011.

KAERCHER, Nestor André. Quando a Geografia crítica pode ser um pastel de vento, *Mercator*, Fortaleza, v. 3, n. 6, 2004.

KAERCHER, Nestor André. Geografia escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num fast food? *Terra Livre*, Presidente Prudente, ano 23, v. 1, n. 28, 2007.

MOORE, R. Social realism and the problem of the problem of knowledge in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, London: Routledge, p. 1-21, 2012.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In: CARLOS, Ana Fani; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.) *Reformas no mundo da educação: Parâmetros Curriculares e Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.

PEZZATO, João Pedro. *Ensino de Geografia – histórias e práticas cotidianas*: estudo de caso envolvendo três escolas e três professoras atuando no Ensino de Geografia nas 5ª séries do ensino fundamental de Maringá-PR. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo (SP): USP, 2001.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Parâmetros curriculares nacionais: tensão entre o Estado e a escola. In: CARLOS, Ana Fani; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.). *Reformas no mundo da educação: Parâmetros Curriculares e Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.

ROCHA Genylton Odilon Rêgo. O ensino de Geografia no Brasil: as prescrições oficiais em tempos neoliberais. *Revista Contrapontos*. v. 10, n. 1, p. 14-28, jan./abr. 2010.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial curricular de Rondônia*. Ensino Fundamental. SEDUC/RO, 2013.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. *Proposta curricular*. Geografia. SE/SC, 1998.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo*. Ciências Humanas e suas Tecnologias. 1º Edição atualizada. SEE/SP, 2011.

SILVA, Tomaz T. *Documentos de identidade*. Uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STRAFORINI, Rafael. A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. *Terra Livre: Mudanças Globais*, São Paulo, v. 1, n. 18. 2002.

TONINI, Ivaine Maria. *Geografia Escolar*: uma história sobre seus discursos pedagógicos. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 101, Campinas, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

YOUNG, Michael F. D. Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, v. 45, n. 2, p. 101-118, 2013.

Data de submissão: 06/11/2017

Data de aceite: 23/05/2018