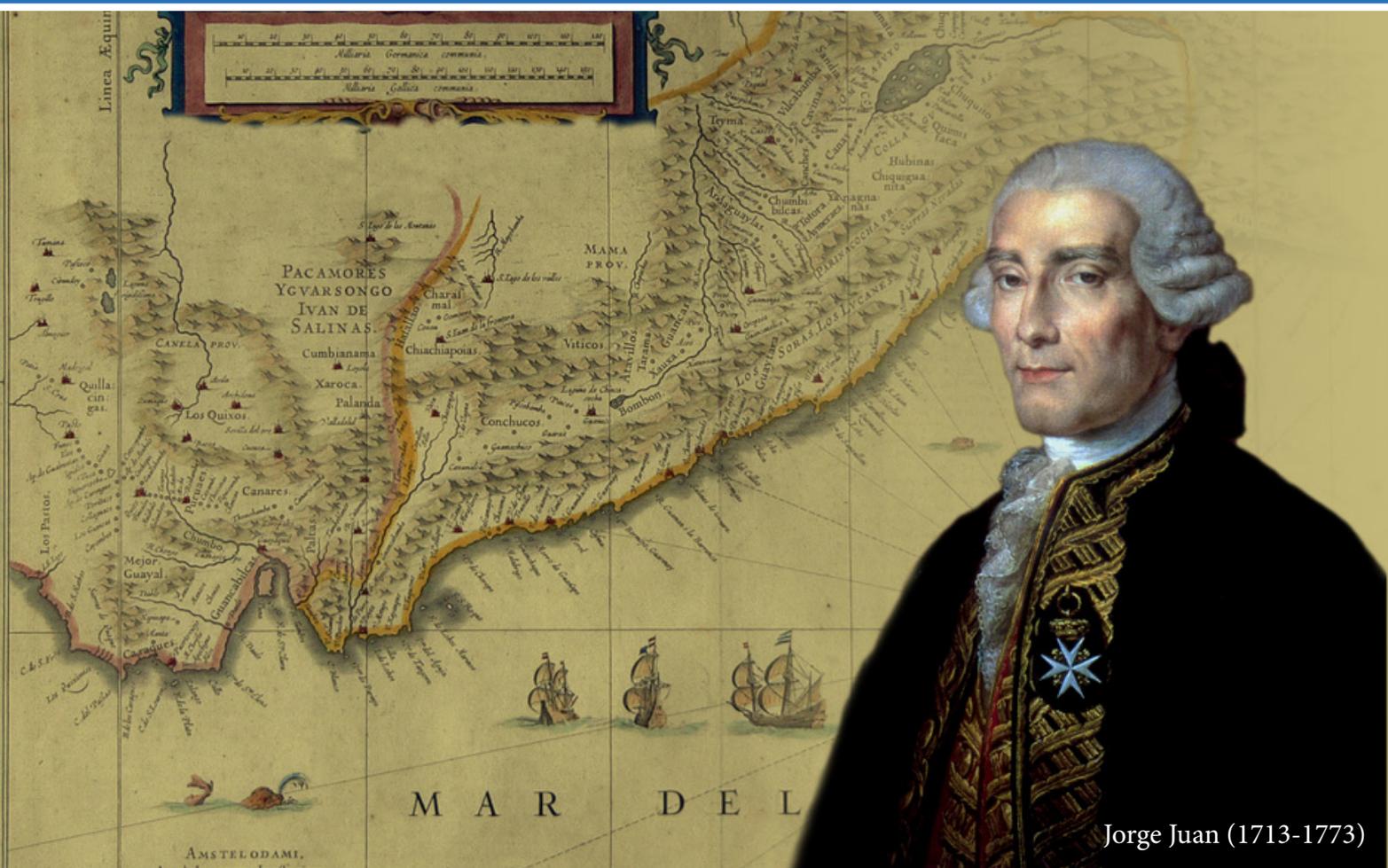


# LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA



Jorge Juan (1713-1773)

Rafael Sebastián Alcaraz  
Emilia María Tonda Monllor  
(Coordinadores)

# LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Rafael Sebastián Alcaraz

Emilia María Tonda Monllor (Eds.)

Publicaciones de la Universidad de Alicante  
03690 San Vicente del Raspeig  
publicaciones@ua.es  
<http://publicaciones.ua.es>  
Teléfono: 965 903 480

© los autores, 2016

© de la presente edición: Universidad de Alicante

ISBN: 978-84-16724-07-9

Diseño de cubiertas: CEE Limencop S.L.  
Maquetación: CEE Limencop S.L.

UNIÓN DE EDITORIALES  
UNIVERSITARIAS ESPAÑOLAS  
[www.une.es](http://www.une.es)

Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización nacional y internacional de sus publicaciones.

Reservados todos los derechos. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRICULARES DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS ENSINO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL: ALIENAÇÃO OU RESISTÊNCIA?<sup>146</sup>

Rafael Straforini

Departamento de Geografia – UNICAMP.

[rafaelstrafo@yahoo.com.br](mailto:rafaelstrafo@yahoo.com.br)

## Resumo

O texto tem por objetivo compreender as permanências e mudanças e os múltiplos discursos presentes nos documentos curriculares de geografia para os anos iniciais de escolarização no Brasil, em quatro tempos e escalas de governo diferentes. A análise dos documentos e das práticas docentes revelou-nos que, embora exista um discurso de mudança e renovação sempre presente, há muito mais permanências do que mudanças. Esses textos curriculares não se excluem, mas são hibridizados a partir das demandas das práticas docentes. Não se trata de alienação frente aos documentos, mas de processos de internalização de sentidos discursivos presentes ao se ensinar conteúdos pertencentes a tradição geográfica.

## Palavras-chave

Ensino de geografia, currículo, alteridade

## 1. INTRODUÇÃO

As pesquisas que desenvolvemos nos três últimos anos (Straforini, 2012a; Straforini, 2012b; Pedro & Straforini, 2011; Pedro, 2014) têm por objetivo maior compreender as práticas pedagógicas e curriculares de geografia produzidas nos anos iniciais de escolarização – que no Brasil correspondem do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Nas entrevistas que realizamos junto a um grupo de professores que atua nessa fase de escolarização, identificamos enunciados discursivos que revelam a existência de um mosaico ou a uma constelação de textos curriculares produzidos em tempos-espacos distintos que circulam e/ou flutuam no contexto escolar, bem como a permanência de uma identidade curricular para a geografia que muito se diferencia dos documentos produzidos pela comunidade geográfica desde a década de 1990, ou seja, uma identidade ainda marcada pela matéria escolar Estudos Sociais. Para compreender melhor essas dinâmicas nos propomos a realizar uma triangulação teórica em que colocamos em diálogo os conceitos de alteridade, permanências e mudanças curriculares e provisorialidade discursiva. Metodologicamente, para este texto, apresentamos como alguns enunciados discursivos referentes às concepções pedagógicas permanecem nos diferentes documentos curriculares operacionalizados pelos professores pesquisados que, para nossa surpresa, não correspondem exclusiva e hegemonicamente aos documentos mais atuais produzidos nas esferas do poder federal (Ministério da Educação), estadual (São Paulo) e municipal (Campinas), mas sim a

---

<sup>146</sup> Projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP.

estes e também aos documentos curriculares produzidos em tempos/contextos distintos, a saber: i) final dos anos 80; ii) meados e final dos anos 90 e; década de 2010.

Nossa premissa inicial era de que a cada novo documento novas concepções e abordagens teórico-metodológicas de Geografia e também pedagógicas eram anunciadas e defendidas. No entanto, ao começarmos a manipular e analisar comparativamente os documentos percebemos, de imediato, que tal premissa tratava-se de um equívoco, pois, mesmo que se justifiquem como sendo inovadores e carregados de fundamentos conceituais e de metodologias de ensino capazes de, por si só, conduzirem às mudanças educacionais tanto almejadas pela sociedade, contraditoriamente, os documentos curriculares produzidos em diferentes “*espaçotempos*”, nunca abandonaram totalmente as concepções e metodologias de ensino já estabelecidas na tradição escolar dos anos iniciais presentes tanto no campo do saber geográfico quanto no educacional. Nesse sentido, passamos a considerar que se tratam de enunciados discursivos produzidos num processo de equivalência em que alguns discursos são recontextualizados, outros são hibridizados, traduzidos e incorporados e, aqueles aparentemente antagônicos, são interditados.

## 2. A ALTERIDADE COMO CATEGORIA PROBLEMATIZADORA

Reconhecemos que a quase totalidade dos pesquisadores da Geografia Escolar no Brasil é formada por profissionais licenciados nessa área de conhecimento, logo, refletir sobre a Geografia Escolar nos anos iniciais do ensino fundamental a partir desse “*espaçotempo*” que ocupamos (universidade) é um desafio enorme porque precisamos nos colocar no lugar do outro, no entanto, sem abandonar todo sistema de representação que construímos a partir dos saberes e da cultura deste “*espaçotempo*” que ocupamos.

Acreditamos que nas pesquisas que tenham por objetivo compreender as práticas curriculares e cotidianas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente no que diz respeito aos conteúdos e saberes que nós geógrafos chamamos de conteúdos geográficos, é premente que nos coloquemos no lugar desse ser outro – os professores dos anos iniciais. Nesse sentido, a alteridade emerge como categoria fundante, tendo em vista que etimologicamente significa colocar-se ou constituir-se no lugar do/como o outro numa relação interpessoal. Segundo, Bezerra e Rosito (2011, 171):

A prática da alteridade está conectada aos relacionamentos entre indivíduos e grupos culturais, religiosos, científicos, étnicos, etc. Na relação entre os sujeitos, estão presentes aspectos holísticos da complementaridade e da interdependência, no modo de pensar, de sentir e de agir, onde o nicho ecológico e as experiências particulares são preservados e considerados, sem que haja a preocupação com a sobreposição, assimilação ou destruição dessas.

Chaluh (2008, 40), em sua tese de doutorado intitulada “Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola” se apropria de Bakhtin para afirmar que

só no momento em que percebi e em que senti que nos constituímos na relação com os outros, é que vi a importância da alteridade como fundamento de todo o desenvolvimento da minha pesquisa. Foi a partir da alteridade, do encontro com o outro, que a minha pesquisa começou a ter sentido para mim como pesquisadora. Assim, o *serestar* pesquisadora na

escola implicou uma outra busca: quais os sentidos da presença de um pesquisador na escola? Quais os sentidos que teve para mim ser pesquisadora na escola? Quais os sentidos que teve para os outros a presença de uma pesquisadora na escola?

Nos apropriamos das perguntas e inquietações da autora acima, e também da constatação de Kensky (2001) sobre o papel da memória na prática docente, para se fazermos as seguintes problematizações: O que nós geógrafos (licenciados e/ou bacharéis) conhecemos da geografia escolar dos anos iniciais para além daquilo que guardamos na memória a partir de nossas experiências de infância? É possível ressignificarmos nossos discursos sobre a Geografia Escolar dos anos iniciais a partir desse contato com o outro? Como o outro (os anos iniciais do ensino fundamental) pode nos levar ao reencontro conosco mesmo, isto é, de nossas próprias geografias?

Metodologicamente, alteridade se evidencia a partir da condição de estranhamento, ou seja, para que se possa compreender o outro, é “necessário que se me apresentar como estranho – e o caminho para isso não é a empatia nem a identificação com ele. A alteridade existe, o outro existe porque existe um lugar exterior, uma dissimetria, condições que me vão permitir compreender o outro” (Chaluh: 2008, 45).

Partimos do princípio que nas pesquisas dos anos iniciais baseadas na alteridade faz-se necessário que não nos limitemos ao estranhamento do que encontramos no cotidiano escolar desse nível de escolaridade a do nosso campo disciplinar e profissional (professores de geografia), mas num estranhamento que nos liberte de nosso olhar demasiadamente abstrato para com esse nível de escolaridade, fruto da distância de nosso processo de formação e também de nossas práticas enquanto professores e de pesquisadores. É preciso que tenhamos consciência de que passamos por uma formação disciplinar, o que resulta numa prática pedagógica, e numa forma de ver o mundo unidisciplinar. Logo, pensamos e agimos sob a ótica da Geografia ou, quando muito, respondemos a um exercício interdisciplinar via categorias e conceitos unicamente geográficos. Em contrapartida, os professores dos anos iniciais não passam por um processo de formação inicial centrado numa única área de conhecimento contemplada dentre as disciplinas escolares, e suas práticas caracterizam-se pela pluridisciplinaridade. Vale também ressaltar que a cultura escolar a partir do segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano) é deveras diferente do primeiro segmento (1º ao 5º ano), a exemplo da interdisciplinaridade imputada pela polivalência, do arranjo do mobiliário das salas de aula, da decoração do pátio, do cardápio da merenda escolar, da rotina interna de horários, da relação professor-aluno-pais, da institucionalidade escolar, da relação professor-professor na sala dos professores, entre inúmeros outros pontos (Philipot: 2013).

Para o ensino de geografia nos anos iniciais o estranhamento é ainda mais marcante, pois a Geografia que se produz nas universidades e o processo de formação do professor de geografia não estão voltados e nem preocupados com as especificidades desse nível de escolarização (Straforini: 2012a). Esse é, então, o desafio que nos é apresentado enquanto pesquisadores dos anos iniciais: partir da condição de estranhamento, mas, ao mesmo tempo, abandonar o olhar demasiadamente abstrato ou práticas cotidianas muito díspares (Azanha: 1992) sobre esse segmento de ensino e, ao mesmo tempo, mergulhar na concretude do cotidiano de seus sujeitos praticantes, em busca dos elementos que possam servir como ferramentas para uma reflexão que realmente aproxime esses universos díspares, ou seja, a alteridade como um condicionante para a superação secular da dicotomia entre a geografia escolar dos anos iniciais e da geografia escolar dos demais níveis.

### 3. DISCURSOS PROVISÓRIOS, PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS CURRICULARES

As noções de permanências e mudanças curriculares desenvolvidas por Goodson (1997) nos servem para compreender as disciplinas escolares como construções sociais e políticas, em que seus atores ou sujeitos envolvidos “empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas” (Goodson: 1997, 27). Para o autor, as pesquisas preocupadas em compreender qualquer análise de reforma curricular devem estudar de forma inter-relacionada os aspectos internos e externos às próprias disciplinas. Ainda afirma que “quando o interno e o externo estão em conflito ou (dessincronizados) a mudança tende a ser gradual ou efêmera. Uma vez que a harmonização simultânea é difícil, a estabilidade ou conservação curricular é comum” (Goodson: 1997, 27), ou seja, a estabilidade ou conservação ocorre quando as mudanças planejadas num determinado nível – o organizacional, por exemplo (entendido aqui como a vida escolar e as ações dos professores e alunos) – não estão em sintonia com as ideias e os interesses produzidos em outros níveis – o institucional, por exemplo (entendido aqui como os aspectos externos à escola, os níveis de ensino e os tópicos curriculares (Ferreira, 2007; Gomes, Selles & Lopes, 2013). Por outro lado, para que haja mudança é preciso, então, que existam apoios externos às práticas curriculares que ocorrem no nível organizacional. Para Vilela (2013, 44) “isto depende de que certas estruturas criadas e mantidas pelos docentes encontrem apoio e significados culturais” em outras escalas, ou seja, no institucional. Para as autoras acima, apoiadas em Y. Goodson, mesmo que haja estabilidade e/ou mudança, não significa que o processo se estabiliza, uma vez que as disciplinas escolares não podem ser compreendidas como blocos monolíticos, mas como um processo conflituoso e de disputas entre tradições disciplinares<sup>147</sup> e entre sujeitos, que atuam nos três contextos do ciclo de política (influência, produção e de prática), conforme defendem Ball, Bowe, Gold (1992).

Rocha (2012) e Gabriel & Moraes (2014) ao discutirem o *status* do conhecimento, dos conteúdos e da disciplina escolar reconhecem a importância que Goodson representa para os estudos da história das disciplinas escolares, porém, discordam do autor quanto à centralidade que a tradição disciplinar assumiu nas suas pesquisas sobre a identidade da disciplina escolar, sobretudo quanto aos interesses e qualidades que um determinado grupo social – o acadêmico-científico – transfere à disciplina escolar para que esta assumia *status* e legitimidade no currículo escolar. Segundo Rocha (2012, 7) esta leitura fixa a identidade como fundamento último “o que pode impedir a compreensão da instabilidade destes grupos disciplinares, bem como da precariedade de suas tradições.”

Lopes & Macedo (2011), também ao criticarem a centralidade que o contexto de influência assumiu nos trabalhos de Ball, afirmam que a análise entre macro e micro, ou entre aspectos internos e externos é central nos estudos curriculares e não podem ser considerados separadamente, ainda mais quando os estudos procuram entender como algumas propostas curriculares dos estados e municípios modificam discursos e textos

---

<sup>147</sup> O conceito de tradição disciplinar operacionalizado por Goodson está fortemente apoiado no conceito de “tradição inventada” de Eric Hobsbawm. Assim, Goodson (2008, 27) afirma que o “currículo escrito é exemplo perfeito de invenção da tradição. Não é, porém, como acontece com toda a tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir”. Alerta ainda que “se os especialistas em currículo, os historiadores e sociólogos da educação ignoram, em substância, a história e construção social do currículo, mais fáceis se tornam tal mistificação e reprodução de currículo tradicional, tanto na forma como no conteúdo.”

que circulam no ciclo contínuo, sobretudo aqueles textos oriundos do contexto de produção da escala do nacional.

A análise da relação entre macro e micro contextos é, então, central. Tais investigações acabam por avançar em relação à abordagem do ciclo de políticas de Ball por não conferirem nenhuma prioridade ao contexto de influência e por não caracterizá-lo sempre como o início do desenvolvimento das políticas. Dessa forma, acentuam-se o caráter contínuo do ciclo de políticas e tentam superar de forma mais significativa a separação de política de prática, projeto e implementação curricular. Porém, tal superação só advém com o aprofundamento de enfoques discursivos (Lopes & Macedo: 2011, 250).

As pesquisas curriculares fundamentadas na teoria do discurso de Ernesto Laclau procuram superar os enfoques que consideram o discurso apenas “como conjunto de signos, meros transmissores de significados, alguns visíveis, explícitos, e outros intencionalmente ocultos” (Busnardo & Lopes: 2010, 91). Nesse sentido, tais pesquisas têm concebido o currículo como discurso produtor de sentidos. Para Laclau e Maufee (1985, 113) um discurso só pode ser entendido como uma prática articulatória, que constitui e organiza, ao mesmo tempo, as relações sociais. Para eles, as práticas articulatórias são “construções de pontos nodais que fixam parcialmente sentidos; o caráter parcial dessa fixação procede da abertura do social, resultante, por sua vez, de um constante transbordamento de todo discurso pela infinitude do campo da discursividade.”

Nessa perspectiva de entendimento emerge o sentido de discurso como contingencialidade, provisorialidade, precariedade e dinamismo. Analisando a noção de antagonismo na ciência política contemporânea, Mendonça (2003, 143) mergulha no conceito de discurso de Laclau para afirmar que:

sabemos a partir dos pressupostos da Teoria do Discurso, que a produção de sentidos por um sistema discursivo é sempre precária, contingente e limitada pelo seu corte antagônico. Justifica-se o seu caráter precário, pois os sentidos constituídos por um determinado sistema discursivo sempre tendem a ser alterados na relação com os demais discursos dispostos no campo da discursividade, que é o espaço no qual os discursos disputam sentidos hegemônicos. Além de precária, a prática discursiva é também contingente, uma vez que não há necessariamente previsibilidade para produção de determinados sentidos no espaço social. Entretanto, tanto a precariedade como a contingencialidade discursivas estão limitadas por aquilo que está além dos limites do próprio discurso e que representa a sua negação: o seu corte antagônico.

Tal concepção de discurso retira da hegemonia o sentido de algo imutável, incontestável e intransponível uma vez fixado. Logo, o “consenso de hegemônico é sempre provisório e marcado pela precariedade e contingência” (Pereira: 2011, 155), ou como afirmam Lopes & Macedo (2011, 152-53), “o que garante, por sua vez, que o discurso tenha um centro provisório e contextual é a articulação em torno do combate ao inimigo comum, um exterior que configura a própria articulação.” Sintetiza Mendonça (2003, 138), “a força antagônica impede a constituição completa de sentidos de um sistema discursivo que se constitui para dominar o campo da discursividade.”

Nesse sentido, defendemos que a estabilidade e mudança curricular fazem parte do mesmo processo discursivo de produção curricular. Não se trata da existência apenas de mudanças, tampouco de permanências, mas de ambos simultaneamente, num jogo de

disputadas de cadeias de diferenças e equivalências. Dito de outra forma, compreender no jogo dos contextos de influência, produção e de práticas curriculares há sempre negociações e disputas que estabilizam certos discursos ou os colocam em mudanças, mas sempre numa condição provisória.

#### 4. PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DE ENSINO DE GEOGRAFIA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Considerando o objetivo maior das pesquisas que desenvolvemos que busca compreender os múltiplos discursos presentes nas práticas pedagógicas e curriculares de geografia, e como os professores dos anos iniciais de escolarização recontextualizam por hibridismo os diferentes currículos oficiais de geografia produzidos nas três esferas de poder (Federal, Estadual e Municipal), para este texto apresentamos parte de um estudo que estamos desenvolvendo sobre a constelação ou mosaico de documentos curriculares que circulam junto aos professores que lecionam nesse nível de escolaridade e também na comunidade disciplinar de ensino de geografia, a saber: i) *Proposta Curricular para o Ensino de Geografia para o Primeiro Grau*, elaborado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP (São Paulo: 1991); ii) *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia - 1ª a 4ª séries*. (Brasil: 1997); iii) *Orientações curriculares do Estado de São Paulo: Ensino Fundamental - Anos Iniciais*, Ciências da Natureza (Ciências da Natureza), Ciências Humanas (Geografia e História) - versão preliminar (São Paulo: 2013) e; iv) *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais*: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico de Campinas (Campinas: 2012). Assumimos esses textos curriculares como superfícies textuais que “participam das lutas discursivas pela fixação das verdades sobre as coisas deste mundo” (Gabriel & Moraes: 2014, 36).

Ao mergulharmos na análise destes quatro documentos curriculares fomos surpreendidos – ainda que inicialmente – por uma enorme quantidade de sobreposições textuais, que mesmo que inscritos em filiações teórico-metodológicas divergentes, carregam sentidos discursivos ora equivalentes, fixando e mantendo ao longo do tempo alguns discursos hegemônicos similares para esse nível de escolaridade. Para que pudessemos visualizar tais discursos, organizamos dois quadros comparativos dos documentos. No primeiro, intitulado (Fig. 1) “*Enunciados comparativos dos documentos curriculares de geografia dos primeiros anos do ensino fundamental*”, identificamos quatro grandes enunciados discursivos curriculares, a saber: i) concepção curricular; ii) concepção pedagógica; iii) concepção epistemológicas de geografia e; iv) geografia escolar: articulações entre concepções pedagógicas e epistemológicas da geografia. Dentro de cada um desses enunciados encontramos outros enunciados que percorrem toda a textualidade dos documentos. No segundo quadro (Fig. 2), intitulado “*Planilha Geral de Conteúdos da Geografia Escolar Presente nos Documentos Curriculares*” identificamos quatro grandes blocos temáticos e dentro desses os conteúdos específicos. Em ambos os quadros foram preenchidos a partir da identificação dos enunciados discursivos e dos conteúdos presentes em cada um dos quatro documentos analisados, empiricizando, desta forma, as práticas articulatórias de equivalência e de diferença.

<b>CONCEPÇÃO CURRICULAR</b>	<b>Explicitação do conceito de currículo adotado</b>	<b>CENP</b>	<b>PCN NÃO INFORMA</b>	<b>CGEB</b>	<b>PMC</b>
		<p>NÃO INFORMA explicitamente mas pode ser inferido ao fazer a seguinte afirmação: “é neste sentido que se faz a distinção entre uma proposta curricular e um planejamento de curso, geralmente feito no início do ano letivo. Uma proposta de trabalho como esta apresenta uma linha geral de análise, tendo em vista uma concepção de geografia, em que os temas se desdobram apoiando-se numa lógica espacial e numa lógica de relações.” (p.23)</p>		<p>“Ao compreendermos o currículo na perspectiva da construção do conhecimento, estamos articulando o campo teórico da disciplina com as ações de aprendizagem, ou seja, o que se ensina e como se aprende.” (p.90)</p> <p>“Um currículo organizado em conceitos cria condições para que o professor ao desenvolver alguns conteúdos como o bairro e os pontos de referência ou os diferentes tipos de animais na Terra ou o modo de vida de várias culturas, que podem ser tratados em outras disciplinas, como Matemática, Ciências e História respectivamente, perceba que são conteúdos também tratados em Geografia, podendo fazer integrações e construindo redes conceituais.” (p.90)</p>	<p>“Para os propósitos desse texto, optamos pela definição de currículo como um conjunto de práticas culturais que reúne saberes/conhecimentos e modos de se lidar com os mesmos, além das relações interpessoais vivenciadas no ambiente educativo. Currículo é, portanto, muito mais que uma lista de conteúdos e estratégias de ensino. Os documentos escritos que expressam o trabalho da escola nos contam sobre o currículo, mas o próprio cotidiano, muitas vezes, diz coisas que escapam a tais registros.”</p> <p style="text-align: center;">(p. 9)</p>

Figura 1. Excerto ilustrativo do quadro de enunciados comparativos entre documentos curriculares de geografia dos primeiros anos do ensino fundamental.

BLOCOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS	CENP					PCN					CGEB					PMC					
		Seriación					Seriación					Seriación					Seriación					
		1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º	1º	2º	3º	4º	5º	
Espaço de vivência Lugar Bairro Município	Trajeto casa-escola/arredores da escola/bairro: identificação de elemento artificiais do espaço (infraestruturas e equipamentos públicos)	X	X				X	X				X	X	X			X	X				X
	Trajeto casa-escola/arredores da escola/bairro: elementos dos aspectos naturais: atmosféricos / tempo atmosférico, relevo, vegetação, hidrografia – permanências e transformações; tipos de caminhos, distâncias, meios de locomoção, sinalização (passado, atual e projetos futuros)	X	X				X	X				X	X	X			X	X	X			X
	Comparação da paisagem natural local com outras localidades e escalas (regional, nacional, global)						X	X					X	X				X	X			X
	Identificar no espaço de vivência atitudes de conservação do meio ambiente e equipamentos e espaços públicos	X	X				X	X				X		X			X					X
	Bairro: transformações ao longo do tempo	X	X				X	X				X	X	X								
	Bairro: função espacial e divisão territorial: comercial, residencial, industrial, rural, operário, dormitório	X	X				X	X					X	X			X			X		

Figura 2. Excerto ilustrativo da planilha geral de conteúdos da geografia escolar presentes nos documentos curriculares.

A exemplo de Pereira (2011, 163), que ao analisar as pesquisas sobre o ensino de Ciências nos anos iniciais nos revela que o exterior constitutivo articulador de “demandas diferenciadas em uma cadeia de equivalência” é o discurso hegemônico de educação de qualidade ruim a ser superado, em nossos documentos curriculares o seu discurso hegemônico instaurador de legitimação é também a má qualidade do ensino de geografia nos anos iniciais, associado a uma tradição ultrapassada de geografia comumente chamada de *geografia tradicional*. Assim, os documentos são sempre apresentados como uma nova proposta teórico-metodológica que se seguida deixará para trás o ensino-aprendizagem de uma geografia escolar ruim, tradicional, alienada e alienante. No documento da CENP (São Paulo: 1991, 17) pode se encontrar a seguinte afirmação a esse respeito:

“É assim que no seio deste movimento crítico, está nascendo pela primeira vez uma proposta para o ensino de 1 e 2 graus de Geografia para a escola pública. E ela tem contemplado, fundamentalmente e simultaneamente, a discussão pelos professores da rede oficial sobre o ensino da Geografia e a necessidade de sua transformação, em face das novas exigências da ciência e da sociedade.” (grifo nosso).

Já o texto do PCN (Brasil: 1997, s/p) ao tratar sobre o processo de produção de sua escrita não deixa também de revelar esse discurso instaurador de melhoria da educação impetrado ao documento curricular, pois aqueles que o escreveram se sentem “orgulhosos e honrados de poder contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental”. O documento produzido pela Prefeitura de Campinas também segue o mesmo caminho ao afirmar que “ (...) dentro de um amplo projeto de melhoria da

qualidade de educação, estão incluídas as Diretrizes Curriculares (...)” (Campinas: 2012, 3).

No entanto, ao deslizar sobre a superfície textual desses documentos identificamos que embora exista uma equivalência discursiva de que uma escola de qualidade só será alcançada graças a uma concepção de educação e também de uma geografia escolar completamente novas, também identificamos o corte antagônico a este fim último com a presença de discursos fixos e que atravessam todos os documentos. Nesse sentido, o discurso de documento curricular inovador, tem como seu antagônico a estabilidade de discursos equivalentes, o que não significa dizer iguais, pois ao serem produzidos em espaço-tempos diferenciados também carregam sentidos diferenciados, tornando-os sempre provisórios e contingenciais. Aceitando a proposição de Rocha (2012) de que não devemos utilizar o conceito de tradição disciplinar de Goodson para encontrar a identidade como fim último da geografia escolar dos anos iniciais, acreditamos que podemos operacionalizá-lo como recurso analítico para melhor compreendermos as permanências e mudanças curriculares nos documentos analisados.

Para Goodson (1990) as disciplinas escolares não podem ser compreendidas como entidades imutáveis ou monolíticas, pois sendo resultado histórico de grupos sociais – comunidades disciplinares – carregam características, interesses e conflitos próprios desses grupos que articulam diferentemente interesses e desejos a partir de algumas tradições que compõem o próprio processo de constituição de uma disciplina, a saber: *tradição utilitária*, *tradição pedagógica* e *tradição acadêmica*. A *tradição utilitária* está relacionada aos interesses cotidianos das pessoas, isto é, como uma determinada área de conhecimento pode resolver/auxiliar questões do cotidiano, como cálculos necessários na construção de uma parede, a leitura de placas, deslocamentos, manuseio de produtos químicos, manuseio de equipamentos informacionais (a exemplo da recente disciplina escolar Informática na Educação que foi incorporada nos currículos) etc. Já a *tradição pedagógica* está associada às escolhas que os professores fazem tendo em vista aprendizagem dos estudantes de um determinado conteúdo, por exemplo, os melhores recursos didáticos para um determinado ano de escolarização, distribuição dos conteúdos no planejamento anual e curricular. No que diz respeito à *tradição acadêmica*, o autor chama a atenção para as estratégias adotadas pela comunidade acadêmica para dotá-las de prestígio científico, sobretudo no que diz respeito ao repertório teórico-metodológico, a exemplo do trabalho de campo que ao ser considerado um procedimento metodológico importante nas pesquisas geográficas, tornou-se incontestável quando aplicado nas escolas.

Embora os enunciados referentes às concepções epistemológicas da Geografia (enquanto campo científico) presentes nos quatro documentos analisados estejam articulados em lógicas da diferença, não se pode afirmar que essas articulações foram capazes de produzir mudanças curriculares significativas quando colocados os documentos lado a lado. Se seguem caminhos epistemológicos diferentes (tradição acadêmica), como o materialismo histórico claramente explicitado no documento da CENP; e o alinhamento mais híbrido de concepções críticas e humanísticas presente nos documentos do PCN, CGEB e PMC; por outro lado, há uma tradição pedagógica e utilitária de ensino de geografia nos anos iniciais que atravessa todos os documentos analisados, tornando-os equivalentes e minimizando as lógicas da diferença entre eles, estabilizando práticas curriculares na escala do cotidiano escolar ao longo das últimas décadas.

Uma forte tradição pedagógica da geografia escolar dos anos iniciais é a valorização da realidade dos alunos como ponto de partida para construção do

conhecimento e este como ferramenta intelectual para melhor compreender as dimensões espaciais e transformá-lo, numa perspectiva construtivista do saber geográfico. Em todos os documentos esse enunciado discursivo é chamado a todo o momento para justificar concepções de geografia, de educação e também como justificativa didático-metodológica. Nesse sentido, a realidade não é só um enunciado da tradição pedagógica, como também transita pela tradição utilitária da geografia escolar. Vejamos:

#### Documento curricular da CENP

(...) é a partir da realidade, enquanto um complexo de relações, que se pretende levar o aluno ao conhecimento, construindo com ele os conceitos que o levarão a compreender melhor a sua realidade, construí-la e transformá-la. Essa é a sua realidade mais próxima, a realidade possível de ser captada através da observação orientada pelo professor para que o aluno chegue a um entendimento mais globalizado do lugar onde vive. (São Paulo: 1991, 24 – grifo nosso).

#### Documento curricular - PCN:

A paisagem local pode conter elementos fundamentais para os alunos observarem, compararem e compreenderem essas relações [cidade-campo]. É possível, a partir de um estudo nessa escala, perceber como as paisagens urbanas e rurais foram se configurando e estão profundamente interligadas. (Brasil: 1997, 93 – grifo nosso).

#### Documento curricular da CGEB:

Convém, portanto, considerar que as ações didáticas em sala de aula que se estruturam a partir de situações já vivenciadas ou conhecidas pelo aluno facilitará o desenvolvimento do raciocínio mais abstrato o qual se realizará por meio do domínio da linguagem, do pensamento simbólico e do raciocínio espacial para o pensamento mais complexo. (São Paulo: 2013, 91 – grifo nosso).

#### Documento curricular da PMC:

Partindo de um tema, uma pergunta de interesse da turma, uma ação social, um conteúdo ou uma observação vinculada à realidade, terá significado para o aluno formular hipóteses e questionar sobre os diferentes modos de intervir no ambiente do seu cotidiano, além de desenvolver diferentes modalidades de pesquisa a fim de analisar, inferir e interpretar as relações da sociedade com a natureza, tornando possível valorizar a memória histórica e o conhecimento de seu espaço imediato. (Campinas: 2012, 111 – grifo nosso).

Outro enunciado forte que diz respeito a tradição pedagógica e que aparece em todos os documentos é a valorização dos conhecimentos prévios como ponto de partida para o início de quaisquer atividades de ensino. Na proposta curricular do estado de São Paulo, por exemplo, defende-se que:

para ocorrer aprendizagem é importante que se construa em sala de aula uma relação crítica, mediada por outros saberes anteriormente construídos e que durante as aulas considere as representações que os alunos têm da realidade (conhecimento prévio) na qual vivem, colocando em jogo as várias concepções dos objetos em estudo. (São Paulo: 2013, 11).

No que diz respeito às etapas, níveis de aprendizagem/cognição e tratamento dos conceitos, todos os documentos são unânimes em afirmar que é preciso que o tratamento das informações e a complexidade com os temas que serão trabalhados levem em consideração a idade dos alunos, embora façam tais afirmações apoiados em pressupostos pedagógicos diferenciados.

Muitos outros enunciados poderiam ser aqui apresentados como reveladores desse processo de estabilidade curricular. No entanto, nos interessa nesse momento é pontuar como esses documentos curriculares na sua condição simultânea de textos e de discursos produtores de sentidos apresentam-se aos professores não como documentos plenamente novos e antagônicos entre si, mas como sobreposições textuais, pois ainda que correspondam cada qual aos discursos de seu tempo e que disputam entre si pela definição de uma hegemonia discursiva, também compartilham, e em grande medida, de discursos muito equivalentes.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o discurso de mudança presente nos documentos curriculares de geografia não pode ser desvinculado das políticas curriculares maiores, pois, na condição de um discurso oficial, tenta imputar no imaginário coletivo que as mudanças tão almejadas no sistema educacional limitam-se exclusivamente às mudanças curriculares, reduzindo o debate da política e de um projeto de nação ao campo do indivíduo, pois uma vez que a melhora do sistema educacional não se vislumbra na prática, é muito direta a culpabilização daqueles que não seguem o receituário curricular: os professores e as unidades escolares. Por outro lado, os documentos também revelam as disputas que se dão no contexto de sua produção, sobretudo disputas por hegemonias discursivas. Ora, a questão é que a comunidade epistêmica que produz os documentos não leciona e nem tem a habilitação para lecionar nos anos iniciais, desconhecendo que trata-se de uma cultura escolar muito específica e diferenciada daquela vivenciada no segundo segmento dos ensinos fundamental e médio. Como nos ensina Goodson (1997), trata-se de uma dessincronização entre os discursos organizacionais (a vida escolar e as ações dos professores e alunos) e os discursos institucionais (os aspectos externos à escola, os níveis de ensino e os tópicos curriculares), garantindo, assim, mais permanências do que mudanças.

A alteridade constituinte das práticas pedagógicas e dos documentos curriculares nesse nível de escolaridade revelou-nos que há uma ambiguidade considerando os contextos de produção e da prática desses documentos. Não estamos aqui defendendo que os geógrafos não possam escrever, pensar, refletir e produzir os textos curriculares para esse nível de escolarização, mas ao não se considerar a alteridade do seu fazer pedagógico há grandes chances de tais textos expressarem muito mais os embates por hegemonias discursivas no campo da própria ciência geográfica do que produzir algum sentido aos professores que atuam diretamente com os alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Identificamos também que os documentos carregam muito mais lógicas de equivalência do que de diferença, e com isso a existência de mais permanências do que de mudanças curriculares. Dentre as equivalências, apresentamos aqui algumas que se inscrevem na tradição pedagógica do ensino de conteúdos de geografia às crianças. É assim que em todos os textos analisados, as categorias geográficas lugar e paisagem se unem às categorias pedagógicas realidade, vivido e real-concreto, fazendo com que essa equivalência se torne um discurso hegemônico. No entanto, não se trata de um único discurso que atravessa todo o período estudado (década de 1980 a década de 2010), pois tais categorias e conceitos apresentam sentidos muito divergentes a depender de quem os diz, de onde e como se diz, isto é, a que corrente epistemológica da Geografia ou escola geográfica que os sujeitos que produziram tais textos pertencem, ou seja, do contexto de produção do documento. No entanto, eles permanecem nos documentos

pelo jogo de negociações e as disputas não dizem respeito ao seu sentido pedagógico, mas sim ao sentido geográfico hegemônico que a eles se quer atribuir, logo, a contingencialidade reside nesse campo de disputas e elas ocorrem efetivamente no contexto da produção dos documentos, já que os professores dos anos iniciais por não pertencerem a esse grupo epistêmico, estão sempre mais preocupados com o contexto da prática.

A constelação de textos curriculares relacionados ao ensino de geografia que circula na escola revela discursos hegemônicos fixados provisoriamente em torno de sentidos sempre negociados (cadeia de equivalências) daquilo que deve permanecer e mudar a partir das tradições utilitária, pedagógicas e acadêmicas (Goodson: 1990) da própria disciplina escolar (Geografia), revelando o caráter contingencial e precário desses discursos.

Os professores que atuam nos anos iniciais também nos revelaram nas entrevistas realizadas que não incorporam na totalidade os discursos curriculares referentes às metodologias de ensino que lhe são apresentados como sendo os mais atualizados, inovadores e contemporâneos às discussões acadêmicas e pedagógicas, mas hibridizam um conjunto de discursos curriculares que flutuam no contexto escolar a partir da tradição pedagógica do que se definiu como sendo conteúdos de geografia, “exercícios tipo” (Rodríguez Lestegás: 2002) e da cultura escolar dos anos iniciais marcada, sobretudo, pela polivalência, pelo currículo integrado e por uma rotina escolar em que o processo de letramento e desenvolvimento do pensamento lógico matemático sempre foram primaz nas práticas curriculares (Philippot: 2013). Não se trata, assim, de alienação dos professores frente aos documentos curriculares, mas de uma resistência ou subversão que, mesmo que inconsciente, anuncia a necessidade de implementação de políticas educacionais e curriculares que os coloquem como protagonistas do processo e não meros reprodutores, condição esta que nunca existiu na sua plenitude.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azanha, J. M. P., 1992. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp.
- Ball, S. J.; Bowe, R.; Gold, A., 1992. *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. London and New York: Routledge,
- Bezerra, A. A. C.; Rosito, M. M. B., 2011. “Formação de profissionais que atuam em escolas de educação básica localizadas no semiárido brasileiro: uma contribuição aos estudos da alteridade nas políticas públicas”. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, núm. 70, jan./mar. pp.165-190
- Busnardo, F. & Lopes, A. C., 2010. “Os discursos da Comunidade Disciplinar de Ensino de Biologia: circulação em múltiplos contextos”. *Ciência & Educação*, v. 16, núm. 1, pp. 87-102.
- Chaluh, L. N., 2008. *Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola*. Tese (doutorado em Educação). Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP.
- Ferreira, M. S., 2007. “Investigando os rumos da disciplina Ciências no Colégio Pedro II (1960-1970)”. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, jun., pp. 127-144.
- Gabriel. C. T.; Moraes, L. S., 2014. “Conhecimento Escolar e conteúdo: possibilidades de articulação nas tramas da didatização”. In: \_\_\_\_\_. (orgs.). *Curriculo e*

*Conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas.* Petrópolis: DP etAlli, pp. 23-42

Gomes, M. M.; Selles, S. E. & Lopes, A. C., 2013. “Currículo de Ciências: estabilidades e mudanças em livros didáticos”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, núm. 02, abr./jun., pp. 477-492.

Goodson, I., 1990. “Tornando-se uma Matéria Acadêmica: Padrões de Explicação e Evolução.” *Teoria e Educação*, Porto Alegre, núm. 2, pp. 230-254.

Goodson, I., 1997. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.

Kensky, V. M., 2001. “A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados”. Piconez, S. C. B. (coord.). *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. Campinas: Papirus.

Laclau, E., 2011. *Emancipação e Diferença*. Rio de Janeiro: Eduerj.

Laclau, E. & Mouffe, C., 1985. *Hegemony & socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.

Lopes, A. C. & Macedo, E., 2011. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez.

Mendonça, D. de., 2003. “A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso”. *Revista de Sociologia Política*, n. 20, jun., pp. 135-145.

Pedro, G. B. C. & Straforini, R., 2011. “Práticas Curriculares de Geografia em Escolas Públicas do Rio de Janeiro: a perspectiva das professoras - um estudo dos diários de classe”. *I Seminário Currículos, Culturas, Cotidianos e Formação de Educadores, 2011, Vitória. Anais do I Seminário Currículos, Culturas, Cotidianos e Formação de Educadores*. Vitória: UFES - Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 1. pp. 969-979.

Pedro, G. B. C., 2014. “Currículo postulado e currículo vivido: a geografia escolar nos anos iniciais”. *Anais do VII Congresso Brasileiro de Geógrafos: A AGB e a Geografia Brasileira no contexto das lutas sociais frente aos projetos hegemônicos*. UFES, Vitória, s/p.

Pereira, T. V., 2011. “Discursos que produzem sentidos sobre o ensino de ciências nos anos iniciais de escolaridade”. *Educação em Revista*, v. 27, núm. 2, pp. 151-176.

Philippot, T., 2013. “Professores de Escolas Primárias na França e ensino de geografia: saberes escolares disciplinares e práticas de ensino.” *Pro-Posições*, Campinas, v.24, núm 1 (70), jan./abr., pp. 79-92.

Rocha, A. A., 2012. “Qual a Referência da Matriz? Notas para ensaiar uma reflexão sobre a disciplina escolar e a geografia no ENEM”. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*. Rio de Janeiro, v.2, núm. 3, pp. 1-23.

Rodríguez, F., 2002. “Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar”. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*. Madrid. núm. 33, pp. 173-186.

Straforini, R., 2012a. “Alteridade e Geografia Escolar: uma leitura das práticas curriculares nos primeiros anos do ensino fundamental”. *Revista de Geografia Espacios*. Santiago/Chile. v.2, núm. 3, jul., pp. 57-72.

Straforini, R., 2012b. “O ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental: um olhar a partir dos registros de classes de seus sujeitos praticantes”. Bento, I. P.; Oliveira, K. A. T. de (orgs.) *Formação de professores: pesquisa e prática pedagógica em geografia*. (1 ed). Goiânia: Editora PUC/Goiás, pp79-101.

Vilela, C. (2013). *Currículo de Geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso*. Tese. (doutorado em Educação). Rio de Janeiro, UFRJ/FE.

#### **LISTA DE DOCUMENTOS CURRICULARES ANALIZADOS**

São Paulo (Estado), Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.,1991.*Proposta Curricular para o Ensino de Geografia para o Primeiro Grau*.São Paulo: SE/CENP

Brasil, Secretaria da Educação Fundamental.,1997.*Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia - 1ª a 4ª séries*. Brasília: MEC/SEF

São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica,2013. *Orientações curriculares do Estado de São Paulo: Ensino Fundamental - Anos Iniciais, Ciências da Natureza (Ciências da Natureza), Ciências Humanas (Geografia e História) - versão preliminar*. São Paulo: SE/CGEB.

Campinas, Secretaria Municipal de Educação.,2012. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação*.Campinas:SE/Departamento Pedagógico de Campinas.