

CURRÍCULO DE GEOGRAFIA: OPÇÃO HISTÓRICA, TRAMA CULTURAL, VALORES E PRESSUPOSTOS

*Fatima Aparecida da Silveira Greco**

RESUMO: *Este texto transita entre o campo da Geografia, da Pedagogia e do Currículo, analisando a história dos currículos da Geografia escolar, discutindo as relações entre os pressupostos da Geografia, as opções políticas no contexto das leis de Diretrizes e Bases - LDB/1961 e da LDB/1996 - e as implicações sociais e culturais na configuração dos currículos desta disciplina no ensino fundamental e médio.*

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Política e Geografia.

ABSTRACT: *This text is inserted in the Geography and Pedagogy fields as well as in their curricula. It analyzes the history of school Geography curricula, discussing the relations between Geography presuppositions, the political options in the context of educational laws in Brazil - LDB/1961 and LDB/1996 - and the social and cultural implications in the curricula configuration of this discipline in the elementary and secondary school teaching.*

KEY WORDS: Curriculum, Politics and Geography

INTRODUÇÃO

Nesses últimos anos os professores têm-se defrontado com mudanças curriculares que não se restringem apenas àquelas referentes aos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais - propostos para as diversas disciplinas escolares, mas também com aquelas que experimentam no seu lugar de trabalho e no seu próprio trabalho de ensinar. Essas transformações complexas e amplas que envolvem o espaço escolar vão desde as referentes ao projeto político pedagógico, a gestão escolar, ou as que promovem as competências docentes por meio de capacitação e formação profissional até aquelas que dizem respeito às concepções pedagógicas de ensino-aprendizagem, as quais, por sua vez,

* Mestre em Educação, Professora de Geografia da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, MG.

envolvem as concepções teórico-metodológicas de cada disciplina escolar que é objeto de trabalho do professor.

Esse contexto do currículo (no sentido amplo) educacional demonstra que a escola, municipal, estadual ou federal, não é apenas um espaço de trabalho para o professor. A escola é um lugar que se insere no projeto político do Estado e está sob a ação de suas políticas institucionais. Da mesma forma, também, cada disciplina não é objeto exclusivo de trabalho do professor, pois, sendo um componente fundamental no projeto educacional do Estado, tem sua proposta curricular supervisionada nos diferentes níveis escolares pelas Superintendências Regionais de Ensino.

Nesse sentido, as modificações curriculares que estão sendo implementadas e fazem parte do cotidiano do trabalho escolar, demarcam a política promovida pelo Estado, cuja ação projeta as finalidades para a educação nacional no contexto atual, a função social da escola e das disciplinas do currículo. A ação dessa política, ao espalhar-se por uma rede social, envolvendo escolas, professores, alunos, influenciando disciplinas e definindo currículos, pode ser concretizada, contestada/negada ou transformada pelos sujeitos que atuam nas escolas.

Para que os professores tenham consciência das mudanças educacionais adotadas atualmente, não basta questioná-las com base na experiência, por vivenciá-las no cotidiano. É importante, também, pensar como essas políticas são implementadas e os currículos re-construídos, analisando as configurações que estes assumiram no passado e as justificativas para as novas configurações no presente. Conhecer o passado e questionar o presente constitui um dos aspectos fundamentais para os professores posicionarem-se politicamente no presente e contribuírem como sujeitos na construção de um futuro condizente com a educação comprometida com a formação humana.

Com essas preocupações, a intenção deste artigo é aproximar objetos de trabalho ou campos de conhecimento e pessoas, professores que, formados em campos de conhecimento diferentes como o da Pedagogia e o da Geografia, ministram aulas de Geografia nas primeiras séries do ensino fundamental ou em outras séries do ensino fundamental e médio. É convidá-los ao debate sobre as políticas educacionais, resgatando o passado do currículo da Geografia como um caminho para pensar o contexto atual, que não se instala desvinculado de outros momentos históricos e geográficos e, assim, contribuir para repensar nossas práticas nesse momento de mudanças educacionais e no currículo de Geografia.

O marco recente dessas mudanças para a educação brasileira se dá a partir da aprovação da Lei 9.394/96 de 20/12/1996, que estabelece as novas diretrizes e bases para a educação nacional, a LDB/1996, e com a apresentação da versão preliminar dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais - pelo Ministério da Educação e da Cultura, MEC, através da sua Secretaria do Ensino Fundamental. Diante dessas novas versões curriculares, pensando no que significam essas diretrizes e esse novo parâmetro, é importante questionar: como as mudanças curriculares da Geografia foram planejadas, implementadas, contestadas? Como a Geografia foi pensada através da história, que significados assumiram os currículos anteriores e quais assumem os de hoje?

Essas questões serão analisadas tendo como foco três aspectos: a história dos currículos de Geografia; as concepções de Geografia que subsidiam os documentos curriculares; os interesses do Estado e da sociedade e as implicações ideológicas em relação à função da escola e à função desta disciplina escolar na configuração desses currículos. A análise da história dos currículos de Geografia é abordada no contexto histórico da educação brasileira entre a LDB de 1961 e a LDB de 1996, e tem como referência os documentos que estabelecem as diretrizes para essa disciplina escolar no nível fundamental, especialmente os Programas Curriculares de Minas Gerais para o ensino na rede pública. Considerando que esse nível de ensino está integrado ao sistema educacional, que faz parte de um amplo projeto estabelecido pelo Estado, surgiram questões sobre a Geografia e os Currículos que fazem revisitar contextos anteriores aos anos de 1960, como foi o caso dos Estudos Sociais, nos três níveis de ensino.

Nessa perspectiva, ao analisar a história dos currículos de Geografia é possível, além de ampliar a concepção de currículo, estabelecer relações entre as mudanças curriculares que foram sendo implementadas e o momento atual, compreendendo que

O **currículo**, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos é uma **opção historicamente configurada**, que se sedimentou dentro de uma determinada **trama cultural, política, social e escolar**; está carregado, portanto, de **valores e pressupostos** que é **preciso decifrar** (SACRISTÁN, 1998, p.17, grifo nosso).

Currículo(s) e Geografia(s)

O currículo na escola pública de Minas Gerais tem sido definido e redefinido em vários contextos históricos, como o foi na década de 20, na década de 50, na década de 70, em 1986 e em 1994/5. Ao redefini-lo, os órgãos governamentais justificam a apresentação da nova proposta a partir de uma avaliação crítica das que a antecederam.

O Programa de Geografia -1994/5, integrante do currículo escolar para o ensino fundamental nas escolas estaduais em Minas Gerais¹, justifica sua nova proposta curricular afirmando que

Ele se baseia numa avaliação das propostas curriculares anteriores e, mais especificamente, na análise das dificuldades encontradas na **proposta de 1986** (...). A identificação de tais falhas levou a equipe da Secretaria de Estado da Educação a construir uma nova proposta, em parte baseada na anterior, porém mais ampla e aliada a mecanismos novos de implantação (SEEMG - Programa de Geografia para 5ª à 8ª série, 1995, p.5).

Essa proposta **de 1986**², mencionada na citação acima, por sua vez também teve suas justificativas e seu Programa de Ensino orientou o trabalho docente do ensino da Geografia de 1º e 2º graus das escolas públicas mineiras até a chegada da proposta de 1994/95. Esse Programa de Ensino/1986, inserido na proposta mineira para educação, foi elaborado durante um amplo processo de reformulação curricular, tendo como contexto histórico-político a transição da ditadura militar para a instalação de uma democracia no Brasil. Ao reestruturar a

¹ Esse Programa encontra-se em dois documentos publicados pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais - (SEE MG):

1º DOCUMENTO: CONTEÚDOS BÁSICOS - Ciclo Básico de Alfabetização à 4ª série do Ensino Fundamental, Volume I: Português, História, Geografia, 1994, e, 2º DOCUMENTO: PROGRAMA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL de 5ª à 8ª série, Geografia, Volume IV, 1995.

² Esta proposta faz parte do Plano Mineiro de Educação, 1984/87, o qual enfatizou a necessidade de se desencadear um processo de desenvolvimento curricular no ensino de 1º e 2º graus, em especial das disciplinas de Ciências, História, Geografia e Educação para o Trabalho. A partir de então, a proposta de referência curricular foi sendo elaborada por etapas sucessivas de agosto a dezembro de 1986, no âmbito das Delegacias Regionais de Ensino do Estado, com a participação de técnicos, professores de cada disciplina, com assessoria dos professores do departamento de Educação da UFMG, visando a substituição do programa oficial e a implantação do novo currículo para o ensino mineiro em 1987. (CUNHA, 1991, p.168).

política-administrativa do Estado os governos civis, visando à redemocratização do País e a legitimação dessa instituição, incluíram as mudanças curriculares no ensino público com o propósito de adequar a estrutura educacional ao contexto nacional e internacional.

A Geografia e a História são disciplinas importantes pela relevância de seu caráter intervencionista e, pela própria história dessas ciências, como colaboradoras nos projetos de legitimação do poder e estratégias geopolíticas para viabilizar esses propósitos político-educacionais do Estado. Ao descrever os elementos da paisagem, as atividades do Homem, enumerar dados e fatos, enaltecer o território e suas riquezas, a Geografia serve ao Estado, ao nacionalismo patriótico, para mascarar a geopolítica dos Estados maiores. Ao discutir as transformações espaciais, as ações (políticas) dos Homens e a apropriação diferenciada dos bens naturais, sociais e econômicos que fundamentam a política da sociedade, a Geografia pode servir, também, aos cidadãos.

O Plano Mineiro de Educação 1984/87, ao desencadear a reformulação curricular das disciplinas escolares, incluiu o ensino de Geografia e de História, até então englobadas como Estudos Sociais, nas escolas de ensino fundamental e médio e propôs que a Geografia

deveria ir além dos acidentes naturais para propiciar a compreensão do espaço como uma realidade viva, que está sendo concebida pelos homens. Trabalhando a terra e produzindo sobre ela, construindo estradas e vencendo as distâncias, erigindo cidades e rompendo os desafios de uma natureza inóspita e ameaçadora, o homem estaria criando uma nova ordem cultural e social, desenvolvendo novas habilidades, construindo um novo dado histórico, um novo dado social (CUNHA, 1991, p.178).

Os interesses do Estado, expressos através da Secretaria de Educação de Minas Gerais, ao viabilizarem mudanças no currículo escolar e principalmente algumas transformações reivindicadas por disciplinas como História e Geografia, representavam, para uma grande parte dos professores, uma oportunidade para assumirem, no ensino fundamental e médio, uma nova proposta sustentada por uma concepção teórico-metodológica de Geografia que se firmava no ensino superior brasileiro. Assim, sua reformulação curricular, em 1986, foi norteadas por uma concepção que tinha como referência as propostas do movimento de contestação à Geografia Tradicional e que ficou conhecido como Geografia Crítica, ou Geografias Críticas.

A Geografia Crítica representa um dos movimentos³ mais importantes para a história da Geografia recente. Chegou ao Brasil em meados da década de 70, em plena ditadura militar, fortalecendo-se entre professores da Universidade de São Paulo e da Federal do Rio de Janeiro, entre outras. Nascendo de uma crise epistemológica da ciência geográfica, o movimento da Geografia Crítica realiza uma avaliação dessa crise.

Segundo Moraes (1983, p. 113), os representantes do pensamento crítico "*criticam o empirismo exacerbado da Geografia Tradicional, que manteve suas análises presas ao mundo das aparências, e todas as outras decorrências da fundamentação positivista*", além da "*despolíticação ideológica do discurso geográfico, que afastava do âmbito dessa disciplina a discussão das questões sociais*" (MORAES, 1983, p. 113). Para romper com o pensamento tradicional da Geografia, seus autores mostram "*as vinculações entre as teorias geográficas e o imperialismo, a idéia de progresso veiculando sempre uma apologia da expansão. Mostram o trabalho dos geógrafos como articulado às razões de Estado*" (MORAES, 1983, p.113).

As propostas agrupadas pela denominação de Geografia Crítica apresentam em comum uma postura crítica frente à realidade constituída e propõem sua transformação. Entretanto, esse conjunto de propostas apresenta divergências quanto ao processo de interferência da ciência na sociedade e na sua transformação política. Alguns professores assumem a Geografia

pensando o seu saber como uma arma desse processo. São, assim, os que assumem o conteúdo político de conhecimento científico, propondo uma Geografia militante, que lute por uma

³ Entre outros movimentos de renovação do pensamento Geográfico, pós década de 50, estavam a chamada Geografia Quantitativa e a Geografia Sistemica (ambas de tendência norte-americana), que serviam ao planejamento e modernização de políticas estatais, mas sem influência no ensino fundamental; a Geografia da Percepção ou Comportamental, que propunha discutir a Geografia a partir da realidade mais próxima e significativa para o aprendiz, evoluindo hierarquicamente a escala dessa realidade de acordo com a idade e o nível de escolarização do aluno. Esta Geografia foi aplicada nas primeiras séries do ensino fundamental por professores de formação em pedagogia e próximos das teorias da psicologia aplicadas à educação escolar, como as de Piaget, Ferreiro, Walon. Essas Geografias foram denominadas de Pragmáticas ou neopositivistas e, tal como a Geografia Tradicional, foram consideradas pelo movimento da Geografia Crítica como segmentos do pensamento Geográfico a serviço do Estado Burguês e empobrecedores da investigação geográfica pelo seu caráter anti-historicista. A Geografia da Percepção reaparece na proposta de 1996 com mais ênfase na metodologia de ensino.

sociedade mais justa. São os que pensam a análise geográfica como um instrumento de libertação do homem (MORAES, 1983, p.112).

Outros, no processo de redefinição política e epistemológica da ciência geográfica, buscam construir uma ciência comprometida com o político no sentido amplo e uma base teórica para a análise geográfica condizente com a sociedade dinâmica e complexa. Nesse sentido, consideram a impossibilidade de estabelecer um paradigma para suas análise, mas propõem a (re)construção de caminhos, levando em consideração o movimento da realidade: as contradições, os conflitos e as ambigüidades que caracterizam as relações entre sociedade e natureza que produziram e produzem o espaço geográfico.

A nova postura da ciência geográfica, principalmente por sua crítica radical ao pensamento tradicional, oportunizou amplos e calorosos debates, principalmente nos Estados de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Esses estados, pela sua influência na organização política e na prática pedagógica dos sistemas de ensino nacional, foram os pioneiros nas revisões curriculares em todos os níveis de ensino.

De certo ângulo da análise, os interesses políticos dos governos civis pós 1982,⁴ orientados para sustentar os projetos educacionais que propunham resgatar o papel sociocultural da educação e reformular os currículos no sentido de direcioná-los para as perspectivas da construção de um novo cidadão, condizente com os propósitos da redemocratização brasileira, iam ao encontro, naquele momento, da Geografia Crítica. Esta defendia um ensino politizado para conscientizar o aluno-cidadão do seu papel na organização do espaço, orientando a discussão para as questões sociais. Parâmetro importante para o discurso do projeto da nova classe dominante no poder contra o discurso da classe militar.

Com o decorrer do processo de redemocratização do País, os propósitos políticos para legitimar a classe no poder do Estado-democrático foram conquistados e seus interesses na educação passaram a ser revistos, assim como os currículos da Geografia Crítica. No entanto, a Geografia não estaria mais destinada, como antes, a servir aos parâmetros estabelecidos pelos projetos políticos da classe no poder. Talvez porque a Geografia, neste momento histórico,

⁴ Como os planos de Tancredo Neves, eleito no ano de 1982 para governar Minas Gerais e exercendo o cargo por dois anos, já que se candidatou à Presidência da República, para a qual foi eleito em janeiro de 1985.

se propôs a fazer escolhas políticas e epistemológicas Talvez porque alguns professores se conscientizaram da função dessa disciplina em épocas anteriores. Ou por esse movimento crítico ter sensibilizado, por suas interpretações desmistificadoras da realidade, até os professores mais tradicionalistas, embora estes não a praticassem. Ou, ainda, porque nesse contexto histórico-cultural, nem alunos, nem professores conseguiram continuar neutros na classificação dos fenômenos, apenas enumerando dados e restringindo-se à análise descritiva do espaço geográfico.

Tanto o Programa Curricular de 1986 como o de 1994/5, considerando suas especificidades, apresentaram propostas teórico-metodológicas inovadoras e críticas em relação às orientações para o ensino estruturado na perspectiva da Geografia Tradicional. Podemos considerar, também, que a proposta curricular oficial de Minas Gerais de 1986 institucionalizou a divisão entre a Geografia Tradicional, até então predominante no espaço escolar, e o que desse período em diante seria conhecido nas escolas como Geografia Crítica, nas suas diferentes vertentes. A partir desse contexto amplia-se nas escolas de ensino fundamental e médio o debate entre as duas principais referências teórico-metodológicas para o ensino da Geografia escolar: a Geografia Tradicional e a Geografia Crítica ou as Geografias Críticas.

O paradigma da Geografia Tradicional, exposto na grade curricular e nos conteúdos dos livros didáticos, apresentava o mundo (e suas regiões) compartimentado e descrito em dois quadros: 1) o quadro natural ou físico descrevendo o clima, seguido do relevo, da vegetação e da hidrografia; 2) o quadro Humano, que se divide em aspectos da população (densidade demográfica e distribuição populacional, etc.) e o da economia (atividades agrícolas, indústria e transporte). Essa descrição se isenta de qualquer relação com o político, afirmando, de acordo com o positivismo, a neutralidade científica. A fragmentação não estabelece relações, seja entre os homens, em sociedade, seja relações sociais entre o Estado e o Capital, e, ainda, reforça uma dicotomia entre Geografia Física e Geografia Humana, estando ausentes as questões ambientais.

No Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Geografia Tradicional, assimilando as novas tendências técnicas quantitativas norte-americanas após a década de 50, auxiliou o Estado tanto no seu planejamento territorial, por meio do levantamento sistemático de informações e da coletânea de dados desse espaço, como na estratégia de poder sobre os recursos territoriais e a expansão do capital.

Nas instituições escolares ou governamentais, a ciência geográfica, exaltando as belezas da natureza (o clima, as águas, as florestas naturais); as potencialidades das riquezas minerais; mensurando a população e as atividades econômicas e exaltando a grande extensão territorial, se limitava a cumprir uma função ideológica na construção da nação, do território e do Estado. Esta ideologia do nacionalismo também serviu aos interesses do capital, e foi importante até o momento em que o espaço do capital não mais precisou restringir-se às fronteiras geográficas dos estados.

Essa Geografia associada à História, sob diferentes denominações no ensino fundamental, como Integração Social, Estudos Sociais ou Formação Social, por meio do Currículo na forma e no conteúdo, reforçava o projeto ideológico do Estado.⁵

Os conteúdos dessa **Geografia Tradicional** e da História encontravam-se diluídos sob a denominação de **Estudos Sociais**, no período que antecede a revisão curricular de 1986, em Minas Gerais e em outros estados da federação.

Na busca do surgimento dos Estudos Sociais nos currículos brasileiros, Fonseca nos auxilia:

Na década de 30, no interior do movimento de inovação educacional, Anísio Teixeira publicou uma proposta de ensino de Estudos Sociais no Brasil. A partir daí, a possibilidade de implantação de Estudos Sociais nos currículos passa a ser parte do debate educacional, surgindo experiências que demonstraram assumirem os Estudos Sociais diferentes papéis e significados nas diversas épocas. Em Minas Gerais, os Estudos Sociais são implantados na escola primária na década de 50, amparados pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar - PABAE. Este órgão nasceu de um convênio firmado em 1953 entre o governo federal do Brasil, o governo do estado de Minas Gerais e o governo dos Estados Unidos da América do Norte, com o objetivo de formar e aperfeiçoar professores para a Escola Normal e Primária, além de produzir e distribuir novos materiais didáticos (1993, p. 51-52).

⁵ Segundo Lacoste (1988, p. 33), no ensino de História são perceptíveis as ligações com a argumentação política; no ensino de Geografia, seu saber sem aplicação prática fora do sistema escolar, parecendo uma inutilidade saber Geografia, é hábil na mistificação e eficaz para dissimular a ocultação de um saber político e militar.

Nesse contexto, a política educacional brasileira teve como referência o modelo de educação norte-americano e o conceito desta disciplina, Estudos Sociais, embora assumindo experiências diferentes nas escolas públicas, estava relacionado à formação do cidadão, como podemos observar nos objetivos da disciplina no programa do PABAAE:

formar nas crianças a compreensão e capacidade de seu ajustamento e integração social (...) e preparar as crianças para achar dados e informações que lhes serão úteis, ou para si ou para estabelecer relações físico-geográficos e geográfico-humanas (Apud FONSECA, 1993, p. 52).

A escola brasileira, com seus currículos, só foi assumida pelo Estado como instituição no início do século XX. E essa disciplina, Estudos Sociais, esteve presente nos currículos de Minas Gerais entre as décadas de 50 e 80 do século XX, tendo sido implantada nas escolas primárias na década dos anos de 1950, como foi dito anteriormente; na década seguinte, com a **Lei de Diretrizes e Bases de 1961**, os Estudos Sociais tornaram disciplina optativa para o ensino médio e a formulação dos programas era atribuída aos professores; por fim,

Durante o regime militar, a Lei 5692/71, ciente do caráter político e de intervenção social das disciplinas História e Geografia, resolveu fundi-las na disciplina Estudos Sociais, cujo objetivo era a diluição dos seus conteúdos críticos, privilegiando o patriotismo e o culto ao Estado.

Nos cursos superiores, através da Lei 5.540, processou-se a introdução das licenciaturas curtas em Estudos Sociais, para dar suporte ao novo programa de Estudos Sociais para o 1º e 2º Grau, que passaram a exigir maior número de professores. Conseqüentemente, o Estado incentiva a implantação de faculdades particulares para atender a essa demanda, concedendo facilidades para suas instalações (GRECO, 1996, p. 56).

Entre as mudanças introduzidas na estrutura do ensino e nos currículos pelo Conselho Federal de Educação - CFE, através da **Lei 5692/71**, estavam a junção do curso primário e o curso ginásial num só curso fundamental de oito anos e a fixação (cf. o Parecer 853/71 anexo à Resolução nº8/71) do **núcleo comum**: Comunicação e Expressão, Ciências e Estudos Sociais em âmbito nacional. Esse Conselho indicava as matérias que comporiam este núcleo comum, seus objetivos, sua amplitude, especificações e linhas gerais de conteúdos

mínimos sob a forma de Atividades, Área de Estudos, no 1º grau, e Disciplinas, no 2º grau⁶.

Segundo Romanelli (1983, p. 242-3), o núcleo comum de Estudos Sociais foi organizado no currículo da seguinte forma: nas cinco primeiras séries do 1º grau era aplicado na forma de Atividades e denominado Integração Social e, nas três séries finais do 1º grau, na forma de Área de Estudo e denominado Estudos Sociais. No 2º grau o núcleo de Estudos Sociais era incluído e aplicado na forma de Disciplina, como Geografia, História, OSPB - Organização Social e Política do Brasil e EMC - Educação Moral e Cívica. Definidas as matérias desse núcleo comum para cada nível, caberia aos CEE - Conselhos Estaduais de Educação compor a parte diversificada do currículo.

Assim, o núcleo comum de Estudos Sociais assumiu diferentes denominações e formas em cada nível de ensino (Integração Social na forma de Atividade; Estudos Sociais na forma de Área de Estudo no ensino de 1º grau), gerando excesso de termos e confusão de significados.

A Lei 5692, de 11 de Agosto de 1971, que trata da reforma do ensino de 1º e 2º graus, adota e utiliza a denominação Estudos Sociais. Esse campo de estudo, em Minas Gerais, **no currículo de 1º grau**, estava organizado em um Programa (ou Guia Curricular) para as primeiras séries e outro para as séries finais. Nas primeiras séries foi definido como atividades de Integração Social (conceitos geográficos, históricos e orientação cívica). Esta denominação "*expressa um dos objetivos dos Estudos Sociais: integrar ou ajustar o aluno ao meio social, conforme afirmação dos autores do programa*" (FONSECA, 1993, p. 56). E, para as séries finais: "*De 5ª a 8ª série, segunda fase do 1º grau, os Estudos Sociais são tratados como 'área de estudos'*" (FONSECA, 1993, p. 56).

Essa "área de estudos" nesse Programa não estabelecia a fusão de campos de conhecimento, preservando as especificidades de Geografia e História nas quatro últimas séries do ensino do 1º grau e no ensino do 2º grau. No entanto, a autonomia dessas disciplinas ficava comprometida na medida em que EMC e OSPB eram vinculadas à "área de estudos", passando, junto com História e

⁶ Conforme ROMANELLI (1983, p. 242), os termos ATIVIDADES, ÁREA DE ESTUDO E DISCIPLINA foram assim definidos: as Atividades são experiências de vida e devem compor as primeiras séries do 1º grau. As Áreas de Estudos seriam constituídas pela integração de conteúdos afins e deveriam predominar nas séries finais desse mesmo grau. E, as Disciplinas são compreendidas como conhecimentos sistemáticos e deveriam predominar apenas no 2º grau.

Geografia, a compor um conjunto de conteúdos para cada série, e se defendia a integração dos temas desses vários conteúdos. Nesse sentido, embora não propondo explicitamente a fusão entre História e Geografia, ao estabelecer “integração” ou justaposição entre seus conteúdos, este Programa acaba por descaracterizá-las. Com isso, fragmentos de História e de Geografia comporão com OSPB e EMC esta nova área: Estudos Sociais no 1º grau, ou disciplinas do núcleo comum do 2º grau.

No currículo de 2º grau, o núcleo comum de Estudos Sociais tem presente essas disciplinas, mas *“diminuída a sua ‘duração e intensidade’, pois as disciplinas de formação especial deveriam ter duração superior às disciplinas de formação geral”* (FONSECA, 1993, p. 41).

O CFE estabeleceu uma nova organização curricular centralizando as decisões (herança da Nova Escola) e *“traçou uma doutrina norteadora dos programas de ensino, os objetivos e os mínimos de conteúdos desejáveis em cada disciplina, área e atividade de estudo”* (FONSECA, 1993, p. 53). Assim, a SEE-MG elaborou o programa de cada disciplina, que foi reforçado pelo conteúdo expresso em livros didáticos. E, como últimos elos da cadeia hierárquica,

ao aluno cabe a tarefa de receber os conteúdos. Ao professor, compete dosar, adaptar, selecionar de acordo com o ambiente; e, em conjunto com o diretor, assume “operacionalizar”, executar o planejamento pensado e articulado nas esferas do poder às quais ele está subordinado. A escola perde ainda mais sua relativa autonomia como espaço de criação, pois recebe os planejamentos, as orientações e as diretrizes preestabelecidas, competindo a ela ‘garantir o nível de conhecimentos que todos os alunos, ao concluírem uma série ou grau de ensino, devam obter’ (Parecer nº4833/75, C.F.E.). O que deve ou não ser obtido é estabelecido pelos conselhos Federal e Estadual de Educação (FONSECA, 1993, p. 53-54).

Toda essa organização curricular estabelecida pela 5692/71 afetou diretamente a Geografia e evidenciou a preocupação dos órgãos político-administrativos com os conteúdos das disciplinas História e Geografia. Assim, foram aplicadas diferentes estratégias na alteração desses conteúdos, impôs-se pela Lei a obrigatoriedade da EMC e *“sua incorporação nos currículos escolares não foi utilizada apenas como subsídio para a formação cultural e sim como doutrinação ideológica do Estado”* (Greco, 1996, p. 62). Outra estratégia foi ocupar parte da carga horária destinada às aulas de Geografia e História pelas

novas “disciplinas” escolares: EMC e OSPB. Também se constituiu em uma importante estratégia para esse fim, além da desqualificação das disciplinas, a desqualificação dos profissionais:

Dando continuidade à política de desqualificação dos profissionais de História e Geografia, o Ministério da Educação e Cultura edita, em 1976, a portaria 790 de 22/10/76, a qual passou a autorizar apenas professores licenciados nos cursos de Estudos Sociais a lecionarem as aulas de Estudos Sociais, restando para os licenciados em História e Geografia o direito de lecionarem suas disciplinas somente no 2º grau, sendo que nesse grau de ensino o número de aulas era muito pequeno (GRECO, 1996, p.65).

As mudanças curriculares no ensino de 1º e 2º graus foram acompanhadas pela implantação dos cursos de licenciatura de curta e longa duração em Estudos Sociais⁷, visando formar uma ‘nova’ geração de professores (capacitados para a reprodução dos interesses nacionais daquele contexto) de Moral e Cívica e de Estudos Sociais (polivalente).

A reforma no **ensino superior** (propugnada pela Lei 5540, de dezembro de 1968, seguida pelos decretos-lei números 464 e 477, de fevereiro de 1969) e no **ensino de 1º e 2º graus** (propugnada pela Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971) apresentam o mesmo ideário e fazem parte de um amplo processo de reformas iniciadas em dezembro de 1961, quando foi sancionada a **Lei de Diretrizes e Bases nº 4024**, após 13 anos de debates. Essas reformas foram sendo moldadas de acordo com os interesses da ditadura militar/64, legalmente implantadas desde 1968 e completadas em 1971, pelo Governo Medici, com os **Estudos Sociais** tornando-se presentes no currículo educacional brasileiro (FONSECA, 1993, p. 21-26-27) até o início dos anos de 1990.

A partir dessa análise da “disciplina” Estudos Sociais, implantada no currículo oficial em 1971 através da Lei 5692, pode-se afirmar que a proposta curricular de Geografia para o ensino fundamental de Minas Gerais de 1986 representou, naquele contexto da redemocratização do país, a conquista de autonomia para a Geografia e a História como disciplinas escolares e ciências distintas. Ao mesmo tempo, para a Geografia, oportunizou-se a renovação no

⁷ O CFE, pela Resolução nº 8 de 1972, implantou os Cursos de Licenciatura Longa e Curta em Estudos Sociais em instituições privadas e, pela Resolução de nº 30 em julho de 1974, em Universidades públicas Estaduais e Federais.

processo de ensino-aprendizagem: “*Rompe-se com as descrições áridas, com as exaustivas enumerações, enfim com aquele sentimento de inutilidade que se tem ao decorar todos os afluentes da margem esquerda do rio Amazonas*” (MORAES, 1983, p. 128).

No entanto, mantém-se até os dias atuais como responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais a elaboração das propostas curriculares oficiais das disciplinas que compõem o ensino escolar e, conseqüentemente, de Geografia do ensino fundamental e médio. E, ainda, embora as mudanças na legislação, a partir de 1979, permitissem a existência de aulas separadas de História e Geografia (conforme a resolução nº 7 do CFE), as disciplinas EMC e OSPB continuaram nos currículos mineiros até o início da década de noventa⁸.

Convém salientar que, embora essa legislação educacional dos anos de 1970 fosse cumprida pela administração das escolas públicas, houve, durante todo o processo de aplicação dos Estudos Sociais, EMC e OSPB nas escolas, movimentos de oposição às medidas do Governo que normatizavam os currículos⁹.

Professores de escolas públicas, alunos e a comunidade acadêmica, representados por organizações como a Associação dos Geógrafos Brasileiros - AGB, a Associação Nacional dos Professores Universitários de História - ANPUH e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, questionando e rejeitando “disciplinas” como os Estudos Sociais, EMC e OSPB, foram ativos na luta pela autonomia da Geografia e da História como disciplinas autônomas. Contribuíram, também, para conscientizar muitos dos professores desengajados dessa luta, pois, formados em Estudos Sociais e às margens dos debates sobre as concepções políticas e epistemológicas da Geografia, estavam propensos a assumir a visão oficial veiculada pelo currículo, pelos meios de comunicação ou aquelas repassadas pelos livros didáticos.

⁸ Durante o ano de 1992 a disciplina de EMC ainda estava presente nas normas administrativas das escolas da rede Estadual, embora fosse permitido que a aula semanal dessa disciplina fosse utilizada pela Geografia e OSPB pela História.

⁹ Muitas histórias de professores, que em sua sala de aula não cumpriam fielmente as normas administrativas da escola e das Leis, estão relatadas no livro de Selva Guimarães Fonseca: *Ser Professor no Brasil*, 1997.

Em plena ditadura instaurada pelos militares (apoiados internamente por uma classe dominante cujos poderes políticos e econômicos se viam ameaçados pelo fortalecimento de movimentos sociais, organizações civis e partidos à esquerda e, externamente, pelos Estados Unidos, por sua luta contra a influência internacional do comunismo), as reformulações curriculares impostas pelos interesses do Estado enfrentavam oposição política de grande parte dos educadores brasileiros, o que reforçava no espaço acadêmico a necessidade da reflexão epistemológica da Geografia e a crítica à Geografia como ciência positivista servidora do Estado-nação.

Nos anos de 1980, em plena crise social e abertura política, esse debate atingiu o ensino de 1º grau (hoje, fundamental) e 2º grau (atual ensino médio), ampliando-se a crítica aos currículos escolares, a sua forma, suas práticas e conteúdos. Nesse contexto de debate epistemológico sobre a ciência geográfica e o contexto histórico-político de transição da ditadura militar para a instalação de uma democracia no Brasil é que a Geografia Crítica teve espaço para se desenvolver no espaço escolar.

Durante esse período, tendo como fundo histórico o fim da ditadura no Brasil e o desenvolvimento das análises críticas nas escolas, a Geografia Crítica buscou afirmar outro significado político para a Geografia através da crítica ao significado que, até então, havia construído: a *Geografia do Estado Maior* e a *Geografia dos professores*¹⁰.

Yves Lacoste chamou de *Geografia do Estado Maior* os conhecimentos da Geografia utilizados como instrumento de poder pelo Estado, e nos quais se apóia para sua legitimação e/ou expansão ideológica e militar sobre os territórios. Este geógrafo alertou para o fato de que os oficiais do Estado falam sobre os mesmos elementos ditos em sala de aula: relevo, clima, vegetação, rios, população, mas com a diferença fundamental de que *eles sabem muito bem para que podem servir esses elementos do conhecimento, enquanto os alunos e seus professores não fazem qualquer idéia* (LACOSTE, 1988, p. 33).

¹⁰ Estas denominações foram utilizadas por Yves Lacoste para demonstrar as vinculações entre as teorias geográficas e o imperialismo do Estado, no livro *A Geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra*. Em março de 1976 este autor escreveu: *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre*. No Brasil surgiu uma tradução realizada pela AGB-SP sob o título: *A geografia - isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra*.

E chamou de *Geografia dos professores* aquele conteúdo que, no discurso escolar estirpado de práticas políticas, dissimula os instrumentos de poder das análises espaciais, assumindo um significado a-político:

Essa forma socialmente dominante da Geografia escolar e universitária, na medida em que ela enuncia uma nomenclatura e que inculca elementos de conhecimentos enumerados sem ligação entre si (o relevo - o clima - a vegetação - a população...) tem o resultado não só de mascarar a trama política de tudo aquilo que se refere ao espaço, mas também de impor, implicitamente, que não é preciso senão memória... (LACOSTE, 1988, p. 32, grifo nosso).

Sendo uma disciplina “a-política”, não constrói outro significado para o aluno e passa a representar não só “*uma disciplina maçante, mas antes de tudo simplória, pois, como qualquer um sabe, ‘em geografia nada há para entender, mas é preciso ter memória’*” (LACOSTE, 1988, p. 21). Este mesmo autor acrescenta:

A exaltação do caráter exclusivamente escolar e universitário da geografia, tendo como corolário o sentimento de sua inutilidade, é uma das mais hábeis e das mais graves mistificações que já tenha funcionado com eficácia, apesar de seu caráter muito recente, uma vez que a ocultação da geografia na qualidade de saber político e militar data apenas do fim do século XIX (LACOSTE, 1988, p. 33).

Assim, Lacoste evidencia que o Estado não só tem o poder de intervir em vários lugares como, para ter este poder, detém uma visão integrada do espaço territorial, estabelecendo sua geopolítica, enquanto o cidadão comum, sem informações sobre outras realidades e conhecendo apenas parte do seu cotidiano, tem uma visão parcial dessa realidade e, portanto, pouco poder de transformação¹¹.

O questionamento profundo sobre a tradição geográfica introduziu novas perspectivas e orientações metodológicas (neopositivismo, marxismo e a fenomenologia), enriquecendo as análises epistemológicas e teóricas dessa ciência e os debates sobre o ensino de Geografia.

¹¹ Já no século XIX, a preocupação com o conteúdo político da Geografia e sua importância para o cidadão comum foi valorizada na obra de Elisée Reclus.

Contribuindo para o debate sobre propostas metodológicas de ensino e estabelecendo novos rumos para os processos de ensino e aprendizagem dessa disciplina, Vesentini propõe construir uma geografia escolar crítica, *“voltada a contribuir para a formação de cidadãos plenos (...), não ensinar, mas ajudar a aprender, orientar no crescimento intelectual-cognitivo-político, formar pessoas criativas e capazes de fazer coisas novas”* (1989, p.178-179).

No seio desses debates sobre a Geografia, principalmente nos cursos universitários, fortalece-se uma vertente da Geografia Crítica que investe na reflexão sobre o *espaço social*. Buscando construir novas bases conceituais e perspectivas teóricas para a ciência geográfica, Santos (1997) rediscute categorias tradicionais, como lugar e paisagem, sob novas concepções de espaço e tempo. Argumentado que o espaço geográfico é uma categoria de compreensão da realidade, pois é um produto da ação humana, uma natureza socializada, que incorpora trabalho e acumula capital, técnica e cultura na superfície terrestre, afirma:

Falar sobre o “espaço” é muito pouco, se não buscamos defini-lo à luz da história concreta. Falar simplesmente do “espaço”, sem oferecer categorias de análise é também insuficiente. Por isso nos pareceu oportuno distingui-lo da paisagem e da configuração territorial que, entretanto, compõem como elementos fundamentais do seu entendimento (SANTOS, 1997, p.10).

Esse momento histórico da renovação da ciência geográfica permitiu que as propostas da Geografia acadêmica chegassem ao ensino fundamental e médio das escolas públicas e, de certa forma, possibilitou repensar politicamente o currículo e as concepções epistemológicas da nossa prática geográfica.

Para os professores insatisfeitos com as propostas teórico-metodológicas tradicionais, como sujeito do processo ensino e aprendizagem, esse momento possibilitou:

criar condições para que os alunos, sujeitos potenciais, se apropriassem do conhecimento produzido na Geografia e o reelaborassem, no sentido de que aquilo podia contribuir para explicar o seu bairro, a sua cidade, a sua região, o seu país, o mundo (em suas relações e interações) (VLACH, 1991, p. 68).

Em uma avaliação prática do ensino da Geografia de 1º e 2º graus em Uberlândia, no final da década de 80, Vlach observa que:

(...) reduzido percentual de profissionais incorporou as preocupações de fazer da aula de Geografia um momento de reflexão acerca das relações sociais que explicam o espaço de seu cotidiano e do país como um todo e, por outro, que as concepções tradicionais dessa ciência ainda estão arraigadas na prática didático-pedagógica (VLACH, 1991, p. 66).

Enquanto algumas análises indicam que as concepções tradicionais da Geografia ainda estão arraigadas na prática didático-pedagógica da sala de aula, a Geografia de “denúncia” marca, na década de 80, uma forte oposição a essas concepções.

Recentes pesquisas sobre o ensino de Geografia (Callai, 1995; Cavalcanti, 1996; Carvalho 1998) indicam que na prática da sala de aula podemos encontrar a concepção crítica da Geografia no Brasil de cunho marxista, através de diferentes perspectivas de compreensão da teoria e da prática, e outras perspectivas críticas não-marxistas, assim como, ainda, a concepção positivista está presente no ensino de Geografia. Quanto ao abandono ou não da Geografia Tradicional pelas escolas, de acordo com as análises de Carvalho,

Se buscássemos enquadrar a geografia praticada, em cada uma delas (escolas), em uma das vertentes da geografia crítica, concluiríamos que não, pois nem mesmo a transposição das concepções embutidas no conteúdo do livro didático foi verificada. Por outro lado, fazendo uma analogia com os termos tecnosfera e psicosfera, de Milton Santos, (...), responderíamos que sim, e chamaríamos essa geografia de psicocrítica. Como não podemos negar que encontramos mudanças, seria injusto chamá-las de tradicionais, pelo menos na concepção aceita por este trabalho (1998, p. 145).

Portanto, no espaço escolar convivem diferentes Geografias e é assim que, entre avanços e recuos, se vem construindo o currículo da Geografia escolar, estabelecendo-se concepções e propostas políticas para a educação geográfica no ensino fundamental, durante um período de quase 30 anos: entre a LDB de 1961 e a LDB de 1997.

CONCLUINDO

A Geografia Crítica, que inicia sua incorporação à prática pedagógica nos anos de 1980, sendo instituída através do Programa de Ensino de Minas

Gerais/1986, inovando o ensino crítico da Geografia de base marxista, passa a ter essa base teórico-epistemológica questionada. O contexto histórico desses questionamentos é amplo e complexo: a Geografia de cunho marxista se fragiliza diante dos caminhos do socialismo real e da crise do pensamento científico mundial. Em consequência há uma crescente crítica à Geografia: como *inadequada aos anos noventa e como uma disciplina que está sendo usada como instrumento de conscientização política entendida como doutrinação dos alunos.*

Não apenas a Geografia (e seus conhecimentos teóricos e metodológicos como ciência), mas o conteúdo e as formas de todas as disciplinas escolares, o currículo em todos os sentidos passa a ser repensado e criticado também pela administração da Secretaria de Educação do Estado, que propõe a revisão do objetivo da escola e do educador, da Geografia escolar.

Entretanto, para a elaboração de novos currículos para o ensino escolar, não serão as propostas advindas das experiências curriculares de docentes e formadas na prática de ensino que irão definir esta ou aquela concepção de Geografia ou esta ou aquela proposta teórico-metodológica. Também um projeto curricular único pouco pode oferecer de concreto para alunos com diferentes aspectos cognitivos, afetivos, sócio-econômicos, políticos e culturais que interatuam no mundo atual. E, ainda, há o descompasso entre o currículo de Geografia e o currículo cultural e formativo do professor no ensino fundamental.

As justificativas para a reformulação no programa de Geografia pós anos noventa se ampliam e ganham outros contornos políticos: nacionais e internacionais.

Em Minas Gerais, os grupos políticos de centro-esquerda, em 1986, possibilitaram a construção de um processo curricular mais democrático, pelo acesso de educadores críticos a cargos públicos nas Delegacias de Ensino e na Secretaria de Educação e, com isto, novas perspectivas curriculares legitimaram institucionalmente a pedagogia histórico-crítica, a reformulação dos currículos e das metodologias das disciplinas, entre elas os de Geografia e de História. Com as eleições estaduais realizadas em 1990 e 1996, os grupos de centro-direita e populistas dos novos governos mineiros romperam com esse processo.

O contexto de fortalecimento das políticas neoliberais nacionais e internacionais dos anos noventa contribuiu também para mudar as perspectivas dos processos curriculares da educação, influenciando com outras/novas ideologias nas discussões da educação escolar e dos seus currículos. Os novos interesses

convergiam no processo de construção de um currículo para a educação nacional. E as novas propostas curriculares se delineavam como necessárias, ficando sob as determinações das políticas nacionais e internacionais. Com isto, **novas opções se configuraram, outras tramas políticas, sociais e culturais foram se sedimentando** e, portanto, a teoria e a prática no ensino da Geografia escolar se carregou de outras/novas escolhas de formas e conteúdo, **valores e pressupostos**.

Assim, as mudanças de ordem política, econômica e cultural no mundo globalizado implicam também mudanças nas políticas educacionais e, conseqüentemente, nos currículos.

A Geografia do mundo muda e, para saber ensinar Geografia, é necessário decifrar os valores e os pressupostos contidos implícita ou explicitamente no currículo. Pensar a Geografia nas escolas brasileiras remete à discussão sobre as propostas curriculares institucionais, o pensamento geográfico que perpassa sua construção e sua prática escolar. Enfim, sobre o currículo, cujo significado é dado pelo contexto em que se insere, pelas relações sociais de poder que estabelece e por aquilo que dele se faz.

A partir da consideração de que o *currículo* de uma disciplina revela concepções de mundo; da consideração de que o *currículo escolar* reflete os conflitos de interesses da sociedade e valores de uma classe no poder e seus interesses em um projeto cultural, essas reflexões sobre o *currículo de Geografia* fazem considerar que, mais importante do que perguntar *o que é geografia*, é questionar para que ela serve, em cada contexto. Não o serve revestido de significado utilitarista do conhecimento, mas no sentido de ser absorvida pelo homem comum de qualquer lugar do território, para ser-lhe útil à compreensão do seu lugar e do mundo em que vive e luta, no seu tempo, pelo seu espaço, pela valorização humana e da vida no planeta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALLAI, Helena Copetti. **Geografia: um certo espaço, uma certa aprendizagem**. São Paulo: USP, 1995, (Tese de Doutorado).

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Construção de conceitos geográficos no ensino: uma análise de conhecimentos geográficos em alunos de 5ª e 6ª série do ensino fundamental**. São Paulo: USP, 1996, (Tese de Doutorado).

CARVALHO, Maria Inez. **Fim de século: a escola e a geografia**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1998.

CUNHA, L. Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas-SP: Papirus, 1993.

_____. **Ser Professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas-SP: Papirus, 1997.

GRECO, João Francisco Natal. **Dilemas e perspectivas do ensino de História nas escolas públicas estaduais de Uberlândia**. Uberlândia - MG: UFU, 1996, (Dissertação Mestrado)

LACOSTE, Yves. **A Geografia: isso serve, em primeiro lugar para fazer a guerra**. Campinas-SP: Papirus, 1988.

MORAES, Antonio Carlos Robert, **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec, 1983.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 4ª. ed., Petrópolis –RJ: Vozes, 1983.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. Fonseca Rosa. Porto Alegre –RS: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1997.

VESENTINI, José William. A questão do livro didático no ensino de Geografia. In: Vesentini, J.W. (org.) **Geografia e ensino - textos críticos**. Campinas – SP: Papirus, 1989, p.161-179.

VLACH, Vânia Rúbia Farias. **Geografia em construção**. Belo Horizonte – MG: Lê, 1991.

DOCUMENTOS:

BRASIL - MEC - Ministério da Educação e do Desporto, O Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais, versão preliminar, novembro de 1995.

MINAS GERAIS - Secretaria de Estado da Educação, **Projeto de Qualidade da Educação Básica - PROQUALIDADE** - CBA e na 4ª série do ensino fundamental – Documento Introdutório: Reflexões da prática pedagógica, 1996.

MINAS GERAIS - Secretaria de Estado da Educação - SEE/MG -, **Programa para o Ensino Fundamental - 5ª à 8ª série, Geografia**, Volume IV, 1995.

_____, **Conteúdos Básicos - Ciclo Básico de Alfabetização à 4ª série do Ensino Fundamental**, Vol. I: Português, História, Geografia. 1994.