

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPESP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO – PPGE

VALDIVÂNIA PEREIRA BARBOSA

**AS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DOS CURRÍCULOS DE GEOGRAFIA  
PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PARANÁ**

**(1990-2017)**

GUARAPUAVA

2018

VALDIVÂNIA PEREIRA BARBOSA

**AS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DOS CURRÍCULOS DE GEOGRAFIA  
PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PARANÁ**

**(1990-2017)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro Oeste, UNICENTRO, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Gehrke

GUARAPUAVA

2018



## TERMO DE APROVAÇÃO


VALDIVÂNIA PEREIRA BARBOSA


**“AS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DOS CURRÍCULOS DE GEOGRAFIA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PARANÁ”**

Dissertação aprovada em 22/06/2018, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

  
Prof. Dr. Marcos Gehrke  
UNICENTRO – PRESIDENTE

  
Prof.ª Dra. Margarida Cassia de Campos  
UEL – MEMBRO TITULAR

  
Prof.ª Dra. Marquiana de F. Vilas Boas Gomes  
UNICENTRO – MEMBRO TITULAR

  
Prof. Dra. Marlene Lúcia Siebert Sapelli  
UNICENTRO – MEMBRO TITULAR

GUARAPUAVA-PR  
2017

À Marlene Lúcia Siebert Sapelli

## AGRADECIMENTOS

Ao professor Marcos Gehrke, pela amizade, orientação e colaboração em minha formação.

À Marlene Lúcia Siebert Sapelli, pela orientação, acolhida, confiança e amizade a mim dedicada. Desde que a conheci, sou uma professora melhor.

À querida Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes, orientadora desde sempre.

À professora Margarida de Cássia Campos, por me honrar com a sua participação na banca.

Ao professor Edivaldo Lopes Thomaz, pela orientação quase em tempo integral.

À Heloísa, por suportar o meu recolhimento ainda na infância.

À Luciana Maria de Matos e Silva, amizade boa que se iniciou no curso, mas seguirá comigo para além do mestrado.

À Maranúbia Barbosa Doiron, pela releitura do texto.

***“Eu quase que nada não sei. Mas  
desconfio de muita coisa.”***

João Guimarães Rosa  
(Grande Sertão: Veredas)

## RESUMO

A partir de meados da década de 1980, agentes da educação pública paranaense elaboraram e implementaram orientações curriculares para a rede de escolas do estado. Orientações curriculares partem não somente de órgãos oficiais, mas de outros segmentos da sociedade. O contexto histórico, os interesses de classes e as transformações no pensamento científico, filosófico e geográfico são determinantes na elaboração das proposições curriculares. A pesquisa, numa aproximação com o materialismo histórico e dialético, teve como objetivo avaliar os determinantes sócio-históricos e as bases teórico-metodológicas contidas nas propostas curriculares de Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental, da rede estadual do Paraná, de 1990 a 2017. Procuramos identificar o contexto das transformações ocorridas na educação e na Geografia, bem como, a inserção dessa ciência nos currículos escolares. A investigação foi conduzida com base nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa bibliográfica e documental e abrangeu o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica e o Plano de Estudos das Escolas Itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Em cada proposta curricular, analisamos o objeto de estudo da Geografia e os conceitos que contribuem para explicá-lo, os objetivos de ensino, as metodologias de ensino, a concepção/função da avaliação da aprendizagem. Os quatro documentos apresentam coerência e contradições internas. As quatro propostas admitem que o objeto de estudo da Geografia é o espaço geográfico. Apenas o Currículo Básico não explicita os conceitos/categorias da Geografia. Partiu dos Parâmetros Curriculares Nacionais a proposta do emprego dos conceitos da Geografia na educação escolar. Essa proposta também apresentou, à época, nova abordagem para o ensino da cartografia. No Currículo Básico, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica, os objetivos do ensino da Geografia são coerentes com os pressupostos teórico-metodológicos. O Plano de Estudos do MST, para além de objetivos de ensino, propõe a formação humana, omnilateral como princípio fundamental da educação. Os conteúdos selecionados são coerentes com os objetivos de cada proposta analisada de Geografia. O materialismo histórico e dialético é a abordagem metodológica no Currículo Básico e no Plano de Estudos do MST; os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam abordagem eclética com destaque para a fenomenologia; nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica são as abordagens críticas. Cada documento que sucede o anterior guarda aspectos do remoto, apresenta novas abordagens da Geografia, e supera em algumas proposições.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Geografia. Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. Parâmetros Curriculares Nacionais. Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica. Plano de Estudos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.



## ABSTRACT

Beginning in the mid-1980s, public education agents from Paraná developed and implemented curricular guidelines for the state school network. Curricular guidelines come not only from official bodies, but from other segments of society. The historical context, class interests and transformations in scientific, philosophical and geographic thought are determinant in the elaboration of curricular propositions. The research, in an approach with historical and dialectical materialism, had as objective to evaluate the socio-historical determinants and the theoretical-methodological bases contained in the curricular proposals of Geography for the Final Years of Elementary Education, from the state network of Paraná, from 1990 to 2017. We seek to identify the context of transformations in education and geography, as well as the insertion of this science in school curricula. The research was conducted based on the theoretical and methodological assumptions of the bibliographical and documentary research and covered the Basic Curriculum for the Public School of Paraná, the National Curricular Parameters, the Basic Curricular Guidelines for Basic Education and the Study Plan of the Itinerant Schools of the Movement Landless Rural Workers. In each curricular proposal we analyze the object of study of Geography and the concepts that contribute to explain it, the teaching objectives, the teaching methodologies, the conception / function of the evaluation of the learning. The four documents present coherence and internal contradictions. The four proposals admit that the object of study of Geography is the geographic space. Only the Basic Curriculum does not explicitly state the concepts / categories of Geography. Starting from the National Curricular Parameters, the proposal of the use of the concepts of Geography in school education. This proposal also presented, at the time, a new approach to the teaching of cartography. In the Basic Curriculum, in the National Curriculum Parameters and in the Curriculum Directives of Basic Education, the objectives of the teaching of Geography are coherent with the theoretical-methodological assumptions. The MST Study Plan, in addition to teaching objectives, proposes human, omnilateral training as a fundamental principle of education. The contents selected are consistent with the objectives of each analyzed proposal of Geography. Historical and dialectical materialism is the methodological approach in the Basic Curriculum and in the MST Study Plan; the National Curricular Parameters present an eclectic approach with emphasis on phenomenology; in the Basic Education Guidelines are critical approaches. Each document that succeeds the previous one keeps aspects of the remote, presents new approaches of Geography, and surpasses in some propositions.

**KEY WORDS:** Teaching Geography. Basic Curriculum for the Public School of the State of Paraná. National Curricular Parameters. Basic Curricular Guidelines for Basic Education. Study Plan of the Movement of Landless Rural Workers.

## LISTA DE SIGLAS

- AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANPUH – Associação Nacional de História
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- BM – Banco Mundial
- CB – Currículo Básico
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DCE – Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica
- EF – Ensino Fundamental
- EM – Ensino Médio
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- IBEP - Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- MEB – Movimento de Educação de Base
- MEC – Ministério da Educação
- MEC-USAID – Ministério da Educação - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (United States Agency for International Development)
- N.H.E. - Natureza – Homem - Economia
- PCN Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE Programa de Desenvolvimento da Educação
- PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- RCN – Referencial Curricular Nacional
- SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
- SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: TRABALHO DE CAMPO COM MINHA PRIMEIRA TURMA DO ENSINO MÉDIO .....	02
FIGURA 2: ASPECTO DO COLÉGIO DOS JESUÍTAS FUNDADO EM 1755, EM PARANAGUÁ-PR .....	14
FIGURA 3: <i>SOCIETAS IESU PER UNIVERSUM MUNDUM DIFFUSA PRAEDICAT CHRISTI EVANGELIUM</i> .....	17
FIGURA 4: FOLHA DE ROSTO DO <i>LEXICON GEOGRAPHICUM</i> .....	18
FIGURA 5: ANTIGA SALA DE GEOGRAFIA DO COLÉGIO DE PEDRO II .....	22
FIGURA 6: FOLHA DE ROSTO E PARTE DO ÍNDICE DO COMPÊNDIO DE GEOGRAPHIA GERAL E DO BRASIL, DE THOMAZ POMPÊO DE SOUZA BRASIL.....	32
FIGURA 7: A) FOLHA DE ROSTO DE TERRA ILLUSTRADA, DE EUGÊNIO RAJA GABAGLIA; B) FOLHA DE ROSTO E CONTEÚDO DA PÁG. 137 DA OBRA AS FRONTEIRAS DO BRASIL, DE FERNANDO RAJA GABAGLIA.....	33
FIGURA 8: CAPA DO LIVRO DIDÁTICO <i>ESTUDOS SOCIAIS</i> .....	41
FIGURA 9: FRAGMENTO DO ÍNDICE DO LIVRO DIDÁTICO <i>ESTUDOS SOCIAIS</i> .....	42
FIGURA 10: FRAGMENTO DO TEXTO SOBRE A “REVOLUÇÃO DE 1964” .....	42
FIGURA 11: AÇÕES DOS GOVERNOS MILITARES E QUESTIONÁRIO .....	43
FIGURA 12: DIVISÃO TRÍPLICE – PARECER 853/71 .....	44
FIGURA 13: EXEMPLOS DE MODELOS N-H-E EM LIVROS DIDÁTICOS .....	61
FIGURA 14: ESTRUTURA DOS PCN PARA O ENSINO FUNDAMENTAL .....	71
FIGURA 15: O LUGAR DE VIVÊNCIA NO LIVRO DIDÁTICO .....	79
FIGURA 16: INTERAÇÃO SOCIEDADE ↔ NATUREZA .....	96

FIGURA 17: POSSIBILIDADE DE ARTICULAÇÃO ENTRE CONTEÚDOS BÁSICO, ESTRUTURANTES E ESPECÍFICOS .....	102
FIGURA 18: ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA EM CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA.....	111
FIGURA 19: FORMULAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL SOVIÉTICO .....	116
FIGURA 20: ESQUEMA DA PROPOSTA DE AUTO-ORGANIZAÇÃO DOS ESTUDANTES NA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DA ESCOLA .....	117
FIGURA 21: ESQUEMA DA PROPOSTA DA UNIDADE COMPLEXO .....	120
FIGURA 22: CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA E PROCESSO DE COMPREENSÃO DA REFORMA AGRÁRIA .....	127

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- CONTEÚDOS E ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA PARA A DISCIPLINA DE GEOGRAPHIA .....	24
QUADRO 2: BRASIL - POPULAÇÃO .....	28
QUADRO 3: COMPONENTES CURRICULARES OBRIGATÓRIOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL .....	48
QUADRO 4: CURRÍCULO BÁSICO - CONTEÚDOS PARA AS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	64
QUADRO 5: CONTEÚDOS DO CURRÍCULO BÁSICO PARA A 5ª SÉRIE – EIXO I ..	65
QUADRO 6: SIGNIFICADOS PARA AS CATEGORIAS DA GEOGRAFIA NOS PCN.....	74
QUADRO 7: EIXOS E TEMAS PARA O TERCEIRO E QUARTO CICLO .....	75
QUADRO 8: CONTEÚDOS QUANTO A SUA NATUREZA .....	81
QUADRO 9: AQUISIÇÕES METODOLÓGICAS EM TRÊS NÍVEIS .....	84
QUADRO 10: OPERAÇÕES MENTAIS PREPARATÓRIAS PARA A LEITURA EFICIENTE DE MAPAS .....	85
QUADRO 11: CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO .....	87
QUADRO 12: QUADRO CONCEITUAL DE REFERÊNCIA DAS DCE .....	95
QUADRO 13: TEMAS ESTRUTURADORES E CONTEÚDOS ESTRUTURANTES DE DIFERENTES DISCIPLINAS .....	98
QUADRO 14: ABORDAGEM A PARTIR DOS CONTEÚDOS ESTRUTURANTES ...	100
QUADRO 15: OBJETIVOS FORMATIVOS .....	112
QUADRO 16: COMPLEXO 1 – A LUTA PELA REFORMA AGRÁRIA – 6º ANO .....	122
QUADRO 17: CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA QUE SE RELACIONAM COM A PORÇÃO DA REALIDADE .....	123
QUADRO 18: OBJETO E CONCEITOS .....	130
QUADRO 19: OBJETIVOS .....	130

QUADRO 20: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM .....	131
QUADRO 21: CONTEÚDOS .....	132
QUADRO 22: METODOLOGIAS .....	132

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>01</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>04</b>
<b>CAPÍTULO I - ASPECTOS HISTÓRICOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR E FUNDAMENTOS CURRICULARES NO BRASIL .....</b>	<b>11</b>
1.1 História da Geografia e a Educação no Brasil Colonial .....	11
1.2 A educação no Império e o lugar da Geografia .....	20
1.3 Geografia escolar e currículo no contexto da República .....	26
1.3.1 Estado, educação e a institucionalização da Geografia .....	30
1.3.2 Renovação da Geografia, educação e currículo .....	37
1.3.3 O acirramento da interferência internacional nas políticas educacionais a partir de 1990 .....	46
<b>CAPÍTULO II - AS POLÍTICAS PARA O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS ESTADUAIS DO PARANÁ DO FINAL DOS ANOS DE 1980 A 2003.....</b>	<b>52</b>
2.1 Currículo: algumas abordagens .....	52
2.2 A Geografia no Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná: objeto de estudo e conceitos, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação .....	56
2.3 A Geografia nos Parâmetros Curriculares Nacionais: objeto de estudo e conceitos, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação .....	67
<b>CAPÍTULO III - AS POLÍTICAS PARA O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO PARANÁ DE 2003 AOS DIAS ATUAIS.....</b>	<b>88</b>
3.1 A Geografia nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica: objeto de estudo e conceitos, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação.....	88
3.2 A Geografia no Plano de Estudos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: objeto de estudo e conceitos, objetivos, metodologia e avaliação.....	108
3.3 As propostas curriculares de Geografia: elementos para análise.....	129

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>135</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>139</b>



## APRESENTAÇÃO

No início da década de 1980, quando iniciei a minha carreira no magistério, me preocupava “o que” ensinar e “quais” conteúdos ensinar, muitos dos quais, nem eu mesma compreendia bem. Sentia um frio na barriga toda vez que adentrava a sala de aula. Ainda trago na memória a imagem da escola multisseriada (e de alguns estudantes), na área rural, em Bela Vista do Paraíso, no norte do Paraná. Nessa escola, fiquei quase cinco anos. Hoje, ela não existe mais, nem fisicamente. Cabe aqui ressaltar que o fechamento das escolas rurais foi um movimento maior que provocou a cessação de escolas por todo o país numa verdadeira afronta aos parcos direitos dos povos do campo. Daquela “escolinha” fechada na localidade chamada “Água do Porã” - um tributário do grande Paranapanema - fui removida para uma escola “nucleada”. Essa, recebia estudantes das redondezas e de algumas escolas que tinham sido fechadas. Onde era possível trazer os estudantes para a cidade, isso foi feito, com os investimentos em transportes escolares, necessários à política de fechamento de escolas. À época, via aquilo tudo acontecendo com certa ingenuidade. Considerava até bom os estudantes virem para a cidade, afinal, a sala não seria mais multisseriada e haveria mais recursos nas escolas urbanas. Recordando desse tempo que já vai distante, lembro a música de Chico Buarque: “dormia, a nossa pátria-mãe tão distraída, sem perceber que era subtraída em tenebrosas transações”...

Ainda “sonolenta”, fui compreendendo um pouco mais da realidade que me cercava quando terminei o curso de Geografia, na Universidade Estadual de Londrina. Antes mesmo de concluir os estudos, já comecei a lecionar no Ensino Médio - curso do Magistério - no mesmo colégio onde me formara nesse nível de escolaridade. A inquietação com “o que” ensinar, persistia. Contudo, uma outra preocupação se somou àquela: “como” ensinar. Um recurso metodológico, que desde o início me cativou e parecia-me fundamental para compreender a Geografia, foi o trabalho de campo.

Transcorrida quase uma década, voltei com estudantes do curso de Magistério (Figura 1), ao lugar onde havia lecionado na área rural, para realizar uma pesquisa na bacia do Córrego Porã. Era instigante ver que algumas metodologias de ensino surtiam mais efeito do que outras. A preocupação com o currículo e com os documentos que organizam a nossa prática pedagógica, como o plano de ensino, metodologias e as questões relativas à avaliação

da aprendizagem continuavam a me encantar, tarefa que, para muitos colegas de profissão, é um fardo, ou burocracia que demanda mais trabalho ao exercício do magistério.

FIGURA 1: TRABALHO DE CAMPO COM MINHA PRIMEIRA TURMA DO ENSINO MÉDIO



FONTE: Autora (1993).

O Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná foi o documento que, primeiramente, orientou a elaboração dos meus planos de trabalho desde os anos iniciais, quando lecionava nesse nível, até os anos finais do Primeiro Grau, ainda na vigência da Lei 5692 de 1971.

Passados alguns anos, outra novidade passou a me instigar. Dessa vez, chegou pelos Correios: a minha caixa com os tais Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. Para compreender aquele novo documento, participei das formações à distância, pela TV Escola, que amplificava o “canto da sereia”.

Durante a minha carreira, por duas vezes ocupei cargo na gestão educacional. Na década de 1990, na Secretaria Municipal de Educação, em Bela Vista do Paraíso e, mais recentemente, no Núcleo Regional de Educação de Guarapuava. Pude enxergar a educação por outro viés. Em ambos, desenvolvia atividade relacionada ao ensino, e as questões sobre “**o que**” e “**como**” ensinar me impeliavam a estudar, ler e buscar respostas na área de currículo. Outras dúvidas vieram se juntar àquelas antigas: “**para que**” ensinar, “**por que**” esses conteúdos e não outros? Por que as escolas precisam de currículos vindos de fora, quase sempre tendo como proponente o Estado? Ensinar com vistas à formação humana ou formar

“braços” para o mercado? E a Geografia, como se insere no currículo? Ao longo de sua inserção nos currículos escolares, essa ciência também passou por mudanças teórico-metodológicas significativas, assim como as teorias que influenciaram na elaboração dos currículos nas últimas décadas. Assim, vi a minha trajetória como educadora sendo transpassada por mudanças curriculares significativas e, igualmente, mudanças no ensino da Geografia. Reconhecia a importância daqueles documentos para a organização do trabalho pedagógico, mas não compreendia as teorias que embasavam cada um, a sua operacionalização, seus propósitos e intencionalidades. Decidi fazer outra graduação para desvendar um pouco mais a docência. Dessa vez, em Pedagogia, realizada na Unicentro, em Guarapuava.

No mesmo ano em que ingressei no curso de Pedagogia, em 2003, a Secretaria Estadual de Educação do Paraná - SEED deu início a uma proposta de reformulação curricular. Para tanto, colocou em prática um processo de formação de docentes para discutir o currículo. No primeiro encontro, os temas eram instigadores para mim: “Defesa da Escola Pública”; “Currículo: núcleo central da escola”; “O conhecimento como matéria-prima do currículo”; “Avaliação no processo curricular”, dentre outros. Entre os anos de 2003 a 2006, ocorreram vários encontros de formação, sempre tendo o currículo como tema principal. Foi então que, em 2008, a SEED publicou o documento Diretrizes Curriculares da Educação Básica.

Passados mais alguns anos, tive a oportunidade de conhecer uma outra proposta curricular, quando desenvolvia no Núcleo Regional de Educação de Guarapuava a função de coordenadora da Educação do Campo e participava do Grupo de Pesquisa Campo, Movimentos Sociais e Educação do Campo, vinculado à Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Diferente das demais, essa proposta curricular não vem do Estado, mas de um movimento social, o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Nessa trajetória, marcada pela busca da compreensão da educação da classe trabalhadora e do currículo para a escola pública, ainda não percebo todas as subtrações, as quais nos alerta o compositor Chico Buarque. Continuo a errar cega pelos corredores da escola buscando mais do que uma “alegria fugaz”. Busco compreender a escola, a Geografia presente nos currículos, e um ensino capaz de despertar da alienação que a sociedade capitalista produz em todos nós.

## INTRODUÇÃO

A partir da redemocratização brasileira, a educação pública no estado do Paraná, passou por um processo de construção curricular que resultou no documento intitulado Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. Essa proposta curricular, assim como ocorreu em outros estados do sul e sudeste, principalmente, buscava recuperar a importância dos conteúdos escolares e saldar a imensa dívida social com a classe trabalhadora que fora excluída dos benefícios sociais durante o regime militar. (BARRETTO, 1998).

Desse movimento, decorreu uma proposta curricular que tinha como base a concepção histórico-crítica, fundamentada, sobretudo, nas proposições de Demerval Saviani.

Na década de 1990, ocorreram significativas transformações na educação e o currículo ganhou destaque, sendo objeto de muitas pesquisas (BONAMIGO & MARTINEZ, 2002; SILVA, 2003; ARROYO, 2007; SILVA, 2008). As transformações no mundo do trabalho acirraram os interesses do capital pela formação da classe trabalhadora. O currículo, dessa forma, é tido como objeto de disputa (CIAVATTA & RAMOS, 2012; FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003), e dentre essas disputas, destacamos a formação humana integral e a formação para o mercado. Se os currículos educacionais refletem as intenções dos diferentes segmentos da sociedade, pensar o processo de produção, as teorias que embasam suas construções e as implicações de tais documentos no âmbito da escola nos ajuda a compreender a práxis buscando uma visão menos alienante da educação que praticamos.

Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, se iniciou um período que Ciavatta e Ramos (2012) nomearam de “a era das diretrizes”, visto que, a partir de 1998, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Esses documentos, diferente do contexto em que foi publicado o Currículo Básico no Paraná, contaram com o incentivo à adesão e à formação de professores para a sua implementação.

A partir do ano de 2003, a educação paranaense deu início a uma jornada de reconstrução curricular. A princípio, era mesmo uma reconstrução, pois tinha como ponto de partida o Currículo Básico - CB. Guardadas algumas semelhanças com o processo de

escrita do documento de 1990, as Diretrizes Curriculares para a Escola Pública, conhecidas como DCE, tornou-se uma proposta distinta do CB.

O que podemos observar nos períodos em questão é o Estado como proponente de currículo. Existe, porém, uma outra proposta em vigor no Paraná, que é o *Plano de Estudos* do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. O documento de planejamento, concluído em 2013, se destina aos anos finais do Ensino Fundamental, das Escolas Itinerantes do estado do Paraná. Foi coletivamente elaborado por educadores dessas mesmas escolas, profissionais especialistas em currículo e pelo setor de educação do MST do Paraná.

Esse movimento socioterritorial, formado por diferentes categorias de camponeses pobres em luta por terra e Reforma Agrária, também luta pela democratização do acesso à educação, entre outras causas. (FERNANDES, 2012). Interessa-nos, portanto, conhecer a Geografia presente na proposta curricular do Movimento, visto que ela também se destina a atender às escolas públicas do Paraná em situação de itinerância.

Tendo como mantenedora a Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED, não teriam as Escolas Itinerantes que adotar a mesma proposta que vigora nas demais escolas do estado? Podemos encontrar resposta para essa questão no Artigo 206, inciso III da Constituição Federal de 1988, que determina: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: *pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas*, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, também confirma o exposto no Artigo 3º. Portanto, entendemos que a legislação atual assegura a liberdade de ensinar tendo por base as visões de mundo dos diferentes grupos sociais, uma vez que somos uma sociedade formada por sujeitos diferentes com ideias e concepções distintas.

Partindo dessas constatações e das vivências como educadora no ensino de Geografia, elencamos como questões problematizadoras da pesquisa: quais são os determinantes para a definição dos currículos de Geografia? Quais foram as principais transformações pelas quais passaram a educação brasileira e o pensamento geográfico? Que importância teve a Geografia nos currículos em cada momento histórico? Em que medida as mudanças de paradigmas (ou teorias) da Geografia influenciaram na elaboração dos currículos escolares? Em que contexto foram elaboradas? Quais pressupostos teórico-metodológicos influenciaram na elaboração de cada proposta? Há similaridades ou

diferenças entre propostas curriculares oficiais, tendo como propositor o Estado, e propostas que emergem de setores não oficiais da sociedade? Há coerência teórico-metodológica nas propostas curriculares de Geografia?

Desse modo, o **objetivo geral** da pesquisa foi avaliar os determinantes sócio históricos e as bases teórico-metodológicas contidas nas propostas curriculares de Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental. São eles, o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica e o Plano de Estudos das Escolas Itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A partir desse objetivo geral, definimos como objetivos específicos:

- Analisar as propostas curriculares da disciplina de Geografia para os anos finais do Ensino Fundamental elaboradas e implementadas nas escolas públicas da rede estadual do Paraná a partir do ano de 1987 até 2017;
- Identificar as transformações na educação brasileira, no pensamento geográfico e suas influências nos currículos;
- Caracterizar o contexto de inserção da disciplina de Geografia no currículo escolar;
- Analisar as categorias presentes nas propostas curriculares: objeto de estudo e conceitos da Geografia, objetivos, conteúdos, metodologia de ensino e avaliação da aprendizagem.

A investigação foi conduzida com base nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa bibliográfica e documental. Bogdan e Biklen (1982) *apud* Lüdke e André (2012, p. 12), advertem que na pesquisa qualitativa os dados coletados são, principalmente, descritivos, e o material obtido nessas pesquisas é rico em descrições, imagens, relatos de documentos. Os dados da realidade são considerados importantes, devendo atentarmos para o maior número possível de elementos presentes na situação, pois um aspecto trivial pode ajudar na compreensão da realidade estudada.

Não nos propomos a discutir Teoria de Currículo, pois trabalhamos com o currículo prescrito, daí o nosso interesse por debater o contexto histórico de elaboração e o que está contido, o conteúdo próprio das propostas. Entendemos que para conhecer os documentos a que nos propomos a analisar é preciso conhecer o processo histórico em que foram elaborados e o movimento de construção e reconstrução das ideias. Compreendemos que a

história é feita por pessoas que, movidas por interesses de classes, vão alterando os acontecimentos e compondo novas realidades. A educação, e o currículo por consequência, não fogem desse movimento, visto que são construções humanas. O movimento ao qual nos referimos resulta de forças contrárias que existem no interior de cada fenômeno. Freitas (2007) nos diz: “Sem contradição, sem movimento”. Portanto, sem transformações, sem História. Interessa-nos conhecer o currículo de Geografia, que se trata de um fenômeno particular da educação. Podemos, então, pensar o que há nele que o torna singular e o que encontramos nele do genérico, do universal, da educação escolar, que, por sua vez, é uma produção social, um reflexo da própria sociedade e de suas contradições.

Para nos apropriarmos do objeto de investigação estudamos o contexto histórico da produção dos documentos por meio da bibliografia que trata de tais conjunturas, considerando questões de ordem política, econômica e social, principalmente. Buscamos compreender quais são os determinantes para a definição dos currículos de Geografia. Elegemos alguns elementos que compõem, normalmente, as propostas curriculares como forma de criar parâmetros de referência, que chamamos de categorias: objeto de estudo e conceitos basilares, objetivos da proposta, conteúdos de ensino, metodologias (orientações pedagógicas) e avaliação da aprendizagem.

A concepção de Geografia e o seu *objeto de estudo* mudaram ao longo da história dessa ciência. Podemos, então, falar em concepções, conforme uma dada corrente do pensamento. Uma, porém, com aceitação mais ampla se refere ao entendimento de que a Geografia é uma ciência que estuda a inter-relação Sociedade – Natureza. Do mesmo modo, acontece com os documentos curriculares que trazem diferentes pressupostos para explicar essa ciência, o seu objeto e os conceitos que dão suporte à explicação dos fenômenos geográficos, quais sejam, lugar, região, paisagem, território e espaço.

Os *objetivos*, outra categoria por nós analisada nas propostas curriculares, são as intenções do processo educativo. A depender daquilo que se pretende alcançar com determinada proposta, os organizadores elaboram objetivos considerando os conteúdos. Podemos, então, chamá-los de objetivos pedagógicos, pois se referem às pretensões que se têm ao acessar os conhecimentos (no caso, de Geografia) para compreender uma dada realidade. Entretanto, numa proposta curricular, não são apenas esses os objetivos a serem alcançados. Existem também pretensões quanto à formação dos sujeitos de modo geral. Ou seja, existe uma concepção de homem, de sociedade e de educação implícita na proposta

curricular, tendo em vista que os documentos não são neutros. Outro agravante é apontado por Freitas (1995), quando escreve que na escola capitalista, os objetivos mais amplos, que incorporam a função social da escola, exprimem, junto com a avaliação, uma seletividade. Essa função social seletiva, manifestada pelo par *objetivos-avaliação*, resulta em desigualdades educacionais, assim como a sociedade se traduz em desigualdades econômicas. Os objetivos pedagógicos, aqueles que se operam em sala de aula e dizem respeito ao conteúdo, também não estão isentos de seletividade, podendo encobrir os objetivos sociais.

A *avaliação* e os *objetivos*, são, nas ideias de Freitas (1995), um par dialético estando em constante interação. O autor explica que as duas categorias são pensadas juntas porque é a avaliação o correlato prático que permite verificar o estado concreto da objetivação. Ou seja, a partir da avaliação podemos conhecer se os objetivos foram atingidos. Essas categorias assumem, na organização do trabalho pedagógico, certa importância, ainda que, nas propostas curriculares, assim como em planos de trabalho docente (planejamentos de ensino) e em tantos outros projetos de educação, a avaliação seja pouco debatida nas páginas finais. Na análise das propostas, buscamos identificar a função que a avaliação adquire nos documentos e a coerência com a proposta como um todo.

Os *conteúdos de ensino* guardam um vínculo com a ciência de origem, mas não é ela própria. Esses conhecimentos, também chamados de matérias escolares, são diferentes do conhecimento científico em função das finalidades sociais das instituições os que produzem. (LOPES; MACEDO, 2011). Outro aspecto dos conhecimentos científico e escolar, para as autoras, é o processo de mediação que transforma os saberes científicos para os fins do ensino. Contudo, para além de tantas questões que envolvem o conteúdo escolar como a sua *seleção*, por exemplo, está a sua relação com o *método*. Nesse caso, de acordo com Freitas (1995) o *trabalho*, como princípio educativo, passa a ser o elemento mediador fundamental entre o sujeito e o saber.

Guardada a importância dos encaminhamentos metodológicos, como prática pedagógica essencial ao processo ensino e aprendizagem, destacamos a questão do método de apreensão da realidade. Então, consideremos a categoria trabalho. É pelo trabalho que nos relacionamos com a natureza transformando-a, produzindo conhecimento, cultura e atendendo às necessidades de nossa sobrevivência. (MARX, 1994). Mas, na sociedade capitalista, o trabalho, adjetivado pelo salário, se torna alienado. Os sujeitos são apartados



dos bens que produzem. Fazendo uma relação simplificada, podemos dizer que os mesmos antagonismos que vemos nessa sociedade orientam a produção do conhecimento uma vez que o sujeito que conhece se separa do objeto do conhecimento. (FREITAS, 1995). O autor ainda lembra que teoria e prática estão frequentemente separadas e isso não é diferente na escola, pois a sua organização curricular demonstra a marcante separação entre trabalho manual e intelectual.

Desse modo, o par *conteúdo-método*, é por nós analisado nas propostas curriculares considerando a seleção, seus propósitos, a integração com os demais elementos presentes nos documentos, bem como, a coerência com os pressupostos teóricos que os fundamentam.

Feitas essas elucidações acerca das categorias as quais nos debruçamos para conhecer os currículos, optamos por trazer, no primeiro capítulo, um panorama dos principais acontecimentos da história, principalmente, do Brasil, não apenas para justificar, mas, sobretudo, para aprofundar os conhecimentos acerca do fazer pedagógico e, portanto, da Geografia enquanto componente curricular. Desse modo, apresentamos ao longo do capítulo, aspectos da educação escolar brasileira, a inserção da Geografia nesse processo, bem como, as mudanças no pensamento geográfico que acabam por influenciar o currículo e o ensino dessa disciplina. Destacamos ainda que as mudanças no regime governamental geradas, também, por condicionantes políticos, socioeconômicos e filosóficos ocasionam alterações na educação e no currículo.

Saviani (2013), nos alerta quanto à importante questão que se impõe ao investigador quanto à periodização nos estudos históricos e a definição de onde fazer os cortes considerando continuidades e discontinuidades dos fenômenos investigados. Para além das críticas que se faz à opção pelo critério político-econômico (período colonial, Império e República) na história da educação brasileira, optamos por essa periodização pela sua abrangência e também por considerar, como já mencionado anteriormente, que determinantes políticos, econômicos e sociais, externos à educação, influenciam o processo educativo. Ainda é importante salientar que essa opção pela análise histórica é aqui entendida não como uma sucessão de fatos, mas no sentido de compreender o contexto social e, especialmente, as relações sociais das quais a educação e Geografia fazem parte. Essa ciência e, também, disciplina escolar, passou por grandes transformações ao longo de sua trajetória. Como disciplina escolar ela tem uma história ainda bem breve, embora, isso não se aplica quando se fala em saberes geográficos.

No segundo capítulo, ainda na tentativa de nos aproximar do objeto investigado buscando conhecê-lo como materialidade objetiva, fazemos uma análise do contexto de produção do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (CB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Assinalamos a importante relação entre o momento histórico, político, econômico e social do Brasil e o processo de construção dos documentos. Os dois períodos históricos de elaboração dessas duas propostas curriculares são, a nosso ver, muito peculiares e marcantes no resultado dos trabalhos. Marcantes também são as fases pelas quais o pensamento geográfico se estruturava, com avanços e recuos teórico-metodológicos em cada um desses períodos. O CB foi pensado e elaborado com a participação do coletivo da educação no final do período dos governos militares, em meio a muita expectativa na recuperação da escola pública e na valorização do magistério, à luz de uma nova Constituição. Os PCNs, por sua vez, começaram a ser produzidos no início da década de 1990, tendo sido concluídos entre os anos de 1997 e 2000. Esse período da história política e econômica do Brasil foi marcado pelo acirramento da interferência de organismos internacionais na política, na economia e, como tudo está coerentemente entrelaçado na sociedade capitalista, também na educação e nos currículos. Não adotamos, como nos alerta Freitas (2007), uma postura positivista “[...] achando que tudo é um ‘fato’ que pode ser explicado pela sua causa”. Porém, os momentos históricos mencionados e mais a conjuntura política, econômica e social inerente não devem ser desprezados como implicadores nos resultados das propostas curriculares em questão.

No terceiro capítulo, analisamos as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica, conhecidas como DCE, construídas coletivamente numa tentativa de aprimoramento do Currículo Básico e em vigência no corrente período. Analisamos também nesse capítulo, o Plano de Estudos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (do Paraná), como já mencionado anteriormente. Ainda nesse capítulo, apresentamos alguns quadros-resumos com as principais características de cada proposta.

## **CAPÍTULO I- ASPECTOS HISTÓRICOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR E FUNDAMENTOS CURRICULARES NO BRASIL**

*“Todo começo é difícil em qualquer ciência”*

*(MARX, 1994, p. 4)*

### **1.1 História da Geografia e a Educação no Brasil Colonial**

No pensamento humano sempre houve lugar para ideias geográficas, ainda que essa ciência nem existisse. Entre os povos que se convencionou chamar de primitivos, a Geografia já estava presente. Um olhar para história da humanidade e a sua expansão pelo planeta já nos diz muito sobre a Geografia, entendida aqui como a inter-relação sociedade-natureza. Andrade (1987) relata que, seja do ponto de vista da história ocidental ou não, da Mesopotâmia à África, da Oceania à América, as civilizações foram cultivando ideias de ordem geográfica. Porém, segundo o autor, coube ao grego Estrabão (séc. I a.C.) o mérito de utilizar pela primeira vez o termo Geografia, além de compilar o conhecimento geográfico da época.

Conforme o espaço conhecido foi gradativamente se expandindo, ampliaram-se também os conhecimentos sobre a sua ocupação e sobre a natureza. Com a invenção da escrita, aumentou a difusão dos conhecimentos. Embora os conhecimentos sobre as características naturais e os diferentes usos dos espaços estivessem acontecendo para além das cercanias do mar Mediterrâneo, a invenção da escrita impulsionou o conhecimento que então pode ser registrado e não transmitido apenas oralmente. (ANDRADE, 1987).

As descobertas ocorridas pelos séculos afora, com contribuições de astrônomos, navegadores, viajantes, historiadores e pessoas comuns que se interessavam por conhecer o mundo, contribuíram para acumular conhecimentos geográficos. Para Andrade (1987), esses conhecimentos se ampliaram enormemente no período conhecido como das Grandes Navegações.

O pensamento geográfico científico só viria a se firmar no século XIX, como escreve Pereira (1993, p. 37):

As primeiras colocações no sentido de uma geografia sistematizada como um saber específico vão ocorrer na Alemanha, no século XIX. Descrevendo a Terra, sua população e suas atividades econômicas, a geografia se institucionaliza, nas universidades e nas escolas em geral de diferentes países europeus, ao longo do século passado.

Ainda conforme a autora, a Alemanha, que naquele período não tinha o seu território constituído como um Estado moderno, foi pioneira ao introduzir a Geografia como integrante do currículo escolar e universitário. Apesar dos diversos condicionantes históricos que implicaram na sistematização da Geografia, destacamos aqui que, pela necessidade de unificar o seu território ainda dividido em vários feudos e de criar uma unidade nacional, a Alemanha (que era o Império Austro-Húngaro) do fim do século XVIII e início do século XIX, tinha a questão espacial no centro de suas preocupações. Dessa forma, a Geografia passou a compor uma das disciplinas do currículo das escolas. A própria expansão das escolas viria a contribuir para a criação de um nacionalismo patriótico entre os alemães.

Merecem destaque também as contribuições dos alemães Humboldt e Ritter, para quem a Geografia ganhou sistematização se tornando científica, no final do século XIX. À época, a ordem capitalista já instalada necessitava de formulações que respaldassem o discurso burguês, portanto:

Não interessam mais as questões presentes no iluminismo porque estavam carregadas de idéias políticas. O ideário iluminista, gerado pela burguesia enquanto classe revolucionária, torna-se perigoso. É preciso detê-lo. Mas, por outro lado, a burguesia para manter a produção precisa da ciência gerando novos avanços. É então que surge o positivismo como primeira manifestação ideológica da burguesia que acredita que o único método é o das ciências naturais. [...] Ele (**o positivismo**) é o responsável pela introdução do cientificismo, do naturalismo e do empirismo. E com isto, as idéias geográficas de Humboldt e Ritter, formuladas na primeira metade do século XIX, vão ser operacionalizadas através do pensamento positivista que se manifesta claramente no trabalho de Friedrich Ratzel e dos geógrafos franceses [...]. (PEREIRA, 1993, p. 43, grifo nosso).

O pensamento de Humboldt e Ritter são permeados pelo modelo científico característico do final do século XVIII e início do século XIX: o primeiro, tinha ideias relativas ao racionalismo francês, e o segundo se ligava mais ao idealismo de Hegel. (PEREIRA, 1993, p.115).

A teoria positivista, grosso modo, tem como pressuposto básico que a forma de se conhecer a realidade é pela experiência factual, que o conhecimento é possível por meio da descrição dos fenômenos sensoriais, observáveis e, para isso, é preciso descrever, classificar, ordenar, comparar, mensurar, para então, induzir. Esse método veio ao encontro das necessidades da Geografia, que começava a construir o seu corpo teórico, seu objeto, seus métodos. Naquele momento histórico, era necessário conhecer, observar as paisagens, descrevê-las, comparar lugares. Havia um mundo para se conhecer. Foi, então, o positivismo que deu o suporte teórico para que isso acontecesse.

O legado dos dois geógrafos prussianos, Humboldt e Ritter, distinto e complementar, compôs o que, hoje, denominamos de Geografia Tradicional. Outros autores que vieram depois se remeteram às suas obras, corroborando ou refutando as suas ideias. (MORAES, 1991, p. 50).

Na França, os ideais da revolução também contribuíram para a expansão da educação escolar, e a Geografia compôs os currículos, ainda que, nesse país, as humanidades se sobrepujassem aos estudos científicos no período. Geógrafos como Paul Vidal de La Blache deixaram legado para a formação da escola francesa de Geografia. (PEREIRA, 1993).

As Sociedades Geográficas, ligadas aos governos imperiais e à conseqüente expansão colonial também tiveram papel fundamental para a sistematização da Geografia. Já nos séculos XVI e XVII, grupos de pessoas da classe média europeia, cientistas e exploradores se reuniam para dar suporte às expedições e, finda elas, promover encontros onde relatavam as experiências, produziam material cartográfico e livros. Conforme Holt-Jensen (1999), a primeira sociedade a ser fundada foi a Sociedade de Geografia de Paris, em 1821, depois vieram de Berlim (1828), a Real Sociedade de Londres (1830), do México (1833), de Frankfurt (1836), do Brasil (1838), de São Petersburgo (1845) e dos Estados Unidos (1852). Segundo o autor, em 1885, existiam aproximadamente 100 sociedades geográficas no mundo.

O conhecimento acumulado por essas sociedades chegou às escolas antes mesmo de a Geografia estar presente na Academia. Assim, a demanda por formação de profissionais para atuarem nas escolas em expansão e o conhecimento já disposto pelas Sociedades Geográficas deram impulso à Geografia acadêmica europeia. Conforme Pereira (1993), a partir de 1880, os cientistas integrantes das sociedades geográficas da Alemanha passaram a atuar nas universidades, formar professores e produzir materiais para as escolas primária e secundária.

No Brasil, encontramos poucos trabalhos que tratam da inserção da Geografia nos currículos escolares. Aliás, são poucos também os estudos de Geografia no contexto da História das Disciplinas Escolares. Quando se trata do ensino de Geografia antes da sua constituição como ciência, o que ocorreu no século XIX, são ainda mais raras as pesquisas. Daí a necessidade de investigarmos como os conteúdos de Geografia eram ensinados antes

da sua institucionalização como ciência, no Brasil. Havia um lugar para a Geografia no currículo? De que forma era ensinada?

Nas primeiras décadas da atividade colonial no Brasil, a exploração das riquezas da terra era o objetivo principal da Coroa Portuguesa. De fato, não haviam intensões de povoamento. Portanto, a educação não fazia parte das ações que aqui se desenvolveram. A educação veio compor a pauta de ações dos portugueses com a vinda do primeiro governador-geral do Brasil, Tomé de Souza, em 1549, que chegou na colônia em companhia dos jesuítas. Os religiosos fundaram instituições por todo o território brasileiro, inclusive no Paraná, como podemos observar na Figura 2, os vestígios da sua passagem por esse estado, materializados no prédio do Museu de Etnologia e Arqueologia da Universidade Federal do Paraná.

FIGURA 2: ASPECTO DO COLÉGIO DOS JESUÍTAS FUNDADO EM 1755, EM PARANAGUÁ-PR



FONTE: Autora (2011).

Segundo Saviani (2013, p.43), Manoel da Nóbrega, líder religioso, elaborou um plano de instrução que consistia no aprendizado do português (para os indígenas), da doutrina cristã, leitura e escrita, canto e música. Havia também as opções do aprendizado profissional e agrícola, ou da gramática latina para os que fossem realizar estudos superiores na Europa. Esse plano de estudos foi, posteriormente, suplantado e consubstanciado no *Ratio Studiorum*, um plano geral de estudos implementado em todos os colégios da Ordem no Brasil e nas outras missões jesuíticas pelo mundo.

O plano de estudos denominado *Ratio*, se iniciava com o **curso de humanidades**, também chamado de estudos inferiores, equivalente ao Ensino Médio atual. O currículo abrangia, de acordo com Saviani (2013, p. 56),

[...] cinco classes ou disciplinas: retórica; humanidades; gramática superior; gramática média; e gramática inferior. A formação prosseguia com os cursos de filosofia e teologia, chamados de “estudos superiores”. O currículo filosófico era previsto para a duração de três anos, com as seguintes classes ou disciplinas: 1º ano: lógica e introdução às ciências; 2º ano: cosmologia, psicologia, física e matemática; 3º ano: psicologia, metafísica e filosofia moral. O currículo teológico tinha a duração de quatro anos, estudando-se teologia ao longo dos quatro anos; teologia moral durante dois anos; Sagrada Escritura também por dois anos; língua hebraica durante um ano.

O referido autor acrescenta que os cursos de filosofia e teologia se limitavam à formação de padres catequistas e que, no Brasil, prevaleceu o curso de humanidades, ou estudos inferiores, que duravam cerca de sete anos predominando a aprendizagem da gramática, da dialética e da retórica. Nesses cursos, o grego e o latim eram as línguas estudadas subordinando a elas “a língua vernácula, a história e a geografia, ensinadas na leitura, versão e comentários dos autores clássicos”. (SAVIANI, 2013, p. 57). Exemplo da subordinação da geografia às disciplinas do currículo encontramos na indicação dada ao professor de matemática como regra:

Aos alunos de física explique na aula durante 3/4 de hora os elementos de Euclides; depois de dois meses, quando os alunos já estiverem um pouco familiares com estas explicações, acrescente alguma coisa de Geografia, da Esfera ou de outros assuntos que eles gostam de ouvir, e isto simultaneamente com Euclides, no mesmo dia ou em dias alternados. (FRANÇA, 1952, p. 22).

O termo Geografia é citado apenas duas vezes nas Regras da Organização e Plano de Estudos da Companhia de Jesus. Neste caso, com relação à geometria e à geodésia e, nas regras ao professor de sagrada escritura, recomendando que não se demorasse investigando questões de cronologia ou de Geografia da terra santa.

Visando os seus objetivos primeiros, a educação jesuítica valorizava a formação religiosa e essencialmente humanística, conciliando as obras clássicas com o espírito religioso e ignorando o despertar das ciências no período. Saviani (2013) afirma serem as ideias pedagógicas contidas no *Ratio* o que se passou chamar, na modernidade, de Pedagogia Tradicional.

As obras clássicas utilizadas nos estudos da Retórica, que versavam sobre História, Geografia e tantos outros conhecimentos, contribuía para desenvolver as habilidades de

bem falar, de convencer, de assegurar expressão rica e elegante buscando garantir falares convincentes, como atesta Saviani (2013). Por sua vez, Matos (2016, p. 120), afirma que, conquanto,

[...] os estudos humanísticos se centrassem da (*sic*) formação da competência retórica e não na transmissão de conteúdos, conforme o documento o *Ratio Studiorum* jesuíta, os alunos precisavam dos saberes específicos para alimentar seus discursos. [...]. Assim, história, geografia, filosofia e outros saberes eram amplamente estudados pelos discentes como fundamento para compreensão dos textos antigos e alimento para o desenvolvimento de sua arte retórica.

Embora não houvesse um lugar específico dentro do curso de humanidades, os discentes deveriam ter pleno domínio de tais conhecimentos (história e geografia), pois o objetivo era formar para a vida pública, para um discurso rico, coerente, com encadeamento de ideias, clareza de pensamento e uso correto da língua.

É importante destacar, como atesta Freitas (2003), a contribuição dos religiosos da Companhia de Jesus no que tange às obras de cunho geográfico escritas por eles tratando de natureza, território, índios, flora, fauna, levantamentos cartográficos, localizações, medições e delimitações das novas terras. Para a autora,

As cartas, relatos e obras dos jesuítas, escritas no Brasil por aqueles que aqui tiveram moradia fixa, levaram à Europa importantes conhecimentos da terra brasileira, através de um trabalho empírico sistemático que nos permite situá-los entre os primeiros geógrafos em nossa terra e, assim, dignos de serem postos à luz do pensamento geográfico. (FREITAS, 2003, p.31).

Barcelos (2017) também relata a contribuição dos jesuítas para a cartografia citando como exemplo o alemão Heinrich Scherer que, entre os anos de 1702 a 1710, publicou *Atlas Novus*, uma obra de 7 volumes contendo 180 mapas. Langer (2008) *apud* Barcelos (2017) aponta que Scherer era um “geógrafo de gabinete” que recebia informações de toda parte do mundo e elaborava os mapas para o Atlas. Para a Companhia de Jesus era preciso descrever, localizar, estabelecer caminhos e rotas, conhecer os limites e fronteiras para avançar e evangelizar. Scherer projetou o mundo com o polo norte no centro do mapa, sem as descontinuidades da projeção cilíndrica. No caso da Figura 3,

[...] estão representados os quatro ícones da expansão da Companhia de Jesus nas quatro partes do mundo. Ignácio de Loyola, o fundador e centro de irradiação das ideias iniciais e dos princípios do jesuítismo; Francisco Xavier, o “Apóstolo” da Índia; André de Oviedo, o Patriarca da Etiópia; e José de Anchieta, o “Apóstolo” do Brasil. Para cada parte do mundo, um inspirador, um modelo, um agente da mundialização da ordem e da palavra de Cristo. Este mapa “é” a Companhia e sua Missão Mundo. Ao menos é o que Scherer pretendia que fosse visto no início do século XVIII. (BARCELOS, 2017).



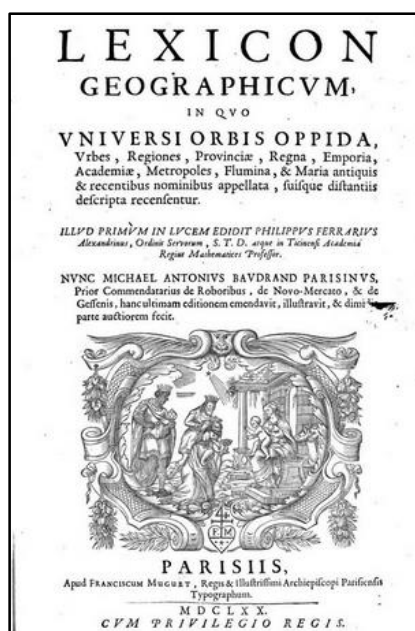
FIGURA 3: SOCIETAS IESU PER UNIVERSUM MUNDUM DIFFUSA PRAEDICAT CHRISTI EVANGELIUM



FONTE: SCHERER (1702) apud BARCELOS (2017).

Esse período da história foi rico em contribuições para os conhecimentos geográficos, porém, trabalhos de viajantes e cronistas que chegavam às escolas só seriam utilizados como textos para estudos da língua. Os conhecimentos geográficos estavam reunidos em compêndios, voltados para a descrição da natureza dos lugares. A cartografia e a cosmologia eram os trabalhos que mais ganhavam destaque. Um inventário realizado em bibliotecas de colégios jesuítas constatou a presença de obras como *Atlas parvus*, *Lexicon Geographicum* (Figura 4), *Descrição Geográfica da Terra*, *Mapa de Portugal*, entre outros de caráter descritivo. (ROCHA, 1996).

FIGURA 4: FOLHA DE ROSTO DO *LEXICON GEOGRAPHICVM*



FONTE: FERRARI (1670).

Os séculos XVI e XVII, foram marcados, então pelo ensino jesuítico alheio à ciência, à técnica e à arte. Somente na segunda metade do século XVIII algumas medidas foram tomadas pela coroa portuguesa. Em Portugal, conforme Aranha (1989), a Universidade de Coimbra passou, em 1772, por mudanças que incluíam a opção pelo ensino da língua moderna em detrimento do latim e pelo ensino da matemática e das ciências da natureza influenciando diretamente a formação de jovens brasileiros que lá estudavam. As reformas pombalinas, como ficaram conhecidas as medidas efetivadas pelo Marquês de Pombal, ministro nomeado por Dom José I, incluíram também a expulsão dos jesuítas, em 1759, e a passagem da educação para as mãos do Estado, dando início ao ensino público no Brasil.

Por meio de alvará, o Marquês determinou o fechamento dos colégios jesuítas e introduziu as aulas régias que

[...] eram autônomas e isoladas, com professor único e uma não se articulava com as outras. Destarte, o novo sistema não impediu, a continuação do oferecimento de estudos nos seminários e colégios das ordens religiosas que não a dos jesuítas (Oratorianos, Franciscanos e Carmelitas, principalmente). Em lugar de um sistema mais ou menos unificado, baseado na seriação dos estudos, o ensino passou a ser disperso e fragmentado, baseado em aulas isoladas que eram ministradas por professores leigos e mal preparados. (SECO; AMARAL, s/d)

Após a ordem de fechamento dos colégios jesuítas e a morosidade no desenvolvimento das aulas régias, até que as providências mais efetivas fossem levadas a cabo, houve um retrocesso de todo o sistema educacional brasileiro. (ARANHA, 1989).

Por outro lado, Alves (2010, p. 35) destaca que as reformas pombalinas da instrução pública “acrescentaram aos conteúdos escolares as armas com as quais a burguesia vinha operando o domínio do mundo material: a ciência e a técnica”. O autor destaca que no período, fins do século XVIII e início do século XIX, as ideias liberais passaram a compor o pensamento burguês que, como outrora, ainda se apegava ao iluminismo. O Brasil, apesar de se manter escravocrata e monárquico, contraditoriamente, já apresentava acontecimentos derivados do pensamento liberal. Testemunha disso é o Plano de estudos do colégio-seminário de Olinda, em Pernambuco, que não formava apenas padres, mas jovens que iriam prosseguir os estudos em Portugal.

Segundo Alves (2010), o colégio-seminário de Olinda, na opção pelo “ensino da moderna gramática latina contribuiria para a apreensão da língua nacional de modo *prático e útil*, para fazer uso de uma expressão burguesa”.

Porém, a Geografia e a História ainda estavam sujeitas aos conteúdos de Retórica, como era nos colégios jesuítas como podemos constatar no trecho dos Estatutos do Seminário Episcopal de N. Senhora da Graça da Cidade de Olinda de Pernambuco, ordenados pelo Bispo D. José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho XII e transcrito por Alves (2010, p. 114):

O professor de Retórica será também da História; para o que depois de dar aos seus discípulos as noções que ficam ditas, ensinará os elementos da História Universal, por algum resumo sucinto, claro e metódico. Não fará discussões históricas que são impróprias da primeira idade: mas somente explicará os princípios gerais, em que se funda toda a História, fazendo-lhes saber as principais noções da Cronologia, das épocas e das [sic] dos tempos em comum: depois as da **Geografia** com um ordinário conhecimento da esfera e dos mapas, de sorte que os estudantes saibam as situações da Terra nos seus lugares principais, e possam buscar no Mapa qualquer Província, ou Cidade famosa; e ultimamente os fatos mais célebres do Mundo civil nos seus diversos Governos, e Impérios mais famosos, especialmente no de Portugal: e todo o ensino da Retórica, e da História se deverá concluir em um ano. (Grifo nosso).

Além disso, a Geografia também teria importância na formação dos padres do Seminário de Olinda. O Bispo Azeredo Coutinho afirmava que o Seminário seria uma escola para formar o sacerdote e o cidadão conhecedor da natureza, e acrescentava: “como **geógrafo** inteligente, ele descreverá a extensão da sua paróquia, não só quanto às suas confrontações

e dimensões, mas também quanto à natureza de que é, ou não, capaz o seu terreno e o para que é mais ou menos próprio”. (COUTINHO, 1966, *apud* SAVIANI, 2013, grifo nosso).

Apesar da importância reconhecida da Geografia, como podemos notar no entendimento de Azeredo Coutinho, ao recomendar os conhecimentos necessários à boa formação que o padre deveria ter para coordenar a sua paróquia, até as primeiras décadas do século XIX, o ensino de Geografia era realizado subjacente à outra disciplina, principalmente, a Retórica. Era um ensino não-disciplinar e a Geografia estava dissolvida na grande área das humanidades.

## 1.2 A educação no Império e o lugar da Geografia

De modo geral, o século XIX se iniciou sem transformações significativas para a educação brasileira, que era ofertada para poucos. O currículo visava formar dirigentes para manter a estrutura econômica e política do Brasil.

Com a vinda da corte portuguesa para a colônia, foram criados alguns cursos de nível superior, mas a instrução pública em geral e o ensino elementar continuavam sendo tratados com descaso pelo Estado.

Entre a expulsão dos jesuítas em 1759 e a transplantação da corte portuguesa para o Brasil em 1808, abriu-se um parêntesis de quase meio século, um largo *hiatus* que se caracteriza pela desorganização e decadência do ensino colonial. [...] Mas, nem a partida, em massa dos padres da Companhia, nem as reformas pombalinas, de tardia repercussão na Colônia, conseguiram quebrar a unidade social e cultural dada pela idéia religiosa e mantida pela mesma concepção de vida e de cultura e pelo mesmo regime social e econômico. (AZEVEDO, 1944, p. 321).

O Brasil adentrou o século XIX e adquiriu independência, mas a sua estrutura social permanecia a mesma: agrária, exportadora e escravocrata. Portanto, a escola continuava sendo de acesso a uma minoria restrita. De acordo com o censo<sup>1</sup> de 1872, a população de 06 a 15 anos de idade era de 1.902.454, porém, apenas 320.749 frequentavam a escola, ou seja, aproximadamente 16% da população nessa idade. Já Azevedo (1944), baseado em estudos de Liberato Barroso (1867), afirma que apenas a décima parte da população em idade escolar recebia instrução, ou seja, uma criança/jovem a cada oitenta habitantes desta faixa etária.

Esse cenário permaneceu ao longo do século XIX e início do século XX. A pouca atenção despendida à educação, durante o período imperial, foi dada ao ensino superior.

---

<sup>1</sup> Recenseamento do Brasil, 1872. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=225477> – Acesso em 04/05/2017.

Porém, não para a criação de universidades, e sim para a criação de faculdades isoladas de espírito profissional e utilitário. (AZEVEDO, 1944, p. 329).

Inspirados nos ideais liberais franceses, a Assembleia Constituinte aprovou a primeira Constituição brasileira, em 1824. Contudo, havia uma grande distância entre os debates travados na Assembleia e os resultados da Carta colocada em vigor, que trazia uma proposta modesta para a educação. Previa apenas a instalação de escolas e a gratuidade do ensino. Embora a proposição fosse importante para esse período da história, a Constituição não apresentava os meios para cumprir tais propósitos. Um dilema que deveria persistir até os tempos atuais. (ZOTTI, 2004).

Foi somente três anos após a promulgação da Constituição, em 1827, que a instrução elementar, no Brasil, teve a primeira Lei das Escolas de Primeiras Letras.

O modesto documento legal aprovado pelo Parlamento brasileiro contemplava os elementos que vieram a ser consagrados como o conteúdo curricular fundamental da escola primária: leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética, noções de geometria, ainda que tenham ficado de fora as noções elementares de ciências naturais e das ciências da sociedade (história e geografia). (SAVIANI, 2013, p. 126).

Contudo, Saviani (2013), acrescenta que em 1834, pelo Ato Adicional à Constituição do Império, o ensino primário e secundário passou a ser regulado pelos governos provinciais, sendo que essa dualidade persistiu até os dias de hoje. Esclarece, ainda, que as dificuldades para se realizar um sistema educacional no Brasil são resultado tanto das condições materiais quanto das ideias pedagógicas vigentes também no final do século XIX e início do século XX. Para Saviani (2013, p. 168), nas várias vertentes do pensamento liberal, há [...] “uma tensão de fundo: a percepção da centralidade do Estado e, ao mesmo tempo, a recusa em aceitar o seu protagonismo no desenvolvimento da sociedade. ” Segundo o autor, isso acarretou profundas deficiências para a educação da população brasileira em seu conjunto.

Já nas expressões de Fernando Azevedo (1944), a descentralização do ensino não permitiu que o ensino fundamental preparasse a base para toda a formação da nação contribuindo para reduzir a distância entre as camadas sociais e, tampouco, haveria integração ou vinculação entre as etapas da educação escolar.

De caráter propedêutico, o ensino secundário, por sua vez, continuava sendo ministrado em aulas avulsas e nos liceus provinciais que constituíram os primeiros currículos seriados. Ocupavam-se de fornecer as disciplinas exigidas nos exames preparatórios para o

ensino superior. Portanto, os conteúdos eram definidos em função da entrada no curso superior. (ZOTTI, 2004, p.44-45).

Nesse contexto, Zotti (2004) explica que, em 1837, foi fundado o Imperial Colégio D. Pedro II, apesar de essa etapa de ensino estar sob jurisdição dos governos provinciais, ficou sob o encargo da Coroa. Os alunos que ali concluíssem os estudos obtinham o grau de bacharel em letras além da garantia do ingresso no curso superior sem a necessidade de prestar exames.

Segundo Zotti (2004), desde a sua fundação, o Colégio D. Pedro II, passou por oito reformas ao longo do período imperial brasileiro. A Geografia esteve presente desde a primeira matriz curricular que se caracterizava pelo ensino clássico, humanístico e enciclopédico. Na primeira reforma, no ano de 1841, os estudos literários ocupavam dois terços das disciplinas que eram realizados por um período de sete anos. A Geografia era ensinada em seis séries denominando-se Geografia Descritiva.

FIGURA 5: ANTIGA SALA DE GEOGRAFIA DO COLÉGIO DE PEDRO II



FONTE: DÓRIA (1997).

Com a Reforma Couto Ferraz<sup>2</sup>, de 1854, um novo regulamento deu outra organicidade aos estudos do Colégio da Corte. Haidar (1972), esclarece que, entre as medidas, os estudos históricos e geográficos foram desdobrados *situando no curso de*

---

<sup>2</sup> Luiz Pereira do Couto Ferraz, ministro do Império, baixou o Decreto n. 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que aprovou o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no município da Corte. (SAVIANI, 2013).

*primeira classe*<sup>3</sup> a *Geografia e a História Modernas e a Corografia e História do Brasil*, [...].

Merece destaque a influência francesa na educação brasileira e, em particular, na instrução realizada no Colégio D. Pedro II.

Na falta de obra nacionais, adotaram-se para o estudo das ciências físicas e naturais, da história e geografia e da filosofia, compêndios franceses. Os programas extensíssimos e pretenciosos reproduziam, praticamente na íntegra, o plano dos livros adotados. Assim, por exemplo, no 4º ano do curso especial, ao lado do curso de história e geografia do Brasil baseado na *História do Brasil* de Abreu Lima e no *Compêndio de Geografia* de Pompeo, deveriam os alunos cumprir a segunda parte de um vastíssimo programa de História Moderna, utilizando o *Manuel du Baccalaureat* e o *Atlas* de Delamarche adotados nos Liceus de Paris. (HAIDAR, 1972, p.116-117).

Apesar dessa influência francesa ser vista nos conteúdos, métodos e pensamento da época, que insistia num currículo humanístico e literário, já se fazia sentir os reflexos do chamado realismo pedagógico influenciado pelas *realschulen*<sup>4</sup> alemãs que viriam a inspirar também a própria educação francesa. Esse processo também se fez sentir na educação brasileira que, timidamente, passava de rural-agrícola para urbano-agrícola-comercial. (ZOTTI, 2004).

O Colégio D. Pedro II passou, ainda no Império, por mais algumas reformas sendo que, em 1876, a Geographia ficou restrita a duas séries e a Corographia a apenas uma. A última reforma ocorrida no Império foi em 1881, de autoria do Barão Homem de Mello, não apresentou grandes mudanças, sendo mantidas as matrículas avulsas, os exames finais por disciplina e os exames vagos. (ZOTTI, 2004).

O referido colégio chegou ao fim do período imperial ainda com o dilema entre o currículo literário e o científico. Mas, uma coisa era certa, a disciplina de Geografia padecia de um ensino enciclopédico, descritivo, de orientação clássica. No último programa prescrito para a disciplina de Geografia, datado de 1887, e que também serviria para os exames gerais de preparatórios, apresentava os seguintes conteúdos e metodologias, conforme o Quadro 1:

---

<sup>3</sup> Os estudos no Colégio da Côrte foram divididos em dois cursos distintos: estudos de 1ª classe realizados em 4 anos ao fim dos quais seria conferido aos estudantes, que não desejassem prosseguir os estudos até o bacharelado, um certificado especial; estudos de 2ª classe, montados sobre os primeiros e cumpridos em mais três anos. (HAIDAR, 1972, p. 113).

<sup>4</sup> Nos fins do século XVIII, um ensino mais científico do que literário seria criado para atender à classe que se preparava para as carreiras profissionais em função do desenvolvimento da indústria e do comércio que surgia na Alemanha. (HAIDAR, 1972, p. 114).

QUADRO 1- CONTEÚDOS E ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA PARA A DISCIPLINA GEOGRAPHIA<sup>5</sup>

Componente curricular	Conteúdo programático	Orientação metodológica
Geographia	1- Terra, sua superfície, seus movimentos, principais círculos que nella se traçam para localizar as terras e determinar as zonas thermaes. 2- Divisão das terras e do oceano. 3- Clima e sua influência sobre a distribuição dos vegetaes e animaes pela superfície da terra. Das cinco grandes divisões das terras: 4- Mares, golfos, estreitos, seus accidentes physicos. 5- Ilhas, seus accidentes physicos. 6- Lagos, rios, lagunas, seus limites, suas dimensões e posições. 7- População absoluta e relativa. Governo e suas principaes formas. Confederação. Estados soberanos e meio soberanos. 8- Divisão dos povos segundo seu desenvolvimento moral e suas raças. Dos principaes paizes do globo: 9- Posição, limites, superfície. 10- População, governo, religião. 11- Divisão, aspecto e clima. 12- Producção, commercio e industria; importancia politica. 13- Cidades principaes.	Dar-se-ha mais desenvolvimento ao que disser respeito a América e principalmente a Meridional. Exame intuitivo de mappas muraes; desenho no quadro preto dos pormenores geographicos que abranger cada ponto; viagens simuladas para diferentes partes, em que os examinandos indiquem os accidentes physicos que podem encontrar e as curiosidades naturaes ou artisticas notáveis.
Cosmographia	1- Universo. Astros, sua divisão e aglomeração em grandes grupos ou nebulosas. 2- Estrellas, planetas, cometas, estrellas cadentes, bolidos e aerolithos. 3- Systema de Ptolomeu e de Copernico. 4- Leis de Kepler. 5- Atração e repulsão. 6- Figura, rotação e revolução da terra. 7- Círculos da esphera. 8- Estações. 9- Posições da esphera e dias. 10- Lua. 11- Eclipses.	Uso de espheras, problemas.
Corographia do Brazil	1- Limites do Brazil e sua posição astronomica. 2- Ethnographia e clima do Brazil. 3- Ilhas, estreitos e cabos principaes do Brazil. 4- Bahias e portos do Brazil. 5- Systema orographico brasileiro. 6- Systema hydrographico brasileiro. 7- Produções naturaes do Brazil. 8- Industria, agricultura, commercio e progresso material do paiz. 9- Systema de governo e administração do Estado (militar, judiciario ecclesiastico). 10- Instituições e estatistica. 11- Synopse da Constituição Política do Imperio e Código Criminal. 12- Colonização e catechese. 13- Provincia do Amazonas. 14- Provincia do Grão Pará. 15- Provincia do Maranhão. 16- Provincia do Piauhy. 17- Provincia do Ceará. 18- Provincia do Rio Grande do Norte. 19- Provincia da Parahyba. 20- Provincia de Pernambuco. 21- Provincia das Alagoas. 22- Provincia de Sergipe. 23- Provincia da Bahia. 24- Provincia do Espirito Santo. 25- Municipio Neutro. 26- Provincia de São Paulo. 27- Provincia do Parana. 28- Provincia de Santa Catharina. 29- Provincia de São Pedro do Rio Grande do Sul. 30- Provincia de Minas Geraes. 31- Provincia de Goyaz. 32- Provincia de Mato Grosso.	

FONTE: Adaptado de ROCHA (1996).

<sup>5</sup> Mantida a escrita anterior às Reformas Ortográficas do início do século XX.



Além dos princípios liberais, característica da Reforma Leôncio de Carvalho<sup>6</sup>, notamos a clara opção dos legisladores e intelectuais da época pelo ensino de modelo francês, dividido entre o científico e o literário e, no caso da Geografia, o modelo descritivo e mnemônico que receberia críticas de Ruy Barbosa por não trazer as mudanças já discutidas à época.

A ciência é tôda observação, tôda exatidão, tôda verificação experimental. Perceber fenômenos, discernir relações, comparar as analogias e dessemelhanças, classificar as realidades e induzir as leis, eis a ciência, eis portanto o alvo que a educação deve ter em mira. Espertar na inteligência nascente as faculdades cujo concurso se requer nesses processos de descobrir a assimilar a verdade, é o a que devem tender os programas e métodos de ensino. Ora, os nossos métodos e os nossos programas tendem precisamente o contrário: a entorpecer as funções, a atrofiar as faculdades que habilitam o homem a penetrar no seio da natureza real, e prescrutar-lhes os segredos. Em vez de educar no estudante os sentidos, de industriá-lo a pensar, **a escola e o liceu ocupam-se exclusivamente em criar e desenvolver nêle os hábitos mecânicos de decorar e repetir**. A ciência e o sôpro científico não passam por nós. (BARBOSA, 1882 *apud* HAIDAR, 1972, p. 123, grifos nossos).

Rui Barbosa, em concordância com os princípios liberais e também positivistas, defendia no bacharelado a **união** entre o ensino científico e os estudos literários. Para o ensino primário, Haidar (1972, p.124) esclarece que Rui Barbosa idealizou um curso inspirado nas *high schools* americanas, essencialmente científico preparando para a vida.

Rocha (1994; 2014) chama a atenção para as propostas inovadoras de Rui Barbosa à época. De fato, além de deixar clara a importância da Geografia no currículo escolar, Rui Barbosa propôs a adoção de métodos modernos no ensino da Geografia escolar, defendendo, inclusive, que se partisse da realidade próxima para se ensinar essa ciência, característica do método intuitivo.

Segundo Saviani (2013), Rui Barbosa foi um grande defensor do método intuitivo<sup>7</sup>, concebido na Alemanha, no final do século XVIII e que ganhou ampla divulgação pelos discípulos de Pestalozzi. Porém, as ideias contidas nos pareceres de Rui Barbosa acerca da instrução no Império, que abrangiam desde o jardim de infância ao ensino superior, não

---

<sup>6</sup> O Decreto nº 7247 de 19 de abril de 1879 foi a última reforma do período imperial. O ministro Carlos Leôncio de Carvalho, inspirado no espírito liberal dos Estados Unidos, na filosofia da educação de Rousseau e na Revolução Francesa proclama logo no artigo primeiro: “É completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império [...]” (ZOTTI, 2004, p. 43)

<sup>7</sup> Saviani explica que no método intuitivo o ensino deve partir de uma percepção sensível. O princípio da intuição exige o oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção do aluno para, então, se desenvolver todos os processos de ilustração com objetos, animais ou suas figuras. (REIS FILHO, 1995, p. 68, *apud* SAVIANI, 2013, p. 140).

saíram do papel. Lembra Saviani (2013, p. 164), que Barbosa se dedicou à educação por um curto espaço de tempo, limitado aos anos de 1881 a 1883.

Assim, vimos que no período imperial o contexto socioeconômico, bem como o campo educacional brasileiro não passaram por mudanças significativas. A educação, ainda seguindo o modelo europeu, francês em particular, não atendia aos interesses da classe trabalhadora, e sim à elite sempre com os olhos voltados ao Velho Continente. A Geografia ensinada no Colégio Pedro II, de teor descritivo, era memorizada pelos poucos que podiam, com o objetivo de serem aprovados nos exames de admissão para o ingresso nos cursos superiores.

### **1.3 Geografia escolar e currículo no contexto da República**

Aos poucos, o Brasil republicano do século XX foi passando de agrícola à agrário-industrial. De forma geral, as oligarquias rurais continuaram a comandar os rumos do país seguindo os mesmos padrões do período imperial, a urbanização se acentuou e nas cidades foram se tornando expressivas as camadas da população formadas por imigrantes europeus, pessoas livres e marginalizadas. A sociedade brasileira desse início de século ia se formando, nas palavras de Romanelli (2005, p. 41) como um complexo organismo social:

Havia vários estratos sociais emergentes. O povo já não abrangia apenas a massa homogênea dos agregados das fazendas e dos pequenos artífices e comerciantes da zona urbana: transparecia a heterogeneidade da composição social popular, pela divergência de interesses, origens e posições. Existia já uma pequena burguesia, em si mesma heterogênea, uma camada média de intelectuais letrados ou padres, os militares em franco prestígio, uma burguesia industrial, ensaiando seus primeiros passos, e todo um contingente de imigrantes que, na zona urbana, se ocupavam de profissões que definiam classes médias e, na zona rural, se ocupavam da lavoura.

Já a população negra<sup>8</sup>, após a abolição, se viu na condição livre, porém, sem nenhuma política de integração à sociedade, seja do ponto de vista político, social ou econômico. Fernandes (1978), escreve que o Estado, a Igreja, os senhores de escravos ou qualquer instituição se eximiram da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos. Ninguém se preocupou em preparar ações que lhes garantissem condições de se inserirem na vida livre e no trabalho assalariado.

---

<sup>8</sup> Sobre a educação da população negra, ver também: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Nos primeiros anos da República, a importância da economia cafeeira ainda era grande e, como não podia deixar de ser, o poder dessa oligarquia. Prado Junior (1980), escreve que, aos poucos o capital internacional passou a ter papel atuante na economia brasileira e, particularmente, na economia cafeeira, que precisou de grandes empréstimos para incrementá-la. Os empréstimos que vinham desde a Independência, cresceram ainda mais no período. Contudo, foi justamente todo esse aparato formado pela cafeicultura que abriu as portas para a industrialização do país. Prado Junior (1980) lembra ainda que a República, recém proclamada, transformou as províncias em Estados da Federação e entregou-lhes considerável autonomia administrativa, política e financeira.

Segundo Romanelli (2005, p. 41), para a educação, a descentralização significou a dualidade de sistemas de ensino, o que já ocorria desde o Império, representando a “distância entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional)”. Como já mencionamos aqui, cabia à União a responsabilidade sobre os ensinos secundário e superior, e aos estados da Federação, a função de legislar e organizar o ensino primário, refletindo a própria dualidade da sociedade brasileira. Romanelli ainda conclui que essa situação gerou desorganização para o sistema educacional brasileiro, e também muitas disparidades regionais.

No período chamado de Primeira República (1889 a 1930), várias reformas educacionais foram desencadeadas. A Reforma Benjamin Constant (assim como a República), foi inspirada nas ideias do positivismo (RIBEIRO, 1993; SAVIANI, 2013; SOUZA, 2008). Dessa primeira reforma do período republicano pouca coisa foi posta em prática, como afirma Romanelli (2005, p. 42):

Faltava, porém, para a execução da reforma, além de uma infra-estrutura institucional que pudesse assegurar-lhe a implantação, **o apoio das elites**, que viam nas ideias do reformador uma ameaça perigosa à formação da juventude, cuja educação vinha, até então, sendo pautada nos valores e padrões da velha mentalidade aristocrática-rural. Era toda uma estrutura social e econômica entrando no processo de formação do povo e colocando-se como entrave à renovação pedagógica. (Grifos nossos).

Além desse impedimento, Romanelli lembra que a Reforma Benjamin Constant, assim como todas as outras reformas, não considerou a realidade para elaborar as proposições. Contudo, é importante destacar que a Reforma atingiu o ensino primário, quase sempre deixado de lado. Além de indicar a laicidade e a gratuidade, já previstas na Constituição de 1891, no ensino secundário, a Reforma tentou implantar um currículo

enciclopédico, com inclusão de disciplinas científicas, rompendo com o ensino humanístico. (ROMANELLI, 2005).

Ribeiro (1993, p. 74), por sua vez, afirma que a Reforma Benjamin Constant foi uma junção das disciplinas tradicionais com as científicas “[...] respeitando-se a ordenação positivista (matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia e moral).” Nessa sequência, se acreditava que os alunos aprenderiam uma disciplina e iria se preparando para a próxima numa ordem lógica, cumulativa.

Ainda na Primeira República outras reformas educacionais foram implementadas sem, no entanto, alterar o quadro educacional brasileiro. Ribeiro (1993) cita o problema do analfabetismo da população de 15 anos e acima dessa idade que chegava, em 1920, em 65%. Mais da metade dessa faixa etária estava excluída da escola.

Nas primeiras décadas do século XX, a população brasileira estava, predominantemente, residindo no campo. Entretanto, como podemos observar no Quadro 2, de 1920 a 1940, a população urbana triplicou.

QUADRO 2: BRASIL - POPULAÇÃO

Ano	População total (Milhões hab.)	População urbana (%)
1872	9,9	5,8%
1890	14,3	6,8%
1900	18,2	9,4%
1920	27,5	10,7%
1940	41,2	31,24%

FONTE: Adaptado de SANTOS (1994).

O aumento da população total nas primeiras décadas do século XX também foi significativo. Esse período da história do Brasil foi marcado por transformações socioeconômicas que deram novo panorama ao país. O crescimento natural somado ao movimento migratório iniciado a partir da década 1870, e sua intensificação nas décadas seguintes contribuíram para o aumento da população brasileira. Renner e Patarra (1980), descrevem que, entre 1877 até 1903, entraram no Brasil aproximadamente 2 milhões de imigrantes.

O processo de industrialização teve um incremento após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), visto que a produção dos países envolvidos no conflito diminuiu ou cessou, reduzindo a concorrência. O capital decorrente da economia cafeeira, o trabalho dos

imigrantes europeus e a energia hidráulica foram condicionantes que contribuíram também para o processo, principalmente, no desenvolvimento do setor têxtil (PRADO JUNIOR, 1980). O autor aponta a precariedade no setor de comunicação e transportes, o que tornava difícil a produção dada a estrutura compartimentada das regiões brasileiras. Isso refletiu na concentração de áreas mais industrializadas numa região do que em outra, como é o caso do sudeste brasileiro.

Para Romanelli (2005), nas primeiras décadas da República, começou a demanda por educação destinada a atender a sociedade urbana e industrial que se constituía. Mas, é preciso lembrar que a função social da escola ainda era de formar os sujeitos que iriam preencher os quadros políticos, administrativos e de comando do país. Nas palavras de Pereira (1988, p. 54), o Estado Oligárquico, ainda em curso, era antiindustrializante, autoritário politicamente, e na área econômica apenas servia de cabide de empregos para os agregados e familiares da classe dominante, que não passava de uma imitação malfeita do Estado Liberal europeu. Por outro lado, é importante destacar que o processo de industrialização teve implicações na formação e fortalecimento de uma sociedade de classes. No caso brasileiro, esse processo trouxe transformações de ordem socioeconômica, política e cultural.

A Revolução de 1930, como assinala Zotti (2004), demarcou os posicionamentos divergentes que surgiram entre a oligarquia agrária e a sociedade urbano-industrial nascente, mas não resultou em atendimento aos interesses populares, e sim a implantação definitiva do capitalismo no Brasil. Desse modo,

A educação, perante o novo modelo econômico, passa a ser vista de outra forma; fica explícita a clara relação entre desenvolvimento econômico (agora industrial) e modelo educacional. No contexto da industrialização/urbanização, a educação escolar vai fazendo-se necessária a um número maior de pessoas, dada a complexificação do campo econômico, político e cultural. Além disso, numa sociedade em que é mantida a contradição fundamental entre os que detêm e os que não detêm o poder econômico, perpetua-se também o direcionamento da educação de acordo com os interesses da minoria privilegiada. (ZOTTI, 2004, 87-88).

Foi marcante a influência do Movimento Renovador na Primeira República. De perspectiva burguesa, os renovadores propunham, segundo Zotti (2004, p. 90), “adequar o sistema educacional à nova ordem econômica e política, mas sem questionar a estrutura da sociedade capitalista que se afirmava”. Contrários à educação tradicional defendida, os renovadores, liderados por Fernando de Azevedo e mais vinte e seis educadores, publicaram

o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Resumidamente, defendiam a educação pública, obrigatória, gratuita e laica.

Romanelli (2005), destaca a importância do Manifesto pois, mais do que traçar diretrizes novas para o estudo da educação no Brasil, representava a tomada de consciência dos educadores sobre a educação, coisa que até então não existia.

### **1.3.1 Estado, educação e a institucionalização da Geografia**

As primeiras décadas do século XX foram emblemáticas para a Geografia no Brasil. Foi nesse período que o ensino de Geografia nas escolas ganhou mais notoriedade, como declara Rocha (1996, p.122):

[...] exacerbou-se na geografia escolar um caráter de difusão da ideologia do nacionalismo patriótico, motivo que levou essa disciplina a receber, enquanto componente curricular, o maior **prestígio oficial** a ela atribuído em toda a sua trajetória, não sendo por acaso que seu ensino passou a ser obrigatório em todas as séries de escolarização, fato que “guindaria” a geografia escolar ao posto de uma das mais importantes disciplinas que compunham o currículo escolar brasileiro. (Grifos nossos).

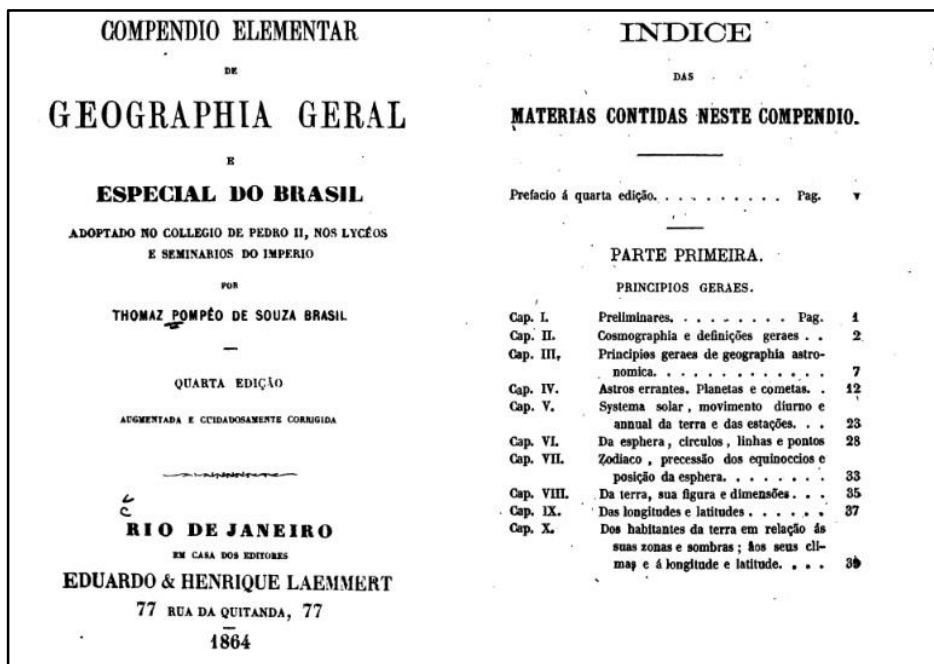
Mas, por que a Geografia ganhou essa visibilidade? Ora, a última Reforma do ensino ocorrida na Primeira República foi a João Luís Alves, em 1925. Zotti (2004, p. 80) chama a atenção para o fato de, pela primeira vez, aparecer na matriz curricular do Colégio Pedro II, a disciplina de instrução moral e cívica, que será, em diversos momentos da educação brasileira um instrumento de dominação da classe trabalhadora. Isso representava um [...] “meio de controle ideológico em virtude da crise política que se iniciava e que resultaria na Revolução de 1930”. Para a Geografia, no entanto, a Reforma de 1925, ao preconizar que os professores de língua materna, literatura, geografia e história desenvolvessem temas que despertassem o sentimento nacionalista, favoreceu uma transformação paradigmática para a disciplina. Rocha (2000) argumenta que, Delgado de Carvalho, de ideário nacionalista, foi o mentor do novo currículo prescrito de Geografia para o Colégio Pedro II - estabelecimento que ainda era considerado padrão pelo governo - que oficializou a disciplina nos currículos escolares brasileiros. A Geografia, ao tratar da organização social, política e econômica do Brasil, iria contribuir para o desenvolvimento da identidade nacional.

Segundo Ferraz (2009, p. 84), a partir dos anos de 1920, durante o governo Vargas e até a ditadura militar, houve grande investimento por parte do Estado brasileiro no sentido de consolidar [...] “a identidade territorial expressa na ideia uniforme de nacionalismo

pátrio”. Diante disso, se destacaram as contribuições de Carlos Miguel Delgado de Carvalho, professor francês radicado no Brasil. Seus trabalhos foram importantes tanto como referenciais metodológicos quanto instrumental pedagógico de ensino. Entre tantos estudos e funções que desempenhou no Brasil, destacamos a ocupação de cadeiras de Inglês, Geografia e Sociologia no Colégio Pedro II. Suas ideias progressistas o aproximaram dos renovadores e ele compôs a lista dos intelectuais que assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Delgado de Carvalho considerava a Geografia praticada no Brasil até o início do século XX, sem rigor conceitual, cansativa, improdutiva, pois se prendia em descrever e decorar nomenclaturas tiradas dos volumosos compêndios, como o *Compêndio Elementar de Geographia Geral e Especial do Brasil*, de Thomaz Pompêo de Souza Brasil (Figura 6). Essa obra, adotada pelos liceus, seminários e pelo Colégio Pedro II, teve grande importância à época. Contudo, “inscrevia-se dentro de uma tradição epistemológica que era o da mera descrição, enumeração dos fenômenos, repetição de modelos comuns à geografia clássica”. (NETO, 2000). Mas, a Geografia moderna proposta por Delgado, pretendia introduzir aspectos relacionados ao método científico de fundamentação positivista-funcionalista. Para tanto, era preciso descrever objetivamente a realidade estudada e empiricamente comprovada, se valendo da indução, análise e síntese como elementos fundamentais para fazer relações e compreender o todo sistematizado. (FERRAZ, 2009, p. 93).

FIGURA 6: FOLHA DE ROSTO E PARTE DO ÍNDICE DO COMPÊNDIO DE GEOGRAPHIA GERAL E DO BRASIL DE THOMAZ POMPÊO DE SOUZA BRASIL.



FONTE: BRASIL (1864).

Além da participação de Delgado de Carvalho na prescrição do currículo de Geografia para o Colégio Pedro II, outros autores contribuíram para a Geografia na década de 1930, como Fernando Antônio Raja Gabaglia<sup>9</sup> (filho de Eugênio de Barros Raja Gabaglia<sup>10</sup>) – Figura 7 e Honório Silvestre<sup>11</sup> (ROCHA, 1996); Everaldo Backheuser<sup>12</sup>, Mario Travassos<sup>13</sup>, e Lysias Rodrigues<sup>14</sup> na década de 1940 (ANDRADE, 1987). A influência desses intelectuais perdurou até os anos de 1970.

<sup>9</sup> GABAGLIA, F. A. R. *As fronteiras do Brasil*. Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, 1916.

<sup>10</sup> GABAGLIA, E. B. R. *Terra Illustrada*. Geografia Universal: Physica, Etnographica, Politica, Economica das cinco partes do mundo. Traduzida e Adaptada por Eugênio de Barros Raja Gabaglia. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1887.

<sup>11</sup> SILVESTRE, H. S. *Notas à geographia física do Brasil*. Rio de Janeiro: Lithographia Typographia Pimenta de Mello, 1922.

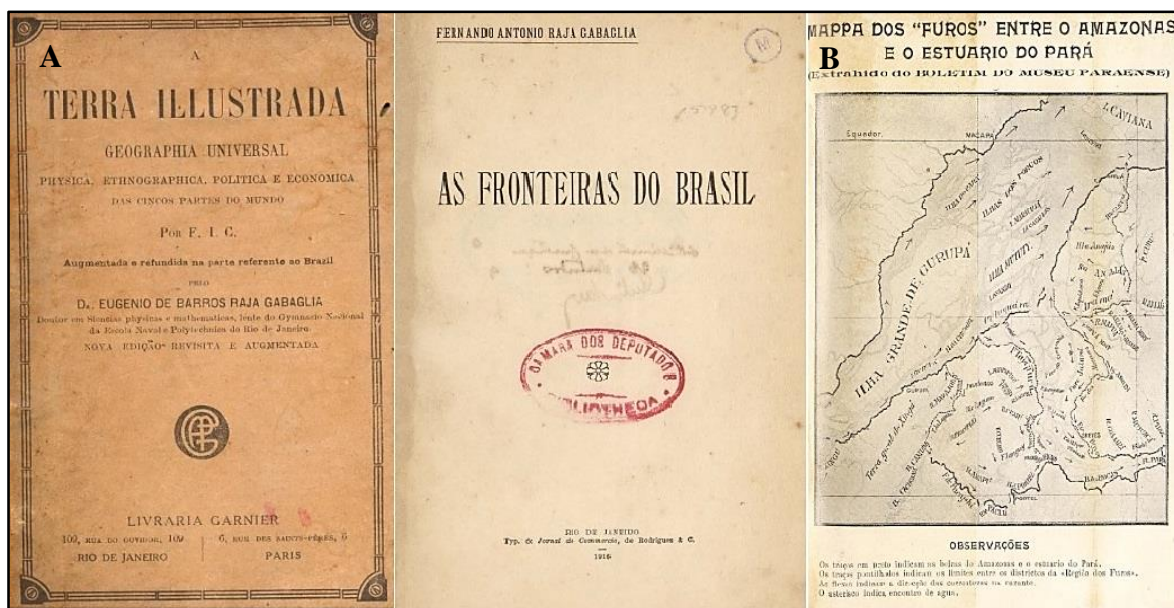
<sup>12</sup> BACKHEUSER, E. *A geopolítica geral e do Brasil*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1932.

<sup>13</sup> TRAVASSOS, M. *Projeção continental do Brasil*. Rio de Janeiro: Nacional, 1947.

<sup>14</sup> RODRIGUES, B. L. *Geopolítica do Brasil*. Rio de Janeiro: Biblioteca Militar, 1947.



FIGURA 7: A) FOLHA DE ROSTO DE TERRA ILLUSTRADA, DE EUGÊNIO RAJA GABAGLIA; B) FOLHA DE ROSTO E CONTEÚDO DA PÁG. 137 DA OBRA AS FRONTEIRAS DO BRASIL, DE FERNANDO RAJA GABAGLIA.



FONTE: A) BOLIGIAN (2010). B) GABAGLIA (1916).

Os anos de 1930, podemos constatar, foram importantes também para o ensino superior, como destaca Andrade (1987, p. 82-83):

O estudo e o ensino de Geografia do Brasil, em nível superior, porém, só seriam institucionalizados após a Revolução de Trinta, quando foram criadas as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, na Universidade de São Paulo (1934) e na Universidade do Distrito Federal (1935), atual Universidade do Rio de Janeiro. Ainda na década de 30 o Governo criaria, no Rio de Janeiro, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1937) [...]. Também de 1934 foi a fundação da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) [...].

Isso posto, podemos reafirmar que a Geografia se fez presente na educação, que hoje denominamos de básica, muito antes da Geografia acadêmica, dos cursos de formação de professores.

Mas, não apenas a Geografia foi importante para o contexto brasileiro da época como toda a educação passou a ser considerada condição essencial para a “modernização” do país, como já mencionamos. Exemplo disso, pode ser encontrado na obra de Nagle (1976), quando

caracteriza a década de 1920 por meio dos conceitos de entusiasmo pela educação<sup>15</sup> e pelo otimismo pedagógico<sup>16</sup>.

Na década de 1920, ocorreram vários movimentos de contestação no Brasil que, somados à crise econômica mundial pós Primeira Guerra, resultaram em reivindicações que vinham desde o operariado até a burguesia industrial. Havia grande agitação política pelo país, que culminou na chamada Revolução de 1930 e acomodou os interesses dominantes com a implementação definitiva do capitalismo no Brasil. (ZOTTI, 2004). Ainda para a autora, o Brasil ingressou na etapa do desenvolvimento industrial conhecido como substituição de importações e o Estado passou a ser o principal centro de decisão da política econômica. Isso significou o afastamento da oligarquia cafeeira. É importante frisar que o Brasil passava de um modelo agrário-exportador para o modelo urbano-industrial, porém, ambos igualmente capitalistas e dependentes.

O governo provisório de Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde, assumindo a pasta o educador Francisco Campos. Resumidamente, podemos constatar a continuidade

[...] do modelo curricular enciclopédico, com predomínio de uma cultura geral de base humanista tradicional e de caráter elitista, visto que paralelo ao ensino secundário encontravam-se os vários ramos do ensino técnico-profissional, sem qualquer articulação entre eles. Então, ao lado de uma educação que garantisse uma cultura geral sólida, contra a tendência especializante, aparece a necessidade da formação de técnicos de nível médio. (ZOTTI, 2004, p. 106).

Para Romanelli (2005), a reforma deu organicidade ao ensino secundário, estabelecendo o currículo seriado, frequência obrigatória e um ciclo fundamental (de cinco anos) e outro complementar (de dois anos). O primeiro, de formação básica geral e o segundo, propedêutico. Outra característica, lembra a autora, era o sistema de avaliação extremamente rígido quanto ao número de provas e exames, tornando a seletividade a tônica do sistema.

---

<sup>15</sup> Nagle (1976) denomina o entusiasmo pela educação como sendo [...] “a crença de que pela multiplicação das instituições escolares, pela disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo [...]”.

<sup>16</sup> Da mesma forma, Nagle (1976) define o otimismo pedagógico a convicção de que a escolarização e as novas ideias pedagógicas poderiam [...] “concretizar a verdadeira formação do homem brasileiro”.

O ciclo fundamental, do curso secundário, contava com a disciplina de Geografia nos seus cinco anos, conforme o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, em seu artigo 3º. A disciplina também estava presente no ciclo complementar.

Ainda no governo Vargas, o ministro Gustavo Capanema propôs novas reformas ao ensino por meio de diversos decretos conhecido como Leis Orgânicas do Ensino, no período de 1942 a 1946. Pelas reformas, o ensino secundário foi reestruturado e ficou dividido no curso **ginasial**, de quatro anos e o **colegial**, de três anos. Este último se dividia em curso clássico (ainda as humanidades) e científico. No ensino profissional, houve a criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial). De acordo com Romanelli (2005), permanecia a dualidade de ensino: uma educação às camadas médias e altas da sociedade e o ensino de preparação de mão-de-obra destinado às camadas populares.

A disciplina de Geografia recebeu grande respaldo nas reformas do ministro Gustavo Capanema que, pela Portaria 546 de 21 de novembro de 1945, a fazia constar em todas as séries do ensino secundário (ginasial e colegial). Além de indicar o programa com os conteúdos a serem trabalhados, as Portarias do Ministério davam *instruções metodológicas* para executar os programas, como podemos constatar:

Estende-se o ensino de geografia por todas as séries do curso secundário, o que tanto basta para demonstrar a importância, que lhe dá, na formação da juventude. A orientação geral é a de programas concêntricos, segundo os quais devem os alunos realizar estudos, quer no ginásio, quer no colégio, sobre geografia geral e do Brasil. Nas séries ginasiais, os programas visam informações de ordem geral, necessariamente descritivas e pouco aprofundadas; no curso colegial pretendem, porém, estudo mais acurado, com especial atenção do contingente que pode oferecer à formação cultural dos adolescentes. Com efeito, nenhuma outra disciplina permite, de modo tão eficiente, a integração de numerosos conhecimentos, quer os relativos ao mundo físico, quer os que se refiram às condições biológicas e sociais. No aproveitamento das oportunidades que o ensino da geografia assim proporciona é que reside todo o seu alcance educativo, no ciclo colegial. (BOLETIM GEOGRÁFICO, 1946).

Destacando a importância da disciplina em todas as séries e a sua participação na formação da juventude, Capanema prossegue indicando o que chama de *técnica do ensino* para a disciplina de Geografia:

Todo o programa está apresentado em “unidades didáticas”, que correspondem a níveis de estudo interdependentes. Cada unidade por si mesma se completa, não por simples justaposição dos itens que aí se indique, mas pela assimilação real e compreensão conjunta, que dêles tenham os alunos, ao cabo de seu estudo. O mesmo se deverá dizer das relações que o programa pressupõe, entre umas e outras unidades, em seu desenvolvimento progressivo. Não significam elas simples

“pontos”, mas indicam objetivos crescentes a serem atingidos. Claro está que, para isso, o processo de exposição, ou de explicação em monólogo pelo professor, e a conseqüente memorização pelos alunos, não poderão satisfazer. Os diferentes assuntos tanto exigem exposição e explicação, como pesquisa bibliográfica pelos estudantes, em leituras suplementares fora da aula, e discussão de temas, em presença do professor. Só assim, será possível despertar o gôsto pela indagação objetiva, que a geografia tanto reclama, pela correlação com os conhecimentos adquiridos em outras disciplinas. Além dos exercícios e problemas cartográficos, próprios à matéria de cada série, deverá o professor estimular a produção de pequenos trabalhos monográficos, individuais ou regidos em grupo. Tais ensaios, que deverão ser apreciados, quanto à linguagem, também pelo professor de português, servirão a debates sempre interessantes e proveitosos. Conduza o professor seus alunos ao hábito e ao gôsto da documentação pela coleta de gravuras, notícias de jornais e revistas, fotografias, quadros estatísticos e cartogramas, que passarão a ser comentados, classificados e arquivados na sala de geografia. Com a colaboração da classe, estabeleça um catálogo de leituras relativo a obras geográficas, históricas, econômicas e mesma literárias que possam servir à elucidação ou confirmação dos fatos, ou de conclusões, a que o estudo logre chegar. Só com essa maior coordenação entre os conhecimentos, a geografia terá a influência cultural de desejar-se no curso colegial. (BOLETIM GEOGRÁFICO, 1946).

A longa citação é necessária, primeiramente, por encontrarmos poucas indicações dos procedimentos pedagógicos específicos para a disciplina de Geografia daquela época e também para entendermos como as ideias pedagógicas chegavam às escolas. Considerando a data da Portaria Ministerial, período compreendido entre os anos de 1932 e 1947, observamos que era um momento marcado pelo equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (SAVIANI, 2013). A julgar pelo exposto na citação, vemos indicações de “técnicas” pedagógicas com as quais Rui Barbosa já se preocupava no início do século XX, em suas Lições de Coisas, para além da memorização. No texto, como um todo, observamos ainda, mais enfoque na figura do professor como orientador dos trabalhos na sala de aula (ambiente, do Colégio Pedro II), do que no papel do aluno, como deveria ser de acordo com a ideias escolanovistas. Outra distinção que fazemos é a indicação para a elaboração de “pequenas monografias”, característica da influência Lablachiana aos estudos geográficos.

Até a primeira metade do século XX, predominava na geografia brasileira o pensamento da escola clássica francesa. De acordo com Andrade (1987), a Escola Francesa se formou na primeira metade do século XX e teve como centro as ideias de Vidal de La Blache. O geógrafo e historiador francês preocupou-se com a distribuição desigual da população pela superfície terrestre. Admitia a influência do meio sobre o homem, porém, a depender das condições técnicas e do capital à disposição, poderia o homem exercer influência sobre o meio. É divulgada, então, a expressão possibilismo, principal característica dessa Escola de Geografia. Nas décadas de 1940 e 1950, segundo Pontuschka

*et al* (2009), eram preponderantes os estudos regionais e das paisagens geográficas. Os resultados das pesquisas do IBGE chegavam às escolas por meio dos livros didáticos e dos professores. Daí a sugestão para coletar materiais já produzidos e “arquivá-los na sala de Geografia”.

Posteriormente à Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a Geografia passou por transformações significativas que a impulsionaram a fazer uma revisão em suas bases científicas buscando outras formas de realizar os estudos.

### **1.3.2 Renovação da Geografia, educação e currículo**

Não apenas a Geografia passou por mudanças após a Segunda Guerra, mas o mundo passou por transformações sociais, econômicas e políticas. O avanço da indústria e das técnicas e tecnologias de produção alavancaram e as mudanças foram sentidas material e culturalmente. Para Hobsbawn (1995), as transformações posteriores à Guerra, no que tange à economia e ao desenvolvimento do capitalismo, foram excepcionais, tanto que o período foi chamado de a Era de Ouro.

Para responder às demandas do Estado e da própria sociedade, foi preciso reestruturar as bases científicas da Geografia. A necessária reconstrução abriu perspectivas às ciências sociais e, também, a uma “nova” Geografia, agora, Aplicada. Isso conduziu os geógrafos a uma revisão em suas bases científicas. A Geografia Clássica deu sinais de esgotamento. Os estudos empíricos, ideográficos e corológicos eram insuficientes e foram trocados por modelos matemático-estatísticos. A indústria que havia sido montada durante a guerra somada ao rápido desenvolvimento do capitalismo converteu-se em novas tecnologias que serviram à reconstrução. Então, se desenvolveu a cartografia com elaboração de mapas temáticos, trabalhos com fotografias aéreas e imagens de satélite. Os “geógrafos-planejadores”, questionaram o ensino ministrado nas Universidades exigindo formação mais técnica, ganhando prestígio na década de 1960. Tratava-se da Geografia Quantitativa ou Teorética. (ANDRADE, 1987 e 1994).

No Brasil, as classes sociais, a par dos problemas nacionais, passaram a participar dos debates sobre nacionalismo, desenvolvimento econômico, industrialização e desenvolvimento, questões decorrentes da dependência econômica do país. (IANNI, 1977 *apud* PONTUSCHKA *et al*, 2009). O planejamento e as novas tecnologias utilizadas pela Geografia também seriam a saída.

Para Andrade (1987), a Geografia Quantitativa teve grande difusão nos governos militares que, com respaldo do IBGE, dispunham de muita informação sobre o país. Porém, com o acirramento do sistema capitalista de produção, outras preocupações viriam a fazer parte do cenário nessa segunda metade do século XX.

A Geografia Quantitativa, não influenciou diretamente o ensino nas escolas. De acordo com Pontuschka *et al* (2009), na década de 1970, sob o regime militar, os livros didáticos tiveram seus conteúdos descaracterizados dos saberes geográficos resultado, também, da proposta dos Estudos Sociais.

No cenário brasileiro, o clima do *nacionalismo desenvolvimentista*, conforme Saviani (2013), difundiu-se por toda a sociedade e, como não poderia deixar de ser, também se fez presente na educação. Tal ideia se ampliou e campanhas e movimentos se levantaram, principalmente, para erradicar o analfabetismo, como o MEB, Movimento de Educação de Base, criado em 1961, no governo de Jânio Quadros. A expressão “educação popular”, assumiu o caráter de participação política e tomada de consciência da realidade brasileira tendo na figura do educador Paulo Freire, a maior expressão.

Ainda no início da década de 1960, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 4024/61. Até então, o termo currículo apresentava o significado de matriz curricular ou grade curricular e, nessa LDB, de característica flexível, continuou com esse caráter, cabendo aos estados a determinação dos currículos e programas de ensino das escolas, atendendo às suas peculiaridades. (ZOTTI, 2004). A referida lei previa, no Art. 35, § 2º, que o Conselho Federal e os conselhos estaduais, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, definiriam a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo. Assim sendo, a lei ressaltava que:

A Geografia tem por objetivo o estudo da Terra como *habitat* do homem. O objetivo principal dessa disciplina é estudar as ações e reações entre os fenômenos naturais e culturais, analisando e interpretando fatos relevantes da vida dos grupos humanos sobre o globo. Deve-se, pois, encetar o ensino de geografia no curso ginásial por um esforço, de iniciação geográfica, cuja finalidade é dar visão correlativa dos fatos fundamentais da terra (*sic*). Levando-os em conta, porém, a idade dos alunos que começam o 1º ciclo, essa iniciação geral não deve descer a pormenores ou deter-se em nomenclatura demasiado técnica, mas dar ao educando as noções essenciais para a observação da natureza e o estudo da presença do homem necessário. Embora de caráter geral, a iniciação apelará, quanto possível, para a consideração da localidade, da região e do país em que o educando vive. A geografia do Brasil surge, pois, como sequência natural dessa iniciação. Conhecendo a geografia da sua cidade, do seu Estado e de todo o Brasil, mediante observação direta e colheita de dados em publicações de várias naturezas, o educando estará mais estimulado ao estudo de outras áreas. A progressão se fará

pela passagem da geografia do Brasil e dos demais continentes, estabelecendo-se sempre a correlação entre a geografia física e a humana. No ciclo colegial far-se-á um aprofundamento maior, entrando-se na análise da geografia humana e econômica do Brasil e do mundo: o estudo das grandes potências e dos fundamentos geográficos de sua formação; a compreensão dos fatores naturais e culturais na evolução dos países subdesenvolvidos; a análise dos grandes problemas econômicos de base geográfica do mundo contemporâneo. Como desiderato, a ser alcançado progressivamente, deixa-se a indicação da conveniência de um entrosamento entre o ensino da história e o da geografia, de modo que conduza o educando à compreensão da correlação entre o desenvolvimento das sociedades e o condicionamento geográfico da localidade e da região. (BRASIL, 1962).

Ao menos uma diferença é perceptível entre o proposto nessa indicação do Conselho Federal de Educação e as propostas anteriores a essa data. Um longo percurso se fez para se chegar até aqui. Da Geografia que descrevia os lugares e as paisagens nos textos utilizados nas aulas de retórica do Brasil Colonial, passando pela Geografia ensinada no Colégio Pedro II, também descritiva dos lugares mais longínquos, se chegou a importância dada aos estudos da Geografia do Brasil e do real próximo. O texto indica que se faça a correlação entre Geografia Física e Humana, mas não aborda a correlação ou a conexão entre os espaços, levando o leitor a pensar numa abordagem linear, ou seja, primeiro estuda a localidade, depois a região, em seguida o país e, finalmente, os demais espaços do mundo. É preciso considerar que o interesse pela Geografia do Brasil se deve, como citado anteriormente, ao contexto histórico do nacionalismo desenvolvimentista e à intenção de se desenvolver uma identidade nacional entre a população. Mas, a observação direta e a “colheita” de dados, como indicado, ainda é mais no sentido de descrição e compilação do que para despertar uma postura mais crítica e questionadora do dado “colhido”. Há também, no texto, uma importância ao trabalho conjunto com a História, o par complementar memorável.

A intervenção militar instaurada em 1964, acentua o processo de desnacionalização da economia iniciado nos anos do governo Kubitschek (1956-1961). A economia nacional vinculou-se ao capital estrangeiro de modo intensivo, principalmente, ao capital estadunidense. Ianni (1975), lembra que já em 1950, 70% do capital estrangeiro aplicado nas empresas brasileiras provinham dos Estados Unidos.

A mudança de governo, que significou, entre outras coisas, a internacionalização da economia, a submissão ao capital estrangeiro, desenvolveu um modelo extremamente concentrador de renda. Ianni explica ainda que a mudança transcendeu a esfera do econômico e atingiu o político, o social e o cultural. Iniciou-se, dessa forma,

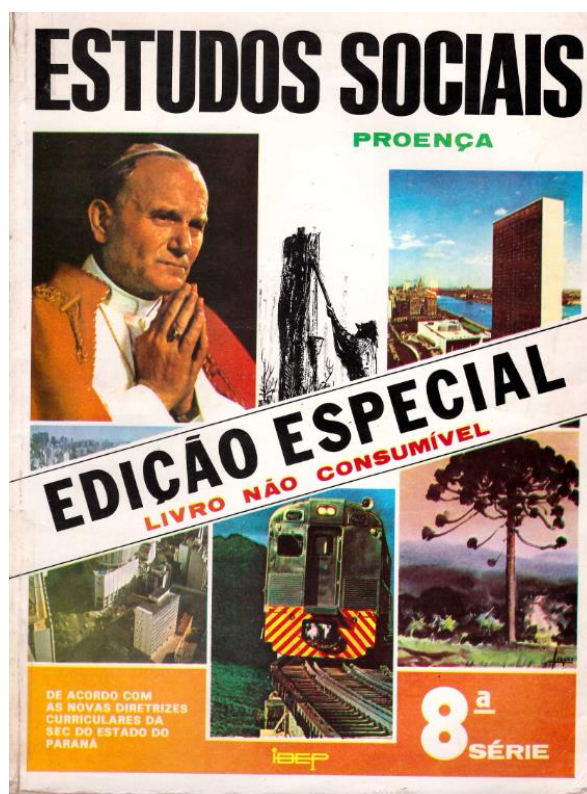
[...] um programa completo de reformulações das instituições vigentes, de modo a ajustar as expectativas e ideologias das diferentes classes sociais ao *status quo*. Com êsse alvo, alteram-se progressivamente as instituições econômicas e financeiras, políticas e **educacionais**. (IANNI, 1975, p. 180, grifo nosso).

A influência estrangeira em todas as esferas, como explícito acima por Ianni, pode ser exemplificada, na área da educação, com os chamados acordos MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development), que tinham por objetivo dar assistência técnica e financeira à educação brasileira, na década de 1960. Naquele momento, de avanço do capital monopolista, era necessário vincular os países periféricos ao mercado mundial. A adoção do modelo econômico implicou na formação dos trabalhadores e na criação de um mercado consumidor que superasse a condição de “país subdesenvolvido”. Em linhas gerais, foi implementada, então, uma organização racional do trabalho pedagógico, baseada no modelo taylorista-fordista e no controle do comportamento (behaviorismo) que se convencionou chamar de pedagogia tecnicista. (SAVIANI, 2013; ROMANELLI, 2005; ZOTTI, 2004).

Nesse contexto, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692 de 11 de agosto de 1971 (Fig. 10). Nos novos currículos, tanto a Geografia quanto a História sofreram uma descaracterização de seus conteúdos, além da perda substancial de carga horária, uma vez que se constituíram numa única disciplina, os *Estudos Sociais*. Porém, a junção da Geografia com a História, dessa vez, tem outro caráter. As disciplinas das Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), que visam, de modo geral, a formação do espírito crítico, do conhecimento político, do desenvolvimento da capacidade de análise e interpretação da realidade, representavam uma oposição ao pensamento militar. Era preciso tirar dos trabalhadores e dos filhos dos trabalhadores, os educandos, qualquer forma de conhecimento real e crítico. A junção da História e da Geografia não era no sentido de inter-relação dos conteúdos, pois continuaram estanques e tanto uma como a outra disciplina se restringiam à transmissão de informações e reprodução de conteúdos estáticos sobre o país, sobre datas comemorativas e os grandes “heróis” da história. No caso da Geografia, havia ênfase na descrição paisagística, como podemos observar na figura 8:



FIGURA 8: CAPA DO LIVRO DIDÁTICO *ESTUDOS SOCIAIS*



FONTE: PROENÇA (s/d).

O livro didático cumpria o importante papel de ressaltar o nacionalismo e ainda uniformizar e controlar o que era ensinado. Mesmo porque os professores, muitas vezes, não tinham formação para trabalhar com as duas ciências. Desse modo, com a ajuda do livro didático transmitiam os conteúdos sem posicionamentos críticos ou relação com a realidade. No Paraná, o livro didático *Estudos Sociais*, de Antônio Carlos Proença, da Editora IBEP (Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas), foi muito utilizado no Primeiro Grau. Na capa e folha de rosto dessa obra, consta a inscrição: “De acordo com as novas diretrizes curriculares da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná”. Segundo Martins (2002),

O currículo de Estudos Sociais, publicado no Paraná em 1976, foi elaborado tendo em vista os objetivos da Lei 5692/71. Ele é produto e reflexo do que se queria para a educação naquele período, do tipo de cidadão que o Estado – governado pelos militares pretendia formar, sempre voltado para os interesses econômicos desenvolvimentistas.

Nas figuras 9, notamos que o autor destaca os governos militares e suas ações. As regiões brasileiras são tratadas na segunda metade da obra (IV – Conjuntura brasileira na atualidade), e há uma descrição das características, principalmente físicas e econômicas de

cada uma das áreas. Na Figura 10, por sua vez, podemos observar a referência ao Golpe de Estado de 1964 como “revolução”.

FIGURA 9: FRAGMENTO DO ÍNDICE DO LIVRO DIDÁTICO *ESTUDOS SOCIAIS*

III — CONJUNTURA BRASILEIRA NA 2ª REPÚBLICA	
1. Estrutura política. ....	68
1.1. Revolução de 1930 e período ditatorial.	
1.2. Constituições de 1934, 1937 e 1946.	
→ 1.3. Revolução de 1964.	
→ 1.4. Governos da 2ª República e suas realizações.	
2. Estrutura social. ....	78
2.1. Instituições trabalhistas brasileiras.	
2.2. INPS — PIS — PASEP — BNH.	
3. Estrutura econômica. ....	82
→ 3.1. Plano Nacional de Desenvolvimento.	
3.2. Sistema tributário nacional.	

IV — CONJUNTURA BRASILEIRA NA ATUALIDADE	
1. Região Sul. ....	86
1.1. Paisagem geográfica.	
1.2. Norte cafeeiro paranaense.	
1.3. Planalto das matas e araucárias.	
1.4. Vale do Paraná.	
1.5. Vale do Itajaí.	
1.6. Zona carbonífera catarinense.	
1.7. Planalto a pampa gaúcho.	
1.8. SUDESUL.	

FONTE: PROENÇA (s/d).

FIGURA 10: FRAGMENTO DO TEXTO SOBRE A “REVOLUÇÃO DE 1964”



**Revolução de 1964**

Vitoriosa a Revolução de 31 de março de 1964, ingressa o Brasil em uma fase verdadeiramente revolucionária cujos objetivos principais são: saneamento da vida administrativa, financeira, política e desenvolvimento econômico e social.

FONTE: PROENÇA (s/d, p. 73).

Nas páginas 74 a 77 o autor apresenta os cinco presidentes militares, o período de seus governos, de 1964 a 1979 e suas principais ações. Na Figura 11, a Reforma do Ensino, Lei nº 5692 de 1971, promulgada no governo Médici, e um questionário, de praxe no final dos capítulos e que em nada contribuía para uma análise mais crítica sobre os conteúdos.

FIGURA 11: AÇÕES DOS GOVERNOS MILITARES E QUESTIONÁRIO

<p><b>GENERAL EMILIO GARRASTAZU MÉDICI (1969 - 1974)</b></p> <p>Eleito pelo Congresso Nacional, tomou posse no dia 30 de outubro de 1969. Fatos marcantes de seu governo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• elaboração da política das Metas e Bases, consubstanciada no Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (I PND).</li> <li>• criação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).</li> <li>• Programa de Integração Nacional (PIN), com a implantação das rodovias Cuiabá-Santarém e Transamazônica.</li> <li>• instituição da Central de Medicamentos (CEME): fornecimento de medicamentos a preços acessíveis.</li> </ul>		<p><b>GENERAL JOÃO BAPTISTA DE OLIVEIRA FIGUEIREDO</b></p> <p>Atual Presidente da República, tomou posse a 15 de março de 1978.</p> <p><i>“Brasileiros e brasileiras: vou entregar-me de corpo e alma às tarefas do governo, para assegurar uma administração eficiente e proba. Rápida nas decisões. Simples nas relações com as pessoas e as entidades. Preocupada com o bem comum. Vigilante na preservação da ordem pública e dos direitos das pessoas e da sociedade. Firme na segurança das instituições. Prudente e serena na utilização dos instrumentos legais existentes para esse fim.</i></p> <p><i>“Numa nação jovem, como a nossa, é natural uma certa dose de impaciência, na promoção dos anseios populares. Ai de nós se nos falassem o entusiasmo da juventude. Resjirno meu desejo de encontrar os jovens, com eles confraternizar, e com eles avançar democraticamente na construção da pátria de nossos filhos e netos.</i></p> <p><i>“É o que espero fazer, com a ajuda de Deus e dos brasileiros.</i></p> <p><i>“Muito obrigado”.</i></p> <p><small>(Trecho final do discurso de posse do Presidente Figueiredo)</small></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lei 5692 — Reforma do Ensino:             <ul style="list-style-type: none"> <li>1.º Grau: da 1.ª até a 8.ª série</li> <li>2.º Grau: com três séries, — de caráter profissionalizante.</li> </ul> </li> <li>• Programa de Integração Social (PIS): participação dos trabalhadores nos lucros das empresas.</li> <li>• Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PASEP).</li> <li>• decreto aumentando para 200 milhas nosso território marítimo que antes era limitado em 12 milhas.</li> <li>• conclusão e inauguração da ponte Rio-Niterói que recebeu a denominação de Ponte Presidente Costa e Silva.</li> <li>• criação da TELEBRÁS — Telecomunicações Brasileiras S.A. — da qual a EMBRATEL passou a ser subsidiária.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>QUESTIONÁRIO</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cite as causas da Revolução de 1930.</li> <li>2. Que era a “Política do Café com Leite”?</li> <li>3. Descreva, resumidamente, a Revolução de 1930.</li> <li>4. Que foi a Revolução Constitucionalista de 1932?</li> <li>5. Quais os principais fatos do Governo Vargas (1937-1945)?</li> <li>6. Como foi a participação do Brasil na 2.ª Guerra Mundial?</li> <li>7. Quais os principais fatos do Governo Dutra?</li> <li>8. Quais as principais realizações de Juscelino Kubitschek?</li> <li>9. Por que foi implantado o Parlamentarismo na República?</li> <li>10. Quais as causas, onde eclodiu e os principais líderes da Revolução de 1964?</li> </ol>		

FONTE: PROENÇA (s/d, p. 75 e 77).

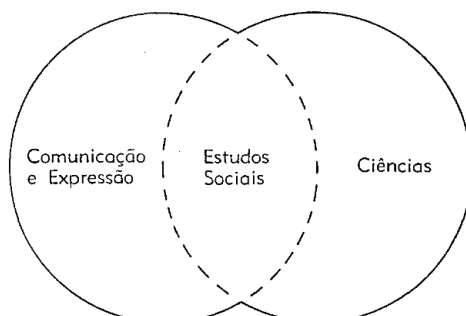
Os exemplos aqui retratados na obra de Proença refletem a interferência dos governos militares na educação e em toda a vida social e política do país. Outros autores de livros didáticos de Geografia no período podem ser citados, como Beltrame (1987), Azevedo (1968), Rodrigues (1971), entre outros.

O Conselho Federal de Educação emitiu diversos Pareceres e Resoluções a fim de esclarecer o contido na LDB nº 5692/71, lei promulgada durante o governo Médici. Para melhor compreender as mudanças trazidas pela nova legislação, destacamos o Parecer nº 853/71 que trata do Núcleo Comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus (hoje, Ensino Fundamental e Médio) e a Resolução de nº 8/71, anexa ao referido Parecer, que fixa o Núcleo Comum.

Por esses dois instrumentos legais confirmou-se que os currículos de 1º e 2º graus teriam um Núcleo Comum composto pelas seguintes *matérias* e seus respectivos *conteúdos*: Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa), Estudos Sociais (História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil) e Ciências (Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas). Os pareceristas destacam o trabalho conjunto e complementar dessa tríplice divisão. Para eles, os Estudos Sociais seriam um “elo” entre as Ciências e a Comunicação,

demonstrando no Parecer 853 um esquema com dois círculos que se interpenetram, como na Figura 12:

FIGURA 12: DIVISÃO TRÍPLICE – PARECER 853/71



FONTE: BRASIL (1971).

A integração das matérias, que em tese levaria os estudantes à sistematização, é apontada como “questão de método” no Parecer quando ainda não se falava em *interdisciplinaridade*.

O Parecer 853/71 traz como objetivo para os Estudos Sociais [...] “a integração espaço-temporal e social do educando em âmbitos gradativamente mais amplos. Os seus componentes básicos são a Geografia e a História, focalizando-se na primeira a Terra e os fenômenos naturais referidos à experiência humana e, na segunda, o desenrolar dessa experiência através dos tempos”. (BRASIL, 1971). Num outro trecho, o Parecer apresenta como objetivo para a “matéria” o ajustamento do educando ao meio para viver e conviver e, ainda, o conhecimento do Brasil na perspectiva do seu desenvolvimento. Dessa forma, tanto a Geografia quanto a História, ao contribuírem para o “ajustamento” ao meio e ao “exercício consciente da cidadania” se descaracterizaram contribuindo muito mais para a formação do caráter patriótico e ufanista que o período político exigia.

O Parecer trata, por outro lado, do que chamam de *relacionamento, ordenação e sequência* das matérias. Critica a forma “cartesiana” como são apresentadas as matérias (entenda-se disciplinas), indicando que as escolas fizessem a ordenação em função do grau de crescimento psicológico dos alunos com o objetivo de integrar as disciplinas. Além disso, justificam o ordenamento das matérias (partir da maior para as de menor amplitude e o escalonamento progressivo) se baseando na Psicologia Evolutiva. Os pareceristas também esclarecem que as aprendizagens devem se desenvolver partindo de situações concretas.



Deixam explícita a influência piagetiana nas questões de pensamento e aprendizagem quando se utilizam de termos como “do concreto ao abstrato, que o “amadurecimento natural” do educando o conduz às sistematizações, que a vivência de situações e os exercícios de manipulação conduzem à curiosidade do aluno, protagonista do processo.

Na Resolução 8/71, anexa ao Parecer, encontramos apontamentos em defesa da permanência ou não da Geografia no Núcleo Comum do 2º Grau por parte de pareceristas que votaram em separado. O fato se deve ao debate sobre a contribuição da Geografia para a formação dos educandos e a sobrecarga do currículo.

Seguindo a lógica da integração dos conhecimentos e da criação dos Estudos Sociais (e também das Ciências), a legislação acabou por subordinar a estrutura do ensino universitário. Houve, então, a criação de cursos de formação de professores, as licenciaturas curtas, cursos aligeirados que habilitavam os profissionais a lecionarem no 1º grau<sup>17</sup>. Somente em 1986, o Conselho Federal de Educação, por meio de resolução, mudou as matrizes curriculares e a História e a Geografia voltaram a ser disciplinas autônomas.

Já no final da década de 1970, e com a abertura política, na segunda metade da década de 1980, os geógrafos, no Brasil, passaram a ter uma maior preocupação com as questões sociais e, portanto, teórico-metodológicas da Geografia, como já mencionamos no início desse subitem. O desenvolvimento industrial, a urbanização crescente, o avanço do capital no campo, mudanças no mundo do trabalho e nas organizações sociais, entre outras problemáticas fizeram fortalecer o debate entre os geógrafos. Moraes (1991) discute que havia uma insatisfação teórica e uma busca de caminhos metodológicos que fortalecessem as análises geográficas. A indefinição do objeto de estudo, a questão da generalização, o título de ciência de síntese são alguns pontos críticos apontados por Moraes (1991), que colocou em cheque a Geografia da segunda metade do século XX. Foram muitos os caminhos apontados por geógrafos de diferentes linhas teóricas, não representando uma unidade de pensamento. Contudo, Moraes (*op.cit.*), aponta pelo menos dois conjuntos: a Geografia Pragmática e a Geografia Crítica. Moreira (2009b), por sua vez, explica que o movimento de renovação ou *new geography*, nos Estados Unidos e geografia ativa, na França, se iniciou nos anos de 1950, chegando ao Brasil em 1970. Moreira (*op. cit.*)

---

<sup>17</sup> Na vigência da Lei de Diretrizes e Bases nº 5692 de 1971, o ensino de 1º grau abrangia da 1ª a 8ª série. Com a aprovação da LDB nº 9394 de 1996, essa etapa de ensino passa a ser denominada Ensino Fundamental. Em 2010, pela Resolução nº 7 de 14 de dezembro, fixaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, sendo do 1º ao 5º, anos iniciais e do 6º ao 9º, anos finais.

corroborando destacando que havia a necessidade de encontrar uma nova teoria geral de Geografia, que enxergasse a realidade do pós-guerra. O impacto disso tudo acabou provocando [...] “a reflexão dos geógrafos sobre a natureza da Geografia e os levou a atitudes de crítica, à reformulação dos seus princípios científicos e filosóficos, à negação do passado, por parte de alguns grupos, e à procura de **novos caminhos**”. (ANDRADE, 1987, p. 105, grifo nosso). Esses caminhos, segundo o autor, seriam outros paradigmas buscados pela Geografia, como a corrente crítica ou radical, a corrente ecológica, a Geografia do comportamento e da percepção, por exemplo. A assim chamada Geografia Crítica, colocava em cheque a Geografia ensinada nas escolas visto ser uma disciplina que, ao transferir informações sobre Natureza, Homem e Economia, o padrão N-H-E, constatava as coisas do mundo sem nada questionar.

### **1.3.3 O acirramento da interferência internacional nas políticas educacionais a partir de 1990**

Com certeza, essas mudanças não se restringiam apenas à Geografia. Estamos nos referindo a um movimento maior que resultou em transformações significativas para a época. Foi destaque o movimento de renovação curricular, principalmente nas regiões sul e sudeste do Brasil. Para Saviani (2013), o processo de abertura democrática nos anos de 1980, os novos governos municipais e estaduais de partidos de oposição ao governo militar, a campanha das “Diretas já”, as mobilizações de educadores, a produção científica crítica da academia foram fatores que marcaram o período fazendo ascender propostas pedagógicas contra hegemônicas. Por sua vez, Tafarel e Molina (2012), destacam que com o fim dos governos militares, o capital internacional especulativo continuou avançando e a esse projeto internacional houve a correspondente política educacional que influenciou as leis maiores do país. A Constituição Federal de 1988 deu origem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96. Essa foi seguida pelo Plano Nacional de Educação (PNE), pelo Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), entre outros. A década de 1990 foi um momento histórico bastante peculiar e pudemos constatar eventos marcantes da influência estrangeira nos rumos das políticas educacionais. Já em 1989, com o encontro chamado Consenso de Washington, por meio das agências de financiamento internacional como o FMI e o Banco Mundial, medidas de ajuste econômico foram impostas aos países da América Latina. Essas políticas acabaram sendo assumidas pelas elites de muitos desses países. No campo pedagógico, a ideia de fracasso da escola pública ganhou espaço e justificou a incapacidade

do Estado para gerir a educação das massas. Esse fato, deu mais abertura às ações da iniciativa privada, o que já observávamos desde o Brasil Colônia.

Um marco na interferência de organismos internacionais na educação foi a Conferência de Jomtien, no ano de 1990, e que resultou na Declaração Mundial de Educação para Todos, acirrando a interferência do Banco Mundial nas estratégias de educação mundial. Daí em diante, o BM se tornou o principal organismo internacional de financiamento de políticas educacionais em nível global, dedicando-se a promover reformas baseadas em critérios de rentabilidade econômica. (VIOR e CERUTTI, 2014).

Para Pronko (2014), as instituições citadas (FMI e BM) impuseram condições econômicas aos países endividados e, de forma unilateral, criaram novos arranjos no sentido de diminuir o papel dos Estados nacionais e favorecer as iniciativas de livre mercado. Para dar conta destas ações, foram criadas estratégias para ajustar a função do Estado a sua capacidade e, ao mesmo tempo, aumentar a capacidade do Estado dando mais vigor às instituições públicas.

Na primeira metade da década de 1990 foram iniciados os trabalhos de uma comissão da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) a fim de traçar objetivos e propostas para a educação. Ao final dos trabalhos, no ano de 1996, a Comissão apresentou um relatório que ficou conhecido como Relatório Jacques Delors, nome do político francês que presidiu as atividades do grupo da Unesco. (VIEIRA, 2008). Numa perspectiva de formação para atender às exigências do mercado, o referido relatório exerceu grande influência na educação nacional.

Na segunda metade da década de 1990, o Ministério da Educação lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, além de Diretrizes Curriculares. Esses documentos, assim com as políticas educacionais do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), faziam parte de um projeto social maior de reprodução do capital com objetivos claros de formar cidadãos com valores, atitudes e comportamentos para conviver, para aprender a aprender, para ser um trabalhador flexível, com competências para o trabalho. O currículo, nesse aspecto, tinha um caráter mercadológico, focado em desenvolver competências, contribuindo para esvaziar a escola dos conhecimentos científicos construídos historicamente pelos sujeitos e da formação humana.

Ainda na década de 1990, tiveram início diversos programas de avaliação em larga escala desde a Educação Básica até o Ensino Superior (SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio e ENC – Exame Nacional de Cursos, atualmente, ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes). No caso dos anos finais do Ensino Fundamental, a avaliação se faz por meio da Prova Brasil. Essa, é elaborada tendo em vista uma matriz de referência que é baseada, principalmente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A avaliação nesse modelo ganha importância nunca antes experimentada no cenário educacional, tornando-se componente imprescindível das reformas educativas. Ela permite não só a ampliação do controle do Estado sobre o currículo e as formas de regulação do sistema escolar, como também sobre os recursos aplicados na área. Nesse sentido, os imperativos da avaliação terminam por pressionar a formulação de currículos nacionais em países que nunca os tiveram, ou levam à sua reformulação e atualização nos que já os possuíam, visto que eles são a referência "natural" para o emprego da aferição padronizada do rendimento escolar, instrumento privilegiado do modelo. A avaliação também possibilita que seja conferida uma autonomia vigiada às escolas, uma vez que assegura o controle de seus resultados, e ainda permite que se descentralizem recursos, capazes inclusive de beneficiar escolas privadas que anteriormente não faziam jus a eles, aumentando a capacidade de decisão do Estado sobre sua alocação. (BARRETO, 2001, p. 2).

Os PCN influenciaram tanto a formação de professores quanto a elaboração de propostas curriculares em estados e municípios que incorporaram elementos desses documentos como é o caso das propostas curriculares do Estado de São Paulo. Mas, os PCN não tinham a força da lei. Do ano de 2009 a 2013, o MEC lançou novas Diretrizes Curriculares Nacionais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Parecer CNE/CEB Nº 11/2010), indica que os componentes curriculares obrigatórios para essa fase da educação devem ser organizados em relação às áreas de conhecimento da seguinte forma:

QUADRO 3: COMPONENTES CURRICULARES OBRIGATÓRIOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

<p>I - Linguagens:</p> <p>a) Língua Portuguesa</p> <p>b) Língua materna, para populações indígenas</p> <p>c) Língua Estrangeira moderna</p> <p>d) Arte</p> <p>e) Educação Física</p>	<p>II - Matemática</p>	<p>III - Ciências da Natureza</p>	<p>IV - Ciências Humanas:</p> <p>a) História</p> <p>b) <b>Geografia</b></p>	<p>V - Ensino Religioso</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------	-----------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------	-----------------------------

FONTE: PARECER CNE/CEB Nº 11/2010. Organização: Autora (2017).



Contudo, considerando que a Constituição Federal de 1988 e a LBD 9394/96 já previam a fixação de uma base nacional comum curricular, o Plano Nacional de Educação de 2014 preconizou em sua Meta 7 – Estratégia 7.1, a necessidade de:

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a **base nacional comum dos currículos**, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Diante disso, em 2015, o MEC instituiu uma comissão para dar início a elaboração da Base Nacional Comum Curricular<sup>18</sup> (BNCC) e, em abril de 2017, o documento foi entregue ao Conselho Nacional de Educação para emissão de parecer. A BNCC, como no próprio documento consta, se trata de um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. (BRASIL, 2017). Ela indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Portanto, não é um currículo, e sim um documento complementar a ele, que deverá ser referência para a elaboração dos currículos, como sinalizam os organizadores.

Sobre o documento, Gontijo (2015, p. 9), escreve que o texto da BNCC se diferencia das Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica, posto que:

[...] revela uma forte preocupação com objetivos de aprendizagem a serem alcançados ao longo da educação básica. Nas páginas 8 e 9, são sinalizados percursos de aprendizagem, ou seja, objetivos a serem alcançados ao longo da vida escolar, demonstrando que, talvez, a BNCC vise somente a criar parâmetros para a avaliação em larga escala. Se estiver correta, penso que esse documento poderá não contribuir para que a educação básica se torne, como sugere as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, “o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças” (Parecer CNE/CEB n7, 2010, p. 17), podendo, desse modo, dificultar a construção de um projeto nacional pautado na liberdade e na pluralidade e a construção da escola como espaço de produção de cultura.

O estabelecimento de objetivos de aprendizagem comuns à educação nacional nos remete a pensar que todo o sistema de avaliação em larga escala será organizado em função do cumprimento de tais objetivos, convergindo para uma padronização geral da educação,

---

<sup>18</sup> BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em 17 set. 2017.

ainda que se diga que a BNCC comprometa pouco mais da metade do currículo, ficando outra parte para as especificidades inerentes à escola, sabemos que a prioridade será para aquilo que “cai na prova”. Essa visão empresarial que restringe o currículo ao mínimo (objetivos) serve tão somente para a avaliação e se distancia da perspectiva de educação como formação humana. Freitas (2012, p. 11) alerta:

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres.

O básico, apontado por Freitas, se resume na BNCC em **objetivos de aprendizagem** como assinala Gontijo, mais acima. No caso da Geografia, isso se abrevia em 59 objetivos ou **habilidades** (versão de 2017) a serem desenvolvidas ao longo das **séries finais** do Ensino Fundamental. As habilidades, na forma como se apresentam, se assemelham aos descritores da “Matriz de Referência”, que é referencial do que será avaliado em cada disciplina, no caso das avaliações em larga escala, como mencionamos anteriormente. Segundo consta no documento da BNCC de Geografia, essa disciplina está pautada

[...] nos principais conceitos da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressem aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem. (BRASIL, 2017, p. 3).

Os conceitos indicados no excerto não são debatidos no documento da BNCC, o que denota uma inconsistência na medida em que eles podem ter diversos significados de acordo com os diferentes referenciais que dão suporte teórico à Geografia. O breve debate feito pelos organizadores do documento se referem ao ensino com vistas no desenvolvimento do **raciocínio espacial** e ao que denominam de **unidades temáticas**, quais sejam: *O sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e Escalas; Mundo do trabalho; Formas de representação e pensamento espacial; Natureza, ambiente e qualidade de vida*. De fato, o objetivo do documento é apenas indicar as habilidades a serem desenvolvidas. Não se trata de um currículo. Entretanto, sabemos que, ao serem concretizados, a indústria do livro didático incorporará os seus preceitos. No fim das contas, o direcionamento do que será ensinado nas escolas ficará por conta das habilidades ali elencadas.

De todos esses acontecimentos na educação, principalmente, a partir dos anos de 1990, notamos que há um projeto em curso por parte da gestão empresarial do país tendo como aval o capital internacional. Ao longo do capítulo, por todo esse percurso histórico, vimos que esse projeto não é novo e avança a passos largos. Desde a colonização, observamos que as intenções da classe dominante eram defender e colocar em prática um currículo humanista e com vistas a cultivar a ordem coletiva. Impulsionadas pelo avanço do capital, ocorreram mudanças de ordem política, econômica e social, que acirraram ainda mais as intenções dessa mesma classe para com a educação da classe trabalhadora. O currículo escolar, dessa forma, é a materialização de tais intenções e a disciplina de Geografia, como componente do currículo não fica de fora dessa dinâmica. O pensamento geográfico, por sua vez, foi avançando *pari passu* ao pensamento filosófico, aos interesses sociais, políticos e econômicos, e às concepções hegemônicas que, ora nos fazem compreender a realidade, ora servem para mudar o panorama de cada momento histórico. Essas tendências da Geografia, bem como os interesses dos reformadores empresariais, como explicou Freitas, continuaram influenciando as propostas curriculares que surgiram a partir daí, como apresentamos nos demais capítulos.

As discussões acerca da implementação da BNCC nas escolas estaduais de Ensino Fundamental do Paraná não são aqui apresentadas pois, até a conclusão desse trabalho, o Ministério da Educação continuava em processo de elaboração da terceira versão do documento. Após a homologação deste, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná deverá propor um referencial curricular para orientar os currículos da rede. Portanto, as orientações para a organização do trabalho pedagógico continuam sendo as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual (DCE) e o Caderno de Expectativas de Aprendizagem<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de Expectativas de Aprendizagem**. Curitiba: DEB, 2012.

## CAPÍTULO II - AS POLÍTICAS PARA O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS ESTADUAIS DO PARANÁ DO FINAL DOS ANOS DE 1980 A 2003

### 2.1 Currículo: algumas abordagens

Quando falamos em currículo, várias indagações acompanham o nosso pensamento, por exemplo, por que precisamos de currículo nas escolas? Quais conteúdos ensinar? Quem deve decidir sobre as questões curriculares? São muitas as dúvidas em torno do tema, mas, ao menos uma buscamos responder: o que é currículo? Como advertem Lopes e Macedo (2011), embora a pergunta seja simples, a resposta não é tão fácil. As autoras escrevem que currículo pode ter significado de guias escolares, grade curricular com disciplinas, atividades e carga horária, ementas e programas, plano de ensino dos professores, entre outros. Em meio a tantas explicações, muitas delas insuficientes para a abrangência do termo, a ideia de organização, segundo as autoras, perpassa todas as respostas.

Etimologicamente, a palavra currículo vem do latim *Scurrere* e significa um curso a ser seguido (GOODSON, 2008). Segundo Hamilton (1980) *apud* Goodson (2008), a fonte mais antiga sobre o termo *curriculum* data de 1933, na Universidade de Glasgow. Ora, se é algo a ser seguido, percorrido, podemos entender que alguém o prescreve para que outros o sigam. Desse modo, de acordo com Goodson (*idem*), as intencionalidades de quem propõe o currículo vão, ao longo da história da educação, se tornando cada vez mais presentes nos documentos curriculares e a prescrição acaba por se tornar uma forma de controle.

Goodson (2008), fazendo referência a Hamilton e Gibbons, destaca que as palavras classe e currículo foram inseridas no meio educacional quando a escolarização passava a ser uma atividade de massa. Segundo o autor, na Paris de 1509, encontravam-se agrupamentos de alunos em classes de diferentes graduações ou níveis de complexidade. Goodson (*idem*), considerando a conjuntura da Reforma Protestante, em especial do Calvinismo, e o contexto espaço temporal (Escócia, Suíça e Holanda no final do século XVI), afirma que a ideia de classe ganhou significado de mobilidade, de ascensão. Gradualmente, passava-se de uma classe para outra. Mas, assim como na doutrina religiosa, apenas alguns eleitos podiam obter essa graça, no caso, a escolarização. Tendo os dois termos, classe e currículo, essa aproximação, o autor conclui que além de ter o poder de determinar o que se processa em sala de aula, o currículo tem uma outra capacidade, [...] “o poder de diferenciar. Isto significa que até mesmo as crianças que frequentavam a mesma escola podiam ter acesso ao que

representavam “mundos” diferentes através do currículo a elas destinados”. (GOODSON, 2008, p. 33).

Saindo do contexto europeu, Lopes e Macedo (2011), tecem considerações importantes acerca dos estudos curriculares na América. Escrevem as autoras que, com o início da industrialização nesse continente (final do século XIX, início do século XX), as decisões sobre o que ensinar ganharam força e impuseram demandas à escolarização. O educador estadunidense, John Dewey (1859-1952), defendia um currículo ativo que tivesse como foco a criança, em especial o desenvolvimento de seu interesse para resolver situações-problemas provenientes da sociedade. As ideias de Dewey influenciaram sobremaneira a educação no Brasil. Lopes e Macedo destacam, também, a abordagem curricular de outro estadunidense, Ralph Tyler (1902-1994). O modelo tecnicista de Tyler, que também influenciou a educação brasileira é [...] “um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição de objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo”. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25). No Brasil, essas ideias tiveram grande propagação no período dos governos militares.

A partir dos anos 1960, movimentos sociais irromperam em várias partes do mundo demonstrando insatisfação com o sistema de ensino e os currículos tecnicistas. (SILVA, 2006). Respaldados pelas ideias do filósofo Louis Althusser (1918-1990), vários estudiosos (Baudelot e Establet; Bourdieu e Passeron) criticaram a estrutura social no sistema capitalista e a forma como se perpetuam as relações de classe na escola por meio de currículos que contribuem para manter tal ordem. (LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2006).

Outro movimento teve início na Grã-Bretanha a partir da década de 1970 e ficou conhecido como Nova Sociologia da Educação. Para Lopes e Macedo (2011, p. 29), os autores da Nova Sociologia da Educação entendem a elaboração curricular como um processo social e se debruçam sobre questões como: [...] “por que esses e não outros conhecimentos estão nos currículos; quem os define e em favor de quem são definidos; que culturas são legitimadas com essa presença e que outras são deslegitimadas por aí estarem [...]”. As obras de autores como Michael Apple (*Ideologia e Currículo*) e Michael Young (*Conhecimento e controle: novas direções para a Sociologia da Educação*) chegam ao Brasil no período da abertura política quando ainda predominavam o tecnicismo e as abordagens da racionalidade tyleriana (LOPES; MACEDO, 2011).

Desse modo, várias abordagens afloraram a partir das críticas às tendências tecnicistas do pensamento curricular, do currículo apenas como uma prescrição ou de tendências educacionais que advogam pela manutenção e “harmonia” da sociedade. Silva (2006, p. 4824), lembra que

[...] o campo do currículo foi, também, objeto de reflexão nas perspectivas marxistas ortodoxa e heterodoxa. Duas grandes linhas de pesquisa e estudos de currículo se delinearão no período: (i) o currículo com ênfase nos conteúdos, que ficou conhecido como pedagogia crítica dos conteúdos e (ii) o currículo com ênfase nas experiências de lutas da classe trabalhadora [...].

No Brasil, Demerval Saviani lançou as bases da Pedagogia Histórico-Crítica e, em sintonia com o seu pensamento, José Carlos Libâneo, mais na área da Didática, difundiu o que se chama de pedagogia crítico-social dos conteúdos, visando a investigação de questões relativas ao ensino. (LOPES; MACEDO, 2011). As autoras ainda destacam o importante trabalho de Paulo Freire, tanto pela sua obra quanto pelo impacto dela fora do país, entre curriculistas:

[...] Giroux situa, inclusive, o avanço de Freire em relação à Nova Sociologia da Educação, por considerar que o educador brasileiro abre mais espaços para entendermos a produção de significados no currículo. Com isso, também abre espaço para uma linguagem da possibilidade, para além da lógica da reprodução [...], um projeto de educação que visa a possibilitar a luta dos oprimidos, por meio de sua conscientização política e sua libertação. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 85).

Contudo, nos últimos anos, outras concepções teóricas deram novos significados ao currículo. Silva (2006, p. 4825), escreve que a perspectiva pós-moderna

[...] questiona o pressuposto de uma consciência unitária, auto-centrada (*sic*) e, portanto, construída sobre utopias, universalismos, narrativas mestras, que se consubstanciaram a partir do Iluminismo. Nesta mesma linha, questiona tanto as posições teórico-metodológicas positivistas como as marxistas. Na área educacional, o currículo na perspectiva humanista, na tecnicista e toda tentativa de currículo emancipatório das pedagogias críticas são questionados.

Há também, a influência do pensamento pós-estruturalista no campo dos estudos curriculares. Lopes e Macedo (*idem*), lembram que o pós-estruturalismo partilha com o estruturalismo várias ideias. Mas, em especial, a questão da linguagem na constituição social. Segundo as autoras, para esses dois campos filosóficos a linguagem não apenas representa o mundo, mas o constrói.

Não há sentido na coisa em si, na materialidade; ele (o sentido) depende da inserção dessa materialidade em sistemas de classificação e em jogos de linguagem. [...] O currículo

é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. [...] Trata-se de uma perspectiva muito utilizada pelo campo do currículo a partir dos anos de 1990, suportada em inúmeros teóricos, dentre os quais se destacam Foucault, Derrida, Deleuze e Guattari. (LOPES; MACEDO, 2001, p. 202-203).

No Brasil, a partir da década de 1990, ainda de acordo com Lopes; Macedo (2001), o estudioso Tomaz Tadeu da Silva migrou da perspectiva crítica às teorias pós-estruturais. Afirmam que Silva não abandona completamente a postura crítica, mas se distancia da teoria ao longo de sua obra dialogando preferencialmente com Michel Foucault.

Não são apenas essas as ideias no campo do currículo. Os estudos na área são ricos em contribuições oriundas de diversas correntes do pensamento filosófico, mas não é nosso objetivo discutir todas as abordagens. Mas, ainda merece destaque a reflexão de André Chervel e da história das disciplinas escolares. Esse campo de estudo procura explicar as transformações pelas quais passa uma disciplina ao longo de sua trajetória e [...] “o porquê de um conhecimento ser ensinado nas escolas em determinado momento e local, e a razão dele ser conservado, excluído ou alterado ao longo do tempo”. (ROCHA, 2003, p. 49). Rocha ainda aponta que outro legado da história das disciplinas escolares, são os debates e as disputas de grupos de pensadores que acabam por influenciar os rumos de uma determinada disciplina. Nesse aspecto, podemos assegurar que as transformações pelas quais passou a disciplina de Geografia ao longo de sua trajetória histórica vem ao encontro das afirmações do autor, o que nos faz aproximar mais dessa abordagem.

Diante dessas considerações, fazemos um recorte têmico-espacial com o objetivo de analisar os currículos escolares para os anos finais do Ensino Fundamental na rede estadual, do período que vai de meados dos anos de 1980 ao fim da década de 1990 e início dos anos 2000. Tratamos, especialmente, da educação no contexto paranaense, porém, não de modo estanque e desarticulado com o movimento macro e as suas influências. Dentro desse critério, duas propostas curriculares foram elaboradas e implementadas no estado do Paraná nas duas últimas décadas do século XX: o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (1990) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries (1998).

O estado do Paraná, com sua rede de pequenos municípios, 399 no total, possui 2.148 escolas estaduais com 1.093.146 matrículas no ano de 2017. (PARANÁ, 2017). Essa rede

de escolas, com os sujeitos que a movimentam, foi (e é) marcada por intervenções políticas, econômicas e ideológicas que, a cada momento político, vai revelando diferentes faces. A partir do período que elegemos para essa pesquisa, a escola paranaense foi fortemente marcada por concepções advindas de grupos com propostas diferenciadas. O fato de, a cada período, grupos distintos elaborarem propostas para a escola pública, causa descontinuidades que também impedem o avanço pedagógico. No final dos anos de 1980, temos o movimento de construção de currículos escolares em alguns estados, entre eles o Paraná, impulsionado pela redemocratização que tinha uma proposta de transformação social. Já na década de 1990, na contramão desse objetivo, outro grupo político e ideológico, à frente da gestão pública, impõe novos rumos para a escola com vistas à formação mercadológica. Vemos, então, por meio da análise dos documentos curriculares dessas fases as concepções emanadas dos diferentes projetos para a sociedade.

Na análise de fontes documentais é significativo que façamos, primeiramente, a exposição dos dados presentes nos documentos. Em nossa análise, além da apresentação dos elementos presentes nas propostas, consideramos o contexto de elaboração, os sujeitos envolvidos no processo e as possíveis contradições presentes nas propostas, como já mencionamos.

Desse modo, buscamos nos textos dos documentos analisados assertivas que apontassem o **objeto de estudo** da Geografia e os **conceitos** que contribuem para explicá-lo, os **objetivos** de ensino, as **metodologias** de ensino, a concepção/função da **avaliação** da aprendizagem e, ainda, se existe coerência entre tais elementos do currículo.

## **2.2 A Geografia no Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná: objeto de estudo e conceitos, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação**

Como vimos, o processo de industrialização intensificado a partir de 1950, demandou especialização por parte dos trabalhadores. Esse fato, aproximou o Brasil dos Estados Unidos e resultou nos acordos MEC-USAID e na conseqüente influência desse país na educação brasileira. Resumidamente, podemos afirmar que a importância dada aos *meios* mais do que aos *conteúdos* despolitizou a escola e escondeu dos olhos menos atentos as intencionalidades presentes na neutralidade (aparente, sim) da tendência tecnicista.

A partir da década de 1980, como já apontamos, com o enfraquecimento dos governos militares, se iniciou um movimento de renovação curricular no Brasil. Havia,



naquele momento, um discurso marcado pela necessidade de recuperar a importância dos conteúdos sociais no âmbito da escola básica como instrumento de exercício de cidadania. No período anterior, anos de 1970, a importância era dada aos aspectos operacionais do currículo em detrimento de “o que ensinar”, conforme escreve Barreto (1998). Porém, sinais de mudanças já eram vislumbrados.

Da preocupação com a relevância social dos conteúdos resultou, no âmbito do desenho curricular, o desdobramento, em certos estados, dos Estudos Sociais em História e Geografia. Visava-se, com a mudança, superar o esvaziamento teórico a que foi submetida a área quando descolada das condições de produção do conhecimento nos seus campos específicos. (BARRETTO, 1998, p. 10).

Dessa forma, alguns movimentos, buscando o cumprimento dos direitos civis que foram suprimidos na década anterior, sinalizavam alterações para os currículos. Pessoas que defendiam a educação pública e ao mesmo tempo eram vinculadas aos partidos políticos de oposição ao regime militar, como o PMDB, Partido do Movimento Democrático Brasileiro, iniciaram o debate sobre a construção curricular nos estados como foram os casos do Paraná, de São Paulo e de Minas Gerais. (BARRETTO, 1998). No Paraná, o PMDB governou durante o período de 1983 até 1995, com diferentes tendências, retornando ao comando do estado de 2003 até 2010. É importante sublinhar que o destaque ao partido político se faz necessário uma vez que, a depender das perspectivas políticas discutidas no âmbito de um grupo que propõe mudanças curriculares, temos como resultado propostas diferenciadas. Portanto, o contexto de elaboração de uma proposta curricular é fundamental para compreendermos as ideias contidas no documento, pois os grupos atuantes vão influenciar sobremaneira nos resultados dos trabalhos. (HIDALGO; MELLO; SAPELLI, 2010).

Em 1982, quando da elaboração da proposta de governo do PMDB (que veio a se efetivar entre 1983 e 1986), José Richa apresentou o documento intitulado *Diretrizes de Governo: política e educação*. Segundo Tonidandel (2014), o grupo que elaborou coletivamente o conjunto de propostas para o governo de Richa, promoveu encontros pelas regiões paranaenses e obteve o aval da população e da direção estadual do PMDB. A proposta trazia em seu bojo aproximações com as ideias da pedagogia histórico-crítica. Dizemos “aproximações” porque, ainda de acordo com Tonidandel (*op. cit.*), houve muitas contradições na elaboração das políticas educacionais da época, entre elas, a supressão do texto original da proposta que denunciava os interesses capitalistas na gestão do Estado e a

entrega da pasta da Secretaria da Educação à Gilda Poli Rocha Loures que era ideologicamente vinculada à burguesia liberal conservadora do estado, por exemplo.

Em 1987, Álvaro Dias, também do PMDB, foi eleito governador. A proposta do Ciclo Básico de Alfabetização<sup>20</sup> foi implementada após a municipalização do ensino de 1º grau (1ª a 4ª séries) e, em meio a essa construção, principiou o debate da reestruturação curricular, o que resultou, em 1990, no documento: Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (CB), contendo a proposta curricular desde a Pré-escola até a 8ª série do 1º grau, atuais Educação Infantil e Ensino Fundamental. (ORSO; TONIDANDEL, 2013). Contudo, esses autores advertem:

Mas, apesar de estar no senso comum dos educadores do Paraná que o Currículo está fundamentado na PHC, mesmo a partir de uma análise rápida, não dá para deixar de constatar que ele não se compõe de uma “orquestra de uma nota só”, não se trata de uma proposta unitária e coerente. Sua organização e articulação, bem como sua fundamentação revela um forte caráter eclético, para dizer o mínimo, que passa por Karl Marx, pelo construtivismo de Jean Piaget e traz também algumas referências (poucas) da PHC, dentre muitas outras.

Mainardes (1993), Baczinski (2008) e Hidalgo; Mello; Sapelli (2010), em diferentes pesquisas, apontam que, por uma série de motivos, não houve avanços significativos na implementação do Currículo Básico. Dentre eles, podemos citar a distância entre o discurso (currículo prescrito) e a prática; a falta de entendimento (e até mesmo de unidade) teórico-metodológico da pedagogia histórico-crítica, de base marxista, tanto entre os agentes que contribuíram para a sua elaboração quanto pelo conjunto de professores que não teve formação contínua para executarem a proposta; falta acompanhamento e avaliação da proposta devido a mudanças de coordenadores na Secretaria de Educação e de governo.

A versão analisada do CB é a de 1990<sup>21</sup>, com 216 páginas. Nessa, constam os seguintes tópicos: “Introdução”; “Fundamentação geral Ensino de 1º grau<sup>22</sup>: elementar e fundamental”; “Algumas questões sobre o desenvolvimento humano e a aquisição de conhecimentos na escola” e as propostas de: “1. Pré-escola”; “2. Alfabetização”; 3. “Língua

---

<sup>20</sup> Em 14 de março de 1988, Álvaro Dias, então governador do Paraná assinou o Decreto nº 2545 que instituía o Ciclo Básico de Alfabetização prolongando o tempo de alfabetização inicial de 1 (um) para 2 (dois) anos, reunindo a 1ª e a 2ª séries do 1º grau.

<sup>21</sup> A primeira versão do Currículo Básico, com 216 páginas, teve uma tiragem de 90 mil exemplares e é de 1990. A segunda versão, de 1992, teve um acréscimo de 62 páginas para a inclusão do Ensino Religioso. Essa última teve uma tiragem de 30 mil exemplares. (TONIDANDEL, 2014).

<sup>22</sup> A partir da Lei 5692 de 1971, o Ensino de 1º grau passou a ter 8 anos de duração, unindo o Ensino Primário e o Ginásial. Antes, na vigência da Lei 4024 de 1961, as quatro séries iniciais organizavam o Ensino Primário. O Ensino “Ginásial” (quatro séries finais) e o “Colegial”, compunham o Grau Médio.

Portuguesa”; “4. Matemática”; “5. História”; “6. Geografia”; “7. Ciências”; “8. Educação Artística”; “9. Educação Física”; “10. Língua Estrangeira Moderna” e “11. Organização Social e Política do Brasil”.

O texto introdutório do CB traz um histórico sobre a construção da proposta curricular e aponta, em diversas partes, a opção pelos princípios da pedagogia histórico-crítica como fundamento teórico da proposta. Isso é visível também nas notas e referências (ver p. 18 do CB) que constam apenas as obras de Demerval Saviani. As disciplinas apresentam a organização em “Pressupostos Teóricos”, “Encaminhamentos Metodológicos”; “Conteúdos”; “Avaliação”, “Notas de Referências” e “Referências Bibliográficas”. A proposta da disciplina de Geografia teve como colaboradora a professora Hatsue Misina Jecohti<sup>23</sup> e como consultor o professor Roberto Filizola<sup>24</sup>.

Nos “Pressupostos Teóricos” da disciplina de Geografia encontramos apontamentos sobre a distância entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica. De acordo com os elaboradores da proposta, a chamada Geografia Tradicional não satisfaz professores e nem alunos uma vez que tem como método a fragmentação da realidade e se dedica à descrição dos fenômenos. Para eles, a Geografia deve, ao contrário, [...] “prestar-se a desenvolver no aluno a capacidade de observar, interpretar, analisar e pensar criticamente a realidade, para melhor compreendê-la e identificar as possibilidades de transformação no sentido de **superar as contradições**. ” (PARANÁ, 1990, p. 98, grifo nosso). Para tanto, os autores declaram a necessidade de desenvolver uma Geografia “científica” no sentido de aproximação como o meio acadêmico e com o que é produzido pelos pesquisadores da área. Prosseguindo, encontramos no texto críticas às abordagens que separaram a Geografia Física e Humana tanto por parte de professores quanto dos livros didáticos. Esse modo de tratar os conteúdos apresenta, primeiramente, o quadro físico de um lugar ou região estudada e, depois, os aspectos humanos, não proporcionando, dessa forma, a visão de **totalidade** do espaço. A Geografia proposta no CB concebe o *espaço geográfico* [...] “ como sendo um espaço social, produzido e reproduzido pela sociedade humana, com vistas a nele se realizar e se reproduzir”, [...] “ o *espaço geográfico* é histórico e socialmente produzido”. (*Idem*, p.

---

<sup>23</sup> Professora aposentada da rede estadual de educação do Paraná, na disciplina de Geografia.

<sup>24</sup> Professor graduado em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (1982), mestrado em Geografia (Geografia Física) pela Universidade de São Paulo (1996) e doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (2014). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Paraná, lotado no Departamento de Teoria e Prática de Ensino do Setor de Educação.

99). Para entender o espaço assim produzido, dois conceitos são adotados: “o de **processo de trabalho** e o de **relações sociais de produção**”. O trabalho, entendido como transformação da natureza para satisfazer as necessidades criadas historicamente, é um **trabalho social**, que une sociedade e natureza. (*Idem*, p. 99). Considerando o método explícito no CB, buscamos em Marx (1994, p. 202) as ideias contidas no documento:

[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com a sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças [...] a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.

Ao propor um ensino que considere a indissociabilidade entre Geografia Física e Geografia Humana, uma vez que **sociedade e natureza** estão contemplados nessas duas faces da Geografia, tais argumentos se mostram condizentes com materialismo histórico-dialético. Ora, se a categoria trabalho é o elo entre homem e natureza e a base para o entendimento da realidade, temos uma importante aproximação entre a Geografia e esse método.

Nesses primeiros excertos, destacamos alguns termos que nos ajudam a compreender o posicionamento dos elaboradores da proposta que a declaram *crítica*. De fato, os argumentos utilizados no texto concorrem para esse fim. Propõem como objetivo pensar criticamente a realidade no sentido de superar as contradições e, para entender a totalidade do espaço, é preciso compreender as relações de produção. Para isso, a categoria *trabalho* é a chave do processo unindo o homem à natureza, conduzindo à superação da distância entre a Geografia Física e a Humana, comum à Geografia Tradicional. Há, nesse aspecto, uma crítica aos estudos que seguem o modelo N-H-E. Para Moreira (2010, p. 139-140), essa estrutura é clássica. Os trabalhos nesses moldes analisavam, primeiramente, o meio natural, para então passar às formas de ocupação humana e, por fim, às formas de economia. Ainda para o autor, o modelo N-H-E se apoia na interação Homem e meio natural.

No livro didático de Adas (1998) e na obra de Beltrame (1987) podemos ver que a apresentação dos conteúdos segue essa lógica independente do espaço estudado. No caso do livro de Adas, encontramos também características da Geografia Crítica. Porém, de modo geral, a maioria dos livros didáticos segue esse modelo.

FIGURA 13: EXEMPLOS DE MODELOS N-H-E EM LIVROS DIDÁTICOS

SEGUNDA PARTE O ESPAÇO GEOGRÁFICO MUNDIAL		Índice	
<b>UNIDADE I – EUROPA: UM CONTINENTE EM BUSCA DE SUA UNIDADE</b>		<b>UNIDADE I A Europa PÁGINA 5</b>	
<b>Capítulo 8 – Europa: caracterização geral e a destruição da natureza</b>		<b>CAPÍTULO 1 O continente europeu: características gerais PÁGINA 6</b>	
1. Europa: continente ou península da Ásia?	68	<b>CAPÍTULO 2 O continente europeu: aspectos físicos PÁGINA 12</b>	
2. Posição geográfica, astronômica e o litoral	69	<b>CAPÍTULO 3 O continente europeu: população PÁGINA 20</b>	
3. Estrutura geológica, relevo e hidrografia	70	<b>CAPÍTULO 4 A divisão político-econômica e as grandes organizações do continente europeu PÁGINA 25</b>	
a) Estrutura geológica e relevo	70	<b>CAPÍTULO 5 A Europa Setentrional PÁGINA 30</b>	
b) Hidrografia	71	<b>CAPÍTULO 6 A Europa Norte-Occidental PÁGINA 32</b>	
4. Clima e vegetação	72	<b>CAPÍTULO 7 A Europa Meridional PÁGINA 40</b>	
a) Clima polar: o domínio da tundra	72	<b>CAPÍTULO 8 A Europa Central PÁGINA 49</b>	
b) Clima frio: o domínio da floresta boreal	73	<b>CAPÍTULO 9 União das Repúblicas Socialistas Soviéticas — líder dos países socialistas PÁGINA 54</b>	
c) Clima frio de alta montanha: os andares de vegetação	73	<b>UNIDADE II O continente asiático PÁGINA 64</b>	
d) Clima e floresta temperados	74	<b>CAPÍTULO 10 O aspecto físico das terras da Ásia PÁGINA 65</b>	
e) Clima e vegetação mediterrâneos	74	<b>CAPÍTULO 11 A Ásia é o continente mais populoso da Terra PÁGINA 71</b>	
f) Clima semi-árido: o domínio das estepes	74	<b>CAPÍTULO 12 Na Ásia seca: o Oriente Médio PÁGINA 76</b>	
5. A destruição da natureza e a poluição na Europa	75	<b>CAPÍTULO 13 O mundo indiano PÁGINA 83</b>	
a) A grande emissão de dióxido de carbono para a atmosfera — o efeito estufa	75	<b>CAPÍTULO 14 No Imenso mundo chinês PÁGINA 86</b>	
b) As chuvas ácidas e a poluição na Europa	76	<b>CAPÍTULO 15 No Sudeste Asiático: Índia e Indochina PÁGINA 91</b>	
<b>Capítulo 9 – Europa: indicadores socioeconômicos e aspectos demográficos</b>		<b>CAPÍTULO 16 O Japão — terceira potência industrial PÁGINA 94</b>	
1. PNB per capita e domínio de tecnologia	79	<b>UNIDADE III A África PÁGINA 100</b>	
2. Baixa taxa de mortalidade infantil, elevada esperança de vida média e inexistência de analfabetismo	83	<b>CAPÍTULO 17 O continente africano: aspectos naturais PÁGINA 101</b>	
3. Crescimento populacional muito lento e até negativo	83	<b>CAPÍTULO 18 O continente africano: aspectos humanos PÁGINA 110</b>	
4. A Europa já concluiu os estágios de transição demográfica	85	<b>CAPÍTULO 19 O continente africano: as bases econômicas PÁGINA 116</b>	
a) Estágios de transição demográfica	85	<b>CAPÍTULO 20 A África do Norte PÁGINA 120</b>	
5. Europa: um continente de intensa urbanização	86	<b>CAPÍTULO 21 A África Occidental PÁGINA 127</b>	
<b>Capítulo 10 – Europa ocidental: uma economia poderosa, diversificada e de alto nível tecnológico</b>		<b>CAPÍTULO 22 A África Central PÁGINA 130</b>	
1. Os três subconjuntos de países da Europa ocidental segundo o nível de industrialização e os países de pequena superfície	89	<b>CAPÍTULO 23 A África Oriental PÁGINA 132</b>	
2. A economia dos países altamente industrializados da Europa ocidental	90	<b>CAPÍTULO 24 A África Meridional PÁGINA 134</b>	
a) A Revolução Industrial teve início na Inglaterra e propagou-se em direção a outros países da Europa ocidental	90	<b>CAPÍTULO 25 Os países insulares PÁGINA 138</b>	
b) Tipos de indústria e distribuição espacial	91	<b>UNIDADE IV A Oceania — o Novíssimo Continente PÁGINA 140</b>	
c) Regiões industriais da Europa ocidental	92	<b>CAPÍTULO 26 A Austrália PÁGINA 142</b>	
d) Europa ocidental: uma atividade agrícola moderna	94	<b>CAPÍTULO 27 A Oceania Insular PÁGINA 147</b>	
e) Fatores restritivos à exploração agrícola no território europeu	95	<b>UNIDADE V O Mundo Polar PÁGINA 151</b>	
3. Europa ocidental: países ou sociedades de elevado nível de vida, mas com menor industrialização	95	<b>CAPÍTULO 28 O mundo das altas latitudes PÁGINA 152</b>	
4. Europa ocidental: países ou sociedades com setor industrial em desenvolvimento ou com industrialização tardia	96	<b>CAPÍTULO 29 As frias regiões do Ártico PÁGINA 155</b>	
		<b>CAPÍTULO 30 As terras geladas do continente antártico PÁGINA 162</b>	

FONTE: A) ADAS (1998).

B) BELTRAME (1987).

Para melhor compreender o que seja a Geografia do N-H-E, Moreira (2009a, p. 10) esclarece que se trata de

[...] uma derivação daquilo que na história da geografia moderna chamamos a “geografia da civilização”, em si uma tentativa de superar a fragmentação excessiva a que a geografia chegara na virada dos séculos XIX para XX. [...] Hoje, é um formato a que os geógrafos recorrem toda vez que precisam enfatizar uma região, um país ou uma sociedade em suas relações geográficas por inteiro. E que no cotidiano forma a geografia das escolas.

A declaração da opção pelo ensino da Geografia Crítica encontrada nos *Pressupostos Teóricos* e a explicitação da concepção de *espaço geográfico* numa perspectiva crítica deixa entendido ser esse o objeto de estudo da Geografia aceito na proposta curricular analisada exigindo a superação do modelo N-H-E.

A denominação Geografia Crítica diz respeito a uma vertente do movimento de renovação do pensamento geográfico dos anos 1970, já discutida no primeiro capítulo. Segundo Moraes (1991, p. 112), essa denominação crítica se refere [...] “a uma postura frente à realidade, frente à ordem constituída [...], são os que pensam a análise geográfica como um instrumento de libertação do homem”. Tratava-se de um pensamento que buscava

romper com a Geografia Tradicional e a Geografia Quantitativa, com a neutralidade científica e os vínculos com os ideais dos Estados. Gomes (1996, p. 278) corrobora:

O discurso crítico considera, portanto, a ciência em sua forma dominante como um instrumento de alienação social, e os métodos positivistas como procedimentos eficazes para reproduzir os modelos de desigualdade social e espacial. Esta crítica é uma das mais difundidas nos textos dos geógrafos radicais, que queriam demonstrar, assim, a grande ruptura, a verdadeira revolução efetuada pelo horizonte crítico em oposição à ciência “tradicional” positivista.

Gomes (1996) ainda explica que essa corrente da Geografia, de ligações estreitas com o materialismo histórico dialético e suas categorias analíticas, busca a essência dos fatos e não as suas aparências devendo estar em favor da transformação social e não na manutenção das estruturas sociais.

Segundo Vesentini (1991, p. 36), a Geografia Crítica ou Radical *concebe o espaço geográfico como espaço social, construído, pleno de lutas e conflitos sociais*. Para esse autor, a Geografia é uma ciência social, mas estuda a natureza como recurso apropriado pela humanidade e como uma dimensão histórica e política. Nesse sentido, o conceito de Natureza e o próprio ensino da Geografia Física foi negligenciado, posto que houve um “mal-entendido” sobre o conceito na perspectiva crítica. Muitos educadores deixaram de ensinar os conteúdos ou o fizeram aligeiramente.

O Currículo Básico de Geografia apresenta “*Encaminhamento Metodológico*” para todas as séries do Primeiro Grau (Ensino Fundamental), desde a “Pré Escola”. Ao longo do texto se recomenda como os conteúdos devem ser abordados e há algumas sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas como, observação do meio, trabalho com maquetes, passeios, entrevistas, palestras, elaboração de croquis, leitura de mapas, relatos, produção de textos, trabalhos com jornais e revistas, uso de dados estatísticos, leitura de gráficos e tabelas, entre outros. Os autores não detalham o trabalho com esses procedimentos didático-pedagógicos.

De modo geral, a abordagem proposta é pela via da organização e produção do espaço na perspectiva econômica, desde a produção do espaço do município até o processo de produção do espaço mundial. Sobre o processo de produção do espaço paranaense, por exemplo, encontramos a recomendação para se utilizar como eixo de análise

[...] a modernização do Paraná. Trabalhar o processo de modernização do campo, que ocorre em relação ao fato de a agricultura paranaense ser uma agricultura

mercantil, logo, capitalista, dinâmica, modernizante e, portanto, receptiva ao emprego de novas tecnologias e a uma diversificação [...] Ao entendimento da modernização do campo são acrescentados estudos sobre a industrialização do Paraná e as mudanças que se verificam nas relações entre a agricultura e a indústria, comandadas por essa última, mas viabilizadas pelo fato de a agricultura paranaense ser extremamente dinâmica e modernizante. (PARANÁ, 1990, p. 107-108).

Notamos, com essa citação, e em outras mais ao longo do texto, uma valorização da modernização que se operou no campo e uma subordinação das atividades produtivas desse espaço ao urbano industrial. Aliás, notamos também que a produção urbana industrial ocupa mais o debate em toda proposta. Seria esse fato um discurso difundido à época em que o Brasil, para ser moderno, tinha que ser urbano e industrial? Nas entrelinhas podemos entender o termo modernização/modernizante como sinônimo de mecanização e uso de insumos que aumentam a produtividade. Fica, então outra questão: a forma de produzir sem o uso de tecnologias representava um atraso? Ademais, há lacunas quanto à forma como ocorreu um processo de produção e se chegou a outro. Ainda no texto, podemos encontrar uma explicação simplista que declara que a modernização do campo foi promovida pela industrialização do país (p. 109). Se a intenção dos autores é expor ao leitor como abordar o conteúdo numa perspectiva crítica, consideramos que seria necessário apontar a modernização como uma exigência do capital para o seu movimento de ampliação. Isso é condição *sine qua non* para o entendimento do processo “modernizante” tão propalado na proposta.

Assim, no Currículo Básico, a atividade econômica é “entendida como elemento fundamental da construção da paisagem e do espaço ocupado pelo homem” [...] p. 106, sendo que [...] “O estudo da organização e da produção do espaço brasileiro se desenvolve ao longo da 5ª e 6ª séries” [...] p.108. Nessas duas séries predominam os estudos sobre o Brasil como país urbano e industrializado sendo que “a atividade industrial determina uma nova forma de organização do espaço” [...]. Ainda nas indicações para os estudos das regiões na 5ª e 6ª séries, os autores alertam para não se fragmentar o espaço ao ponto de não perceber que as regiões se articulam formando um todo.

Nos encaminhamentos metodológicos para a 7ª série é destacada a importância dada à regionalização do espaço mundial e as várias formas de fazê-lo. Esses estudos são comuns na 7ª e 8ª séries. Contudo, alertam, novamente, para a possibilidade de se desenvolver uma visão desarticulada dos espaços. Por todo o texto há recomendação para não fragmentar os

conteúdos nos levando a crer que essa prática poderia remeter à Geografia Tradicional e, naquele momento, se buscava construir uma outra proposta.

Tanto para a 7ª quanto para a 8ª série a atividade industrial direciona os rumos do estudo, como podemos verificar:

Ao longo da 7ª série, busca-se o entendimento do processo de produção e transformação do mundo contemporâneo, quando se analisa o papel da atividade industrial nesse processo e as transformações na divisão internacional do trabalho que conduzem à atual regionalização do mundo. Na 8ª série o processo é retomado na perspectiva das transformações que se dão na relação cidade-campo e na urbanização da humanidade. (PARANÁ, 1990, p.113).

Ao salientar o que é importante nessas séries, os autores indicam a forma de desenvolver os conteúdos numa abordagem histórica destacando as razões pelas quais a atividade industrial se concentra no espaço urbano, explicação buscada na acumulação do capital após a decadência do feudalismo e na origem das cidades europeias.

Apesar de existirem algumas lacunas no texto e explicações insuficientes, os encaminhamentos metodológicos expõem ao leitor como os conteúdos devem ser abordados. Entendemos que há um esforço dos autores para que isso se faça pelo viés da produção econômica do espaço.

Os *Conteúdos* integram o item 3 da proposta de Geografia no Currículo Básico e se apresentam conforme o Quadro 4:

QUADRO 4: CURRÍCULO BÁSICO - CONTEÚDOS PARA AS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

	<u>5ª série</u>	<u>6ª série</u>	<u>7ª série</u>	<u>8ª série</u>
	Os elementos formadores da sociedade brasileira	Os elementos formadores da sociedade brasileira	O processo de produção e transformação do mundo contemporâneo	O processo de produção e transformação do mundo contemporâneo
Eixos/Unidades <sup>25</sup>	I – Vivemos numa sociedade produtora de mercadorias II – A atividade industrial e a integração do estado nacional III – Da produção para distribuição: a circulação de pessoas e mercadorias no espaço brasileiro	I – Brasil: país industrializado e subdesenvolvido II - Brasil: sociedade desigual, espaço desigual	I – Regionalização do espaço mundial contemporâneo II – Os blocos de países e sua formação	I – A urbanização da humanidade II – A apropriação da natureza e a questão ambiental

FONTE: PARANÁ (1990). Organização: Autora (2017).

<sup>25</sup> Os autores ora utilizam a nomenclatura eixo, ora unidades para se referir aos blocos de conteúdos.



Entendemos que os conteúdos estão organizados, primeiramente, levando em consideração o espaço: Brasil na 5ª e 6ª séries e “mundo”, demais conjunto de países, na 7ª e 8ª séries. Para cada série há um grande tema espacial que é recortado em “eixos” ou “unidades” e, por fim, em conteúdos específicos, que não foram expostos no quadro por entendermos que a partir das unidades e eixos seria possível fazermos a análise. Porém, alguns conteúdos específicos serão chamados para complementar a discussão.

Um dos aspectos que mais nos chamou a atenção nessa proposta curricular desde quando a utilizamos, no início da carreira como professora de Geografia, ainda na década de 1990, foram os conteúdos propostos para a 5ª série. A primeira temática (Vivemos numa sociedade produtora de mercadorias), se desdobra em conteúdos que têm aproximação com o que trata Marx em uma de suas obras, como podemos ver no Quadro 5.

QUADRO 5: CONTEÚDOS DO CURRÍCULO BÁSICO PARA A 5ª SÉRIE – EIXO I

Conteúdos	O Capital (MARX, 1994)
<i>O que é mercadoria;</i> <i>A divisão social do trabalho;</i> <i>A separação do trabalhador da terra e de outras condições de produção;</i> <i>A divisão territorial do trabalho.</i>	A mercadoria (p. 41); A divisão do trabalho e manufatura (p. 386); A expropriação dos camponeses (p. 831) [...]

FONTE: PARANÁ (1990). Organização: Autora (2017).

Nos encaminhamentos metodológicos para a 5ª série, o objetivo é compreender a organização espacial brasileira tendo em vista o desenvolvimento das **atividades econômicas** e a **circulação da produção** pelo espaço nacional. Isso posto, um leque de conteúdos se abre e são chamados para explicar essa dinâmica. Considerando o materialismo histórico-dialético como método de abordagem, iniciar pela mercadoria é mister, pois, ela é a célula da sociedade burguesa (MARX, 1994), ela reveste o produto do trabalho e, como citamos, a categoria trabalho tem destaque na abordagem proposta. Iniciar esse estudo pelo conceito de *mercadoria*, de fato, é algo inusitado numa proposta curricular para a 5ª série. Porém, compreensível, considerando o momento histórico vivido, pós-ditadura militar, em que esse currículo foi elaborado. Eram muitas as bandeiras de luta e forte o movimento pela redemocratização. Um momento de conquistar direitos para a classe trabalhadora, de luta pela participação nas decisões políticas e sociais do país, uma vez que os conflitos de classe foram contidos pelo regime. Esse movimento ocorreu também na educação resultando em propostas e ideias pedagógicas de transformação social. Portanto, as teorias críticas de educação baseadas nas ideias marxistas foram incorporadas também pelo discurso

geográfico, o que resultou na crítica à sociedade capitalista que encontramos no Currículo Básico.

Tendo em vista o momento histórico, alguns conteúdos tiveram mais espaço do que outros, na proposta. Por exemplo, os conteúdos indicados para 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries *enfocavam os estudos das desigualdades espaciais, a divisão internacional do trabalho, a regionalização baseada no nível de desenvolvimento das regiões e dos países e também os sistemas políticos (capitalismo-socialismo)*. Não que esses estudos não façam parte dos currículos contemporâneos, mas naquele momento histórico eles tiveram mais espaço na proposta. Como já mencionado, o estudo da atividade industrial como organizadora incisiva do espaço está presente em todas as séries. Isso nos leva a pensar que havia, naquele momento, certa expectativa na atividade industrial como impulsionadora do desenvolvimento econômico. Ao contrário dos estudos ambientais que ocupam uma pequena parte do currículo analisado com mais destaque apenas na 8<sup>a</sup> série. Devemos lembrar que o despertar para as questões ambientais já era realidade em outras instâncias, mas a discussão se intensificou na década de 1990, principalmente, a partir das Conferências das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. É necessário apontar também que a teoria que fundamenta o currículo em questão privilegia os conteúdos sociais.

A proposta de *Avaliação* de Geografia presente no Currículo Básico procura dialogar com o contido nos pressupostos teóricos da própria disciplina e com o proposto para todo o ensino de 1<sup>o</sup> grau do documento como um todo, explícito na introdução do CB. Notamos que há uma busca para superar a perspectiva tradicional de avaliação em que os exames servem para reproduzir os conteúdos transmitidos. Assim, os autores destacam que:

A prática da avaliação numa pedagogia preocupada com a **transformação social**, por sua vez, deve estar vinculada à superação do autoritarismo que reforça a heteronomia na criança, e comprometida com os princípios que desenvolvam sua autonomia. A avaliação educacional, assim posto, terá que ser democrática e manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação e não como um mecanismo meramente classificatório. (PARANÁ, 1990, p. 120, grifos nossos).

A avaliação, nesse aspecto é vista como um instrumento que tem a função diagnóstica com vistas à tomada de decisão por parte do docente. Destacam, novamente, a concepção científica de Geografia para se opor à Geografia Tradicional que, muitas vezes, se utilizava de conteúdos produzidos a partir de observações daquilo que é aparente na paisagem. Ser científica, significa ir além da descrição pura e simples dos fenômenos aparentes. Dessa forma, cabe ao docente, elencar os conteúdos que são básicos e necessários para uma análise

crítica do espaço geográfico. Mais uma vez, firmam a avaliação em dois grandes eixos aproximando-a dos pressupostos teóricos da proposta:

- as transformações que se processam no espaço através do **trabalho**, uma vez que os homens, vivendo em sociedade criam e satisfazem necessidades por meio das relações que estabelecem entre si e com a natureza;

- a maneira como os homens organizam e produzem o espaço, considerando-se os diferentes ritmos e direções com que os objetos mudam no tempo. (PARANÁ, 1990, p. 120-121, grifos nossos).

Para empreender uma avaliação nessa linha, sugerem que os instrumentos contemplem questionamentos como: *“como são os espaços? onde se situam? por que são assim? sempre foram assim? o que mudou? o que permaneceu? como era, é e poderá ser a organização dos espaços?”* A avaliação, vista dessa forma, nos parece em compasso com a concepção pretendida, pois a considera como instrumento em favor da aprendizagem e não como forma de exclusão.

Nos anos de 1980, no auge do processo de transição democrática, contexto da construção do CB, emergiu uma outra forma de pensar a educação, a escola e também a avaliação da aprendizagem. Sendo um momento de contestação, a avaliação também ganhou um caráter emancipatório. As altas taxas de reprovação e abandono, uma das justificativas para a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, alertavam que era preciso abandonar a avaliação tecnicista, excludente, classificatória. Daí a proposta de uma avaliação diagnóstica, diretamente ligada aos conteúdos e à metodologia, cabendo aos professores o papel de identificar as dificuldades dos alunos, rever a metodologia e intervir no processo. (PARANÁ, 1990). Essa nova forma de pensar a avaliação e o processo pedagógico como um todo foi, sem dúvida, um avanço para a época. Ainda que estivesse muito longe de se concretizar tais ideias.

### **2.3 A Geografia nos Parâmetros Curriculares Nacionais: objeto de estudo e conceitos, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação**

A década de 1990, como já apontamos, foi marcada por modificações singulares na educação brasileira. Essas mudanças, não só na educação, foram decorrentes de uma crise geral do capitalismo mundial que resultou numa reorganização de ordem política, econômica e ideológica de grandes repercussões sociais. Segundo Noma (2009), para essa doutrina, chamada neoliberalismo, a crise da década de 1970 resultava da falência dos arranjos políticos e econômicos que foram acionados após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e

que proporcionaram prosperidade no período. Somou-se a isso, a interferência e incapacidade do Estado para administrar o sistema político, econômico e social. A retórica neoliberal exigia reformas urgentes no Estado. O caminho para a crise seria, segundo os defensores do neoliberalismo, um Estado mínimo para o setor social, mas favorável ao capital e à livre iniciativa. No Brasil, a transição do modelo desenvolvimentista para o modelo mercadológico ganhou maior impulso a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (1995-2002).

Contudo, um movimento muito maior articulava mudanças não apenas para o Brasil, como também para a América Latina. Os organismos internacionais como o FMI, o Banco Mundial, o BID e o PNUD, passaram a ser os tutores das reformas, vendo na educação um campo fecundo para as suas ações. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003). De fato, as reformas foram realizadas em várias dimensões do campo educacional, principalmente, legislação, gestão educacional, financiamento, currículos escolares e avaliação.

É nesse contexto de reformas que o MEC publicou, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental voltados ao primeiro e segundo ciclos (1ª a 4ª séries), como mencionamos no final do primeiro capítulo. Trata-se, ainda em vigor, de um referencial de currículo, daí a utilização do termo *parâmetros*. Vários educadores nacionais participaram de sua elaboração com a assessoria técnica de Cesar Coll, que havia participado da reforma curricular na Espanha. (SAVIANI, 1999). Após a publicação dos PCN para o primeiro e segundo ciclos seguiram-se outros documentos: em 1998, os PCN para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e os PCN para o Ensino Médio, no ano 2000. Há ainda, os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e Educação Profissional de nível médio, os RCNs.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, fixou conteúdos mínimos para o ensino fundamental. Nesse aspecto, é importante salientar a participação da ANPED, Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, na ocasião: “O Artigo 210 da Constituição de 1988 foi formulado a partir da iniciativa da ANPED, endossada por muitas outras entidades, as quais se mobilizaram durante o processo constituinte, defendendo a necessidade da ‘formação básica comum’ [...]”. (ANPED, 1996).

A LDB nº 9394 reafirmou a Constituição considerando o estabelecimento de diretrizes norteadoras para os currículos. Com a criação do Conselho Nacional de Educação

em 1995, esse órgão passou a ter a competência legal para definir diretrizes curriculares. Contudo, antes da criação do CNE os documentos já vinham sendo gestados pelo MEC. Portanto, o CNE não participou de sua elaboração, fato que, para Bonamigo e Martínez (2002), demonstra um descompasso entre os órgãos.

As primeiras atividades do MEC, em especial da Secretaria de Ensino Fundamental, em direção à elaboração dos PCN, foi a solicitação à Fundação Carlos Chagas, de uma análise dos currículos que já existiam no âmbito dos estados e de algumas cidades do Brasil com o intuito de subsidiar os trabalhos. (MARTINS DE ALBUQUERQUE, 2005). As propostas curriculares de Geografia foram analisadas por Antônio Carlos Robert Moraes<sup>26</sup>, professor de Geografia da Universidade de São Paulo. Segundo Martins de Albuquerque (*op. cit.*), na primeira versão dos PCN para as séries iniciais, as disciplinas de História e Geografia compunham uma única área. Houve muitos debates e rejeição à proposta tanto por parte da AGB quanto da ANPUH, Associação Nacional de História. A AGB, Associação dos Geógrafos Brasileiros, se manifestou no editorial da Revista Terra Livre:

O posicionamento de nossa entidade – expresso no Encontro Nacional em Recife-PE em julho de 1996 – foi inequívoco: não cabe ao Estado a tarefa de definir, ou optar por esta ou aquela linha pedagógica; não cabe ao Estado eleger como melhor uma determinada forma de se pensar a Geografia. A AGB, ao que me parece, não se contrapõe ao fato de que o Estado deve promover políticas públicas, mas, de uma maneira ou de outra, tais políticas não podem atingir ou colocar em questão a capacidade da sociedade civil definir suas próprias prioridades, elegendo caminhos conceituais que, a cada momento, possam lhes parecer mais convincentes ou efetivos. Foi, naquele momento, possível se avaliar a qualidade dos PCN? Para quem acompanhou os debates do Recife ficou muito claro que não. Aliás, tal avaliação mostrou-se secundária frente a uma questão de princípio e que envolve, efetivamente, os limites do poder de Estado. (TERRA LIVRE, 1997).

O editorial se refere ao Encontro Nacional, em Recife, de onde se elaborou a chamada “carta do Recife”, enviada ao MEC, expressando desacordo com a forma como o MEC vinha conduzindo o processo e também à ideia de um currículo único para o país. (MARTINS DE ALBUQUERQUE, 2005).

A ANPEd, também consultada pelo MEC, emitiu parecer sobre os documentos. Antes da análise propriamente do conteúdo, os pareceristas escrevem:

---

<sup>26</sup> Moraes analisou 18 propostas curriculares de Geografia para o 1º grau de vários estados. O autor relata que dessas propostas 5 utilizavam a denominação “Geografia”, 10 “Estudos Sociais” e 3 “Integração Social”. As duas últimas denominações referem-se aos programas das séries iniciais. MORAES, A. C. R. Geografia e ideologia nos currículos de 1º grau. In: BARRETO, E. S. de S. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

[...] a ANPEd lamenta que a primeira etapa de elaboração dos PCN tenha passado ao largo de parte importante do acervo de conhecimento e experiência acumulados no país sobre o currículo, o saber e a cultura escolar. Embora muitos reconheçam que sempre é necessária a utilização de um grupo formulador na elaboração de um documento complexo e amplo como são os PCN, há a constatação unânime de que, durante o primeiro ano de sua elaboração, **não foi garantida uma interlocução mínima com especialistas e grupos significativos da área.** (ANPED, 1996, p. 87. Grifos nossos).

As discordâncias tanto da AGB quanto da ANPUH foram tantas que as duas disciplinas não compunham o rol de documentos enviados ao CNE, em 1996, para a emissão do parecer. Somente em 1997, com o desmembramento das disciplinas foi que o CNE pode emitir parecer. Portanto, essa última versão nem passou pelos pareceristas, seguindo diretamente para o CNE.

A elaboração dos PCN, como um todo, seguiu o modelo científico-racional (SAVIANI, 1999), priorizando a ação de técnicos e especialistas, cabendo aos professores das escolas a execução de projetos específicos, no fim da linha. Para a autora, os organizadores forjaram um consenso ao propalarem que tudo ocorreu sob consulta e debate com os profissionais da educação, técnicos e governantes. Porém, não se sabe quem participou do processo. Saviani (*op. cit.*) indaga se o empresariado não seria, de fato, quem sentou à mesa de negociação dos PCN. Rocha (2001) *apud* Martins de Albuquerque (2005), também afirma que os documentos foram elaborados pela equipe de uma escola de São Paulo, a Escola da Vila, com experiência construtivista. Daí o apoio teórico de César Coll, psicólogo dessa vertente teórica. Já a participação das universidades foi por meio de pareceres. Aproximadamente quatrocentos acadêmicos, segundo Saviani (1999), receberam quinhentos reais para emitirem seu parecer no prazo de um mês!

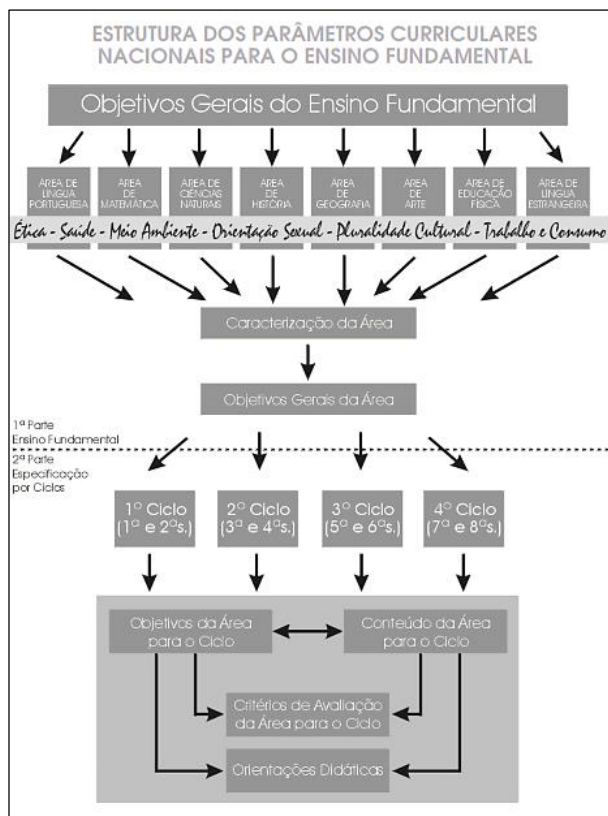
Seria ingenuidade, no entanto, acreditar que o MEC se disporia a estabelecer amplo processo de consulta, envolvendo todos os interessados e favorecendo sua manifestação, organizada, através das diferentes instituições de que fazem parte. Sua concepção de democracia não chega a tanto! O processo democrático é demorado, e esse governo tem muita pressa de implantar as reformas pelas quais, segundo ele, a sociedade brasileira anseia (ou que os organismos internacionais impõem?...). (SAVIANI, 1999, p. 26).

Saviani (*op. cit.*) considera que é necessário, sim, analisar o modo como o processo de construção dos PCN aconteceu, não bastando apenas indicar os aspectos positivos e negativos dos documentos. É preciso questionar o processo democrático para que os professores, coletivamente organizados em suas entidades científicas e sindicais, tomem para si “a tarefa de elaborar os referenciais curriculares básicos, ou uma base comum nacional para o currículo do Ensino Fundamental, pensado em unidade com a educação

infantil, o ensino médio e o superior”. Infelizmente, passados vinte anos desse processo, nós, profissionais da educação, não tomamos as rédeas dessa tarefa, haja vista, a divulgação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017, pelo MEC.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental são uma coletânea composta pelo documento de *Introdução*, pelos documentos das *Áreas* (nos PCN, as disciplinas são tratadas como *área*): Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. Compõe ainda a coletânea o volume intitulado *Temas Transversais*: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo. O primeiro volume, da *Introdução*, apresenta um panorama da educação, com taxas de escolarização, os propósitos e projeto educativo dos PCN, bem como a forma como se estrutura o documento. Os documentos das disciplinas têm uma estrutura comum (Figura 14), a saber: Caracterização da Área; Objetivos gerais para o EF e para a área, por ciclo, sendo que cada ciclo corresponde a duas séries ou anos do EF; os Conteúdos, também separados por ciclos e organizados a partir de blocos ou eixos temáticos; os CrITÉrios de Avaliação, e Orientações Didáticas.

FIGURA 14: ESTRUTURA DOS PCN PARA O ENSINO FUNDAMENTAL



FONTE: BRASIL (1998a).

A *Caracterização da Área de Geografia*, nos PCN, se inicia com um breve histórico da ciência. Para isso, retoma os conceitos de *lugar e região* na perspectiva dos estudos de Paul Vidal de La Blache. A Geografia brasileira, no início do século XX como já mencionamos no primeiro capítulo, estava metodologicamente alicerçada nos princípios do positivismo, assim como as demais ciências humanas. Os estudos de La Blache, então, abordavam a relação do homem com a natureza de forma objetiva por meio das monografias que buscavam leis gerais para explicar as diferenças entre as regiões. Para La Blache, a Geografia era uma ciência dos lugares. (BRASIL, 1998a, p. 19). Ao fazerem essas observações os autores dos PCN defendem que o conceito de lugar (e também o de paisagem) foi recuperado pela nova Geografia e que incorporou a sua materialidade, representações simbólicas, enriquecido pelas posições teóricas humanistas. Os autores destacam também que a Geografia até os anos de 1960/1970 era ensinada de forma neutra. Os estudantes eram ensinados a descrever, relacionar e até explicar os fenômenos fazendo generalizações e sínteses. Contudo, explicam os autores, após esse período, as transformações de toda ordem ocorridas no mundo, no campo econômico, social, político e ambiental, resultaram num espaço complexo onde a Geografia Tradicional não era suficiente para fornecer instrumentos de apreensão. Desse modo, a partir dos anos de 1960, as teorias marxistas passaram a influenciar os estudos geográficos e, como mencionamos, a elaboração dos currículos. Essa Geografia, que passou a ser chamada de Crítica ou Geografia Marxista, propunha a transformar o mundo além de explicá-lo.

Sendo assim, os autores dos PCN de Geografia afirmam que:

Tanto a Geografia Tradicional como a Geografia Marxista militante negligenciaram a dimensão sensível de perceber o mundo: o cientificismo positivista da Geografia Tradicional, por negar ao homem a possibilidade de um conhecimento que passasse pela subjetividade do imaginário; o marxismo ortodoxo e militante do professor, por tachar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza que não priorizasse a luta de classes. (BRASIL, 1998a, p. 22).

Desse modo, os autores fazem crítica à Geografia Tradicional por sua neutralidade diante do conhecimento e à Geografia Crítica por se guiar pelas determinações de produção e reprodução da vida material, numa tentativa de construir uma proposta partindo da negação das outras. Apesar disso, explicitam a importante contribuição do marxismo quando apontam que as categorias como, [...] “relações sociais de produção, modos de produção, meios de produção, forças produtivas, formação social são fundamentais para revelar ao aluno



condições concretas do seu cotidiano na sociedade”. (idem, p. 22). Notamos que, ao longo do texto, vão apontando o que chamam de insuficiência teórica e metodológica das propostas Tradicional e Crítica para construir uma outra forma de abordar a realidade. E, ao fazê-lo, apresentam elementos, também, insuficientes que não contemplam toda a complexidade que envolve essas propostas, simplificando tanto uma como a outra. Porém, se debruçam com mais afinco a desconstruir a Geografia Crítica, uma vez que essa corrente era a mais aceita pelos geógrafos no período em questão. A Geografia Tradicional, por sua vez, já havia sido superada, ao menos na academia. Já na escola, a abordagem crítica ainda não era tão praticada no final da década de 1980 e início da década de 1990, apesar de fazer parte do discurso docente, como escreve Vlach (1987, p.50-51) num artigo para a Revista Terra Livre, no final da década de 1980:

O positivismo, em cujo seio emergiram diversas ciências humanas (como a Geografia), ainda pesa de maneira significativa enquanto referencial teórico da produção do conhecimento de maneira geral. Entretanto, o amplo movimento de contestação, de crítica de sua lógica (a lógica da identidade) e de suas implicações políticas, só muito recentemente chegou à Geografia. [...] De uma maneira bastante simplificada, esse é o quadro que se constata acerca das discussões teórico-metodológicas, quase sempre restritas à universidade. Ora, se no seu próprio âmbito, o avanço epistemológico é rarefeito, particularmente porque determinados interesses políticos são muito poderosos, o que se pode esperar do professor de 1º e 2º graus, que deve limitar-se a reproduzir o conhecimento engendrado pelos que tentam, de todo jeito, monopolizar a ciência, a verdade?

Prosseguindo, os autores dos PCN, ao alegarem insuficiência na teoria marxista para explicar a realidade geográfica, propuseram uma abordagem que considerava a percepção do sujeito, no caso o estudante, sobre a paisagem e o que denominam espaços subjetivos. Afirmam que, se o positivismo e o marxismo são insuficientes, é preciso atentar para as abordagens que consideram as dimensões subjetivas e singulares dos homens em sociedade. Propõem, então:

Uma Geografia que não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautada exclusivamente pela explicação política e econômica do mundo; que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidas na constituição dos lugares e territórios. Enfim, buscar explicar para compreender. (BRASIL, 1998a, p. 24).

Essa, então, é a tendência conceitual defendida nos PCN, uma abordagem que considera a dimensão concreta, mas, sobretudo, as representações e simbologias que são construídas pelo imaginário social. Sposito (1999), reconhece a notória posição dos autores

quando reduzem o materialismo histórico dialético apenas a sua vertente “ortodoxa” e, distinguem a proposta dos PCN como plural. Contudo, não distinguem os paradigmas teórico-metodológicos que a sustentam. Oliveira (1999, p. 50), corrobora quando afirma: [...] “os autores adotaram a concepção de geografia baseada no ecletismo” [...] “o que revela mais ausência do que a presença de uma concepção filosófica”.

Ainda no item *Caracterização da Área de Geografia*, os PCN trazem o espaço como objeto central da proposta e o que chamam de “categorias”, território, região, paisagem e lugar, como seu desdobramento. Desse modo, os autores dão às categorias os significados que podemos observar no Quadro 6:

QUADRO 6: SIGNIFICADOS DAS CATEGORIAS DA GEOGRAFIA NOS PCN

Espaço	[...] “considerado como território e lugar é historicamente produzido pelo homem à medida que organiza econômica e socialmente sua sociedade” [...] “a percepção espacial de cada indivíduo ou sociedade é também marcada por laços afetivos e referências socioculturais”. (p. 27).
Território (e territorialidade)	Território é “representado por um sistema de objetos fixos e móveis [...] “territorialidade representa a condição necessária para a própria existência da sociedade como um todo”. (p. 28). “Território é a base física e material da paisagem, expressa-se numa determinada extensão, permitindo, assim, que se estabeleça alguma forma de fronteira”. (p. 138).
Paisagem	[...] “unidade visível do território, que possui identidade visual, caracterizada por fatores de ordem social, cultural e natural, contendo espaços e tempos distintos; o passado e o presente”. (p.28).
Lugar	[...] “traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos afetivos” [...] “é onde estão as referências pessoais” [...] (p.29)

FONTE: BRASIL (1998a). Organização: Autora (2017).

Segundo Oliveira (1999) e Sposito (1999), há, por parte dos autores dos PCN, uma confusão conceitual no que tange aos conceitos citados não contribuindo para que os professores amadureçam teoricamente. Sposito (*op. cit.*), por exemplo, escreve que [...] “é questionável a afirmação ‘o espaço considerado território e lugar’, pois ela gera confusão, na medida em que não se compreende se os três termos são sinônimos ou se o espaço se traduz em territórios e lugares”. Afirma também que a expressão, sobre o espaço ser historicamente produzido pelo homem, recupera a perspectiva marxiana. Por outro lado, quando lemos que a percepção espacial é marcada por laços afetivos temos um enfoque fenomenológico<sup>27</sup>. Sobre os conceitos de território, paisagem e lugar, Oliveira (*op. cit.*, p.

<sup>27</sup> Não nos propomos aqui a discorrer sobre a natureza da fenomenologia, principalmente, por não dispormos de conhecimento aprofundado do tema e por não caber nos limites desse trabalho, uma vez que são muitas as vertentes desse pensamento. Contudo, importa para nós a sua aproximação com a Geografia e os estudos que decorrem a partir do método fenomenológico. Buttimer (1982) alerta: “Não é fácil definir a fenomenologia”.

62), escreve que falta rigor conceitual, consistência lógica e fundamento epistêmico, uma vez que o discurso retórico reduz a importância teórica que esses conceitos têm para a Geografia. Apesar das limitações quanto ao esclarecimento dos conceitos, chamados de categorias no documento, é necessário salientar a importância de trazê-los para o âmbito da educação escolar, visto que esse debate se restringia à academia.

No que se refere aos *Conteúdos*, nos PCN é apresentada uma organização por *Eixos* temáticos que reúnem *Temas* e *Itens*. Cada Eixo se desdobra em Temas e os Temas em Itens de estudos. Os Eixos, Temas e Itens se fundamentam, segundo os autores do documento, no princípio da unidade entre Geografia física e humana sendo que um fato social não pode ser explicado isoladamente da natureza. (BRASIL, 1998a, p. 37). Os Temas Transversais também devem ser contemplados na organização proposta. Apresentamos no Quadro 7 os Eixos e Temas propostos para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (atualmente, anos finais do EF - 6º ao 9º anos). Os chamados Itens não estão presentes nesse quadro. Decidimos apresentar apenas os Eixos e Temas por considerar que são suficientes para a nossa discussão. Porém, quando necessário, alguns Itens são citados para confirmar as ideias.

QUADRO 7: EIXOS E TEMAS PARA O TERCEIRO E QUARTO CICLOS

TERCEIRO CICLO	
Eixo	Tema
A Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo	- A construção do espaço: os territórios e os lugares (o tempo da sociedade e o tempo da natureza) - A conquista do lugar como conquista da cidadania
O estudo da natureza e sua importância para o homem	- Os fenômenos naturais, sua regularidade e possibilidade de previsão pelo homem - A natureza e as questões socioambientais
O campo e a cidade como formações socioespaciais	- O espaço como acumulação de tempos desiguais - A modernização capitalista e a redefinição nas relações entre o campo e a cidade - O papel do Estado e das classes sociais e a sociedade urbano-industrial brasileira - A cultura e o consumo: uma nova interação entre o campo e a cidade

Há, segundo a autora, uma variedade de descrições e diferenças entre os fenomenologistas. Porém, podemos depreender uma preocupação com a análise e a interpretação da consciência, “particularmente a cognição consciente da experiência direta”. Gomes (1996) nos adverte quanto às interpretações da fenomenologia no que se refere ao subjetivismo, às sensações puras, aos sentimentos e às representações imaginárias como sendo suficientes para se conhecer. Ora, para Husserl *apud* Gomes (*op. cit.*), se o saber dependesse disso, a ciência estaria arruinada. Gomes explica, além disso, que ao apreender um fato cultural, por exemplo, e considerando a nossa sociabilidade, não pode haver distinção entre sujeito e objeto. O mundo, nesse caso, é constituído por uma troca de significações, por uma interação de mensagens, que definem o ser-em-sociedade”. Da aproximação da Geografia com o método fenomenológico, Corrêa da Silva *apud* Sposito (2004, p. 38), nos explica que uma tendência desses estudos é “apreender o significado de lugar, por não ser ele algo que objetivamente se dá, mas algo que é construído pelo sujeito no decorrer de sua experiência” [...] “No método fenomenológico, é o sujeito quem descreve o objeto e suas relações a partir do seu ponto de vista, depois dele se apropriar intelectualmente”.

A cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo	- Da alfabetização cartográfica à leitura crítica e mapeamento consciente - Os mapas como possibilidade de compreensão e estudos comparativos das diferentes paisagens e lugares
QUARTO CICLO	
A evolução das tecnologias e as novas territorialidades em redes	- A velocidade e a eficiência dos transportes e da comunicação como o novo paradigma da globalização - A globalização e as novas hierarquias urbanas
Um só mundo e muitos cenários geográficos	- Estado, povos e nações redesenhando suas fronteiras - Uma região em construção: o Mercosul - Paisagens e diversidade territorial no Brasil
Modernização, modos de vida e a problemática ambiental	- O processo técnico-econômico, a política e os problemas ambientais - Alimentar o mundo: os dilemas socioambientais para a segurança alimentar - Ambiente urbano, indústria e modos de vida - O Brasil diante das ambientais - Ambientalismo: pensar e agir

FONTE: BRASIL (1998a). Organização: Autora (2017).

Uma característica marcante dos PCN se refere ao resgate dos conceitos geográficos. Não que elas tivessem sido negligenciadas em outros currículos, mas aqui elas estão evidentes, principalmente o LUGAR e a PAISAGEM. O primeiro Eixo do terceiro ciclo, se desdobra no tema “A conquista do lugar como conquista da cidadania”. Alguns Itens sugeridos para esse Tema são:

- “O lugar como experiência vivida dos homens com o território e paisagens;
- O imaginário e as representações da vida cotidiana: o significado das coisas e dos lugares unindo e separando pessoas;
- A cidadania como a consciência de pertencer e interagir e sentir-se integrado com pessoas e lugares”; [...] (p. 83).

O conceito de lugar, resgatado nos PCN, se insere, segundo os autores do documento, [...] “nas novas correntes teóricas do pensamento geográfico, as quais se convencionou chamar de Geografia Humanista e Geografia da Percepção advindas da Fenomenologia”. (BRASIL, 1998b, p.61). As abordagens nessa perspectiva da Geografia, são muito variadas. A Geografia Humanística ou Humanista<sup>28</sup>, [...] “procura um entendimento do mundo humano através do estudo das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento

<sup>28</sup> Na língua portuguesa, Humanista tem caráter substantivo e Humanístico é adjetivo. Humanista remete ao Humanismo filosófico. Tuan (op. cit.) utilizou, inicialmente, o termo Humanística.

geográfico bem como dos seus sentimentos e idéias a respeito do espaço e do lugar” [...] “tenta especificamente entender como as atividades e os fenômenos geográficos revelam a qualidade da conscientização humana”. (YI FU TUAN, 1982). Corrêa (2009), por sua vez, explica que [...] “a geografia humanista está assentada na subjetividade, na intuição, nos sentimentos, na experiência, no simbolismo e na contingência, privilegiando o singular e não o particular ou o universal e, ao invés da explicação, tem na compreensão a base de inteligibilidade do mundo real”.

Segundo Holzer (2016), a Geografia Humanista é herdeira da Geografia Cultural e particularmente da obra de Carl Sauer (1889-1975), na década de 1920. A Geografia Cultural e a Geografia Humanista têm aproximações no que se refere à valorização da relação do homem com a paisagem e a análise dessa relação é feita em comparação com outras paisagens gerando uma visão integral, o que individualiza a Geografia como disciplina. Ainda de acordo com Holzer (*op. cit.*), o que diferencia a Geografia Cultural da Humanista é [...] “a valorização do mundo vivido e da intencionalidade humana como fator de modificação e de ligação afetiva com o *habitat*” [...], por parte dessa última. Porém, Holzer ressalta um ponto de divergência entre as duas vertentes da Geografia, qual seja o caráter coletivo da cultura, das percepções e das vivências. A Geografia Humanista, por sua vez, tem a marca do subjetivismo e até mesmo do irracionalismo, como afirma Gomes (1996, p. 334), ao concluir que [...] “subjetivismo e anti-racionalismo, tomados como elemento de base do conhecimento, dificilmente podem entrar no quadro de uma ciência institucionalizada” [...]. A via seria o reencontro da ciência com a arte.

A partir do exposto, podemos inferir que o conceito de lugar se tornou o protagonista dos estudos, sendo visto como “mundo vivido” (BUTTIMER, 1982), percebido e experienciado. Há, nesse aspecto, uma aproximação dos estudos e do entendimento do espaço vivido com a psicologia genética de Jean Piaget. Ora, para essa abordagem da psicologia, [...] “o comportamento humano não pode ser estudado independentemente da consciência, que diferencia a conduta humana daquela dos outros organismos. O humanismo se coloca ao lado destas concepções, que consideram que os fatos humanos possuem uma dimensão que lhes é própria” [...] (GOMES, 1996, p. 331). Podemos observar essas concepções, principalmente, na abordagem cartográfica dos PCN como discutiremos mais adiante.

Resumidamente, entendemos que, Vidal de La Blache, baseado nos postulados do positivismo, tinha o conceito de lugar como uma propriedade objetiva, naturalista e, ao mesmo tempo, histórica. Admitia que o meio influenciava as ações humanas e, a depender das técnicas e do capital disponível, o homem também exercia influência no meio. Então, interessava aos estudos geográficos os resultados dessas ações que iriam diferenciar os lugares. De modo bastante simples, numa perspectiva crítica, os lugares resultam do movimento de forças antagônicas: capital e trabalho. Diferentemente dessas perspectivas, numa abordagem fenomenológica, o lugar existe como significado atribuído pelo sujeito. É também um sentimento de pertencimento, de referências pessoais e afetivas. Nesse aspecto, se associa ao lugar, para os autores dos PCN, outro conceito: o de cidadania. No documento, a cidadania não se restringe ao campo do Direito, mas, é vista como [...] possibilidade de permanência e de integração no lugar de origem, ou de destino [...] “como a possibilidade efetivamente garantida de ter uma moradia e transportes adequados às imposições que o sistema estabelece, principalmente nas grandes áreas metropolitanas”. (BRASIL, 1998a, p. 59). Ou seja, a cidadania como possibilidade e o educando como um expectador dessa possibilidade, numa ação reflexiva sobre a cidadania.

Os livros didáticos de Geografia produzidos após a divulgação dos PCN passaram a apresentar os conteúdos a partir da perspectiva do lugar e da paisagem de modo decisivo (Figura 15), principalmente nos livros destinados à 5ª série, atual 6º ano do Ensino Fundamental.

FIGURA 15: O LUGAR DE VIVÊNCIA NO LIVRO DIDÁTICO



FONTE: MOREIRA & SENE (2006).

Destacam os autores do livro didático:

É no **lugar** também que estabelecemos nossas relações com outras pessoas — parentes, amigos, colegas de escola, de trabalho, etc. É onde formamos nossos **laços afetivos**, nossas lembranças e, assim, acabamos criando uma identidade, uma ligação com a própria paisagem desse lugar [...]. Assim como cada pessoa vê a paisagem de maneira diferente, também vive e sente um mesmo lugar de maneira diferente. (MOREIRA & SENE, 2006, grifos nossos).

A proposta de conteúdos que se desdobram a partir do *Eixo O estudo da natureza e a sua importância para o homem* não condiz com o que se apregoa: [...] “Geografia física e humana interagem reciprocamente; em que o fato social não poderá ser explicado isoladamente da natureza, mesmo reconhecendo que ambos possuem suas próprias leis”. (BRASIL, 1998a, p.37). Entretanto, alguns conteúdos (itens) propostos são: [...] “planeta Terra: a nave em que viajamos; como o relevo se forma: os diferentes tipos de relevo; litosfera e movimentos tectônicos: existem terremotos no Brasil?; as formas de relevo, os solos e sua ocupação: urbana e rural; erosão e desertificação: morte dos solos; as águas e o clima; águas e terras no Brasil; circulação atmosférica e estações do ano” [...]. Na página 57 dos Parâmetros, os autores recomendam ao leitor:

Sempre que tratar dos mecanismos do clima, da vegetação, dos solos e do relevo, deverá estar comprometido com uma visão metodológica do significado de todos esses processos naturais, com suas leis específicas, com suas diferentes **formas de apropriação pela sociedade**. (Grifos nossos).

Entendemos que essa recomendação não condiz com a abordagem metodológica defendida no documento. Não cabe aqui discutir o conceito de natureza para as diferentes correntes do pensamento geográfico. Mas, numa perspectiva humanística da Geografia<sup>29</sup>, de base filosófica fenomenológica a natureza não seria vista **como recurso**, como podemos observar na citação anterior. A natureza como recurso seria uma preocupação para a Geografia Crítica, o que confirma o pensamento de Sposito (1999) e Oliveira (1999) quanto a falta de rigor conceitual nos PCN.

Ainda sobre os Eixos e Temas para o terceiro ciclo, à cartografia foi dado tratamento de conteúdo (Quadro 6) e de instrumento metodológico (Quadro 8). Sposito (1999, p. 33-34), destaca a importância da retomada da cartografia como instrumento para o ensino da Geografia. A autora lembra também que em nome da Geografia Crítica, houve um distanciamento da cartografia como procedimento metodológico por, inadequadamente, algumas vertentes considerarem o seu uso como prática positivista. Ao propor formas de utilização da cartografia na escola, os PCN confirmam o alinhamento com a perspectiva teórico-metodológica ao apontarem:

Atualmente, comprometida com as novas correntes do pensamento de uma Geografia da percepção e fenomenológica, o aluno passou a ser orientado a desenvolver uma consciência crítica em relação ao mapeamento que estará realizando em sala de aula. Isso significa dizer que existe sempre uma perspectiva subjetiva na escolha do fato a ser cartografado, marcado por um juízo de valor. (BRASIL, 1998a, p. 77).

A proposta da *Cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo*, Eixo 4, para o terceiro ciclo, apresenta uma abordagem em que o educando é o mapeador de experiências cognitivas pessoais, de sentimentos e de simbologias sobre o espaço vivido.

No quarto ciclo, o conceito mais aparente é Território. Destacam também as questões ambientais priorizando os chamados conteúdos procedimentais e atitudinais. Ressaltam que

---

<sup>29</sup> De fato, a natureza não é preocupação primeira para a Geografia Humanista, como podemos ver em Yi-Fu Tuan: “A Geografia Humanística não é, desse modo, uma ciência da terra e seu objetivo final”, ela [...] “reflete sobre os fenômenos geográficos com o propósito de alcançar melhor entendimento do homem e de sua condição”. Ver: TUAN, Y. Geografia Humanística. In: CRISTOFOLETTI, A. Perspectivas da Geografia. São Paulo: Difel, 1982. p. 143.



nesse ciclo a cartografia não se constitui um eixo, mas um recurso para se trabalhar as informações geográficas. Podemos perceber também que, apesar de o conceito de região fazer parte da proposta desde a caracterização da área, no início do documento, o conceito não é muito explorado. Dão mais ênfase aos processos de globalização<sup>30</sup> e a constituição das *redes*. Admitem as formas de regionalização históricas que dividem o mundo com base em critérios político-econômicos como é o caso dos “mundos desenvolvido e subdesenvolvido. Mas, indicam que o professor poderá contribuir mais com seus alunos se incorporar os fatores socioculturais que constituem o mundo contemporâneo. Observamos que para o quarto ciclo os conteúdos propostos representam temáticas que se fortaleceram na década de 1990, com o avanço do capitalismo, como as novas tecnologias, o próprio conceito de globalização, o espaço em redes e a questão ambiental bastante em evidência nessa fase, o que não se via no contexto de elaboração do Currículo Básico.

Ainda é importante destacar que nos PCN, os conteúdos são considerados quanto a sua natureza **conceitual**, **procedimental** e **atitudinal**, apresentadas no Quadro 8.

QUADRO 8: CONTEÚDOS QUANTO A SUA NATUREZA

Conteúdos conceituais	[...] envolvem a abordagem de conceitos, fatos e princípios, referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, signos, idéias, imagens que permitem representar a realidade. (p. 75).
Conteúdos procedimentais	[...] expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta. (p. 76).
Conteúdos atitudinais	[...] incluem normas, valores e atitudes, que permeiam todo o conhecimento escolar. (p. 77).

FONTE: BRASIL (1998b). Organização: Autora (2017).

Nas *Orientações Metodológicas e Didáticas*, encontramos considerações de caráter geral sobre as condições que devem ser priorizados pelo professor em sala de aula que vão da convivência respeitosa ao fortalecimento da autoestima e oportunidades para o desenvolvimento da autonomia. Consideram ainda que o aluno pode “interagir com sua

<sup>30</sup> O conceito de globalização, difundido na década de 1980, guarda um significado ideológico, segundo Chesnais (1996). O termo faz parte do discurso político neoliberal e das forças do mercado. Sendo cheio de conotações, é utilizado conscientemente para manipular o imaginário social como um processo benéfico e necessário. Para tanto, é preciso que as empresas tenham liberdade de circulação e a vida social seja submetida à valorização do capital privado. Sposito (2004, p. 135), entende por [...] *mundialização* aquilo que se refere basicamente à tendência de expansão das relações capitalistas de produção e sua capacidade de tentar impô-las em todos os lugares do mundo; por sua vez, *globalização* refere-se à tendência na homogeneização de usos e costumes, com a predominância de meios de comunicação que podem inibir qualquer reação ou crítica individualizada, distante da padronização imposta.

individualidade e criatividade não somente para compreender o mundo, mas também para construir o seu saber sobre esse mundo, fortalecendo a sua auto-estima”. (BRASIL, 1998a, p. 135). Lembram os autores que cada aluno tem o seu próprio tempo para “amadurecer”. Esse posicionamento, e em outros fragmentos presentes no texto, ao nosso ver, confirma os pressupostos teórico-metodológicos do construtivismo como teoria pedagógica presente nos PCN. Não encontramos no documento de Geografia uma declaração explícita quanto a isso. Porém, na coletânea dos Parâmetros, encontramos no volume da Introdução a opção pelo construtivismo como fundamento que, em linhas gerais,

[...] o marco de referência está delimitado pelo que se pode denominar “enfoques cognitivos”, no sentido amplo. Entre eles, destacam-se a *teoria genética*, de Jean Piaget e seus colaboradores da escola de Genebra, tanto no que diz respeito à concepção dos processos de mudança como às formulações estruturais clássicas do desenvolvimento operatório e as elaborações recentes sobre as estratégias cognitivas e os procedimentos de resolução de problemas; a *teoria da atividade*, nas formulações de Vygotsky, Luria e Leontiev e colaboradores, em particular no que se refere à maneira de entender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento e a importância conferida aos processos de relação interpessoal; o prolongamento das teses no campo da psicologia cultural, como as enunciadas nos trabalhos de M. Cole e colaboradores, que integra os conceitos de desenvolvimento, aprendizagem, cultura e educação; e a *teoria da aprendizagem verbal significativa*, de Ausubel, e seu desdobramento em outras teorias. O núcleo central de integração de todas estas contribuições refere-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando esta convergência. (BRASIL, 1998b, p. 71. Grifos dos autores).

Pelo exposto, como já mencionamos, os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam diferentes concepções de educação. Apresentam as teorias acima, quais sejam, o Construtivismo, a Teoria da Atividade e a Aprendizagem Significativa como sendo convergentes e integradoras do construtivismo. Tanto na escola quanto na academia ainda há muito debate sobre isso. Duarte (1996), num estudo elucidativo analisa divergentes leituras de Vigotski e ainda apresenta algumas hipóteses sobre a distinção da Escola de Vigotski. Silva e Eidt (2010), por sua vez, discutem as oposições teórico-metodológicas entre a Psicologia Histórico-Cultural e o Construtivismo Piagetiano. Rigon, Asbahr e Moretti (2010, p. 22) ainda nos explicam que a teoria da atividade, sistematizada por Leontiev, é um processo de humanização que ocorre por meio de atividades marcadas [...] “a partir do lugar que o homem ocupa no sistema de relações sociais. Leontiev discrimina o brincar, o estudo e o trabalho, como sendo essas atividades pelas quais o homem, em seu desenvolvimento ontogenético, se apropria das objetivações próprias do gênero humano”. É importante que se diga também que isso dá coletivamente. Os autores afirmam, ainda, que:

A educação como atividade nos faz refletir, também, sobre as atividades desenvolvidas no processo pedagógico. O objeto da atividade pedagógica é a transformação dos indivíduos no processo de apropriação dos conhecimentos e saberes; por meio dessa atividade – teórica e prática -, é que se materializa a necessidade humana de se apropriar dos bens culturais como forma de constituição humana. (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2010, p. 24).

Para o Construtivismo, os alunos, ao desenvolverem uma atividade prática, estariam reconstruindo o conhecimento. Nesse caso, a experiência que o sujeito desenvolve é o que comanda a aprendizagem. A relação que se estabelece com o meio, as circunstâncias criadas por quem aprende, por meio das ações sobre o objeto, impulsionam a aprendizagem. O professor tem, assim, papel secundário no fazer pedagógico.

Silva e Eidt, 2010, p. 112, afirmam sobre as diferenças entre as duas teorias:

Construtivismo e a Psicologia Histórico-Cultural apresentam concepções opostas no que refere ao curso do desenvolvimento humano. Conquanto ambas as abordagens considerem as fases de desenvolvimento dos sujeitos, cada uma delas apresenta distintas concepções educacionais em função das causas que determinam a relação entre aprendizagem e desenvolvimento: para o Construtivismo, o desenvolvimento é condição necessária à aprendizagem, enquanto que para a Psicologia histórico-cultural, a aprendizagem é o motor do desenvolvimento, impulsionando-o.

A depender das prescrições do volume de *Introdução*, a teoria construtivista é predominante nos documentos, pois considera que o conhecimento

[...] é resultado de um complexo e intrincado processo de construção, modificação e reorganização utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares. O que o aluno pode aprender em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela **fase de desenvolvimento**, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e do ensino que recebe. Isto é, a ação pedagógica deve ajustar ao que os alunos conseguem realizar em cada momento de sua aprendizagem, para se constituir em verdadeira ação educativa. (BRASIL, 1998b, p. 72, grifos nossos).

Assim, conforme a **fase**, ou **estágio de desenvolvimento** em que o aluno se encontra, ou ainda, de acordo com os conhecimentos que possui em relação à cartografia, o professor vai “dosando” os conteúdos conforme a sua capacidade de aprender. Podemos tomar como exemplo as aquisições metodológicas em três níveis, expostas no Quadro 9.

QUADRO 9: AQUISIÇÕES METODOLÓGICAS EM TRÊS NÍVEIS<sup>31</sup>

Aquisições simples	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extrair de plantas e cartas simples apenas uma série de fatos.</li> </ul>
Aquisições médias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar uma carta temática representando um só fenômeno (densidade populacional, relevo, etc.).</li> </ul>
Aquisições complexas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correlacionar duas cartas simples.</li> </ul>

FONTE: Adaptado de SIMIELLI (1994) *apud* BRASIL (1998a, p. 81).

Maria Elena Simielli, referenciada nos Parâmetros propõe um trabalho valioso de alfabetização cartográfica, leitura e mapeamento em suas obras. Os trabalhos da autora contribuíram, entre outros, para trazer ao cotidiano da sala de aula o ensino da cartografia que fora desvalorizado com o advento da Geografia Crítica, como já mencionamos. Ao considerar a cartografia como uma linguagem, [...] “os desenhos, cartas mentais, croquis, maquetes, plantas e mapas podem ser englobados entre os textos gráficos, plásticos e cartográficos” (PONTUSCHKA *et al*, 2009, grifos nossos), o que exigirá uma alfabetização cartográfica e, conseqüentemente, leitura e escrita de mapas. Richter (2011, p. 36), explica que:

Aprendizagem do mapa não pode ser realizada da mesma forma que ocorre com a alfabetização das letras. É necessário estabelecer um caminho específico para que a Cartografia seja compreendida pelos alunos nas atividades escolares, respeitando, principalmente, sua cognição. Para isso, a proximidade com os estudos de Jean Piaget e Bärbel Inhelder foi fundamental e permitiu um significativo avanço no trabalho metodológico de ensino do mapa.

Piaget, tendo se dedicado à epistemologia genética, aprofundou suas investigações no desenvolvimento e aprendizagem humana. A teoria cognitiva desenvolvida a partir de seus estudos explica que o ser humano passa por quatro estágios de desenvolvimento, quais sejam, sensorio-motor, até os dois anos, o estágio pré-operatório, dos dois aos sete anos de idade, o estágio das operações concretas que vai dos sete aos onze ou doze anos e, por fim, o estágio das operações formais que segue pela vida adulta. Com esses referenciais, Piaget desenvolveu estudos sobre aprendizagem, inteligência, moral, a formação do símbolo, a construção do **espaço**, entre outros. Para Richter (2011), os estudos acerca do espaço influenciaram o ensino da Geografia e, em especial, a cartografia escolar. Podemos observar

<sup>31</sup> Os autores dos PCN apresentam o quadro completo das aquisições conforme Simielli (1994). Utilizamos apenas três aquisições por considerarmos ser o suficiente para a discussão. Na Bibliografia do documento não consta obra da autora com essa data (1994). Encontramos o conteúdo citado atribuído à Simielli das páginas 78, 79 e 81 utilizada nos PCN em SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

essas afirmações no Quadro 10. Para cada estágio de desenvolvimento proposto por Piaget, Passini (1994, p.39) apresenta uma aprendizagem cartográfica. (RICHTER, 2011).

QUADRO 10: OPERAÇÕES MENTAIS PREPARATÓRIAS PARA A LEITURA EFICIENTE DE MAPAS

Períodos de desenvolvimento	Operações mentais	Relações construídas	Elementos cartográficos
<ul style="list-style-type: none"> <li>estágio intermediário do preparatório para o formal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>proporcionalidade</li> <li>horizontalidade</li> <li>verticalidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>relações espaciais euclidianas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>escalas</li> <li>coordenadas geográficas</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>conservação da forma</li> <li>coordenação de pontos de vista</li> <li>descentração espacial</li> <li>orientação do corpo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>relações espaciais projetivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>projeções cartográficas</li> <li>orientação geográfica</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>operatório</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>inclusão/exclusão</li> <li>interioridade/ exterioridade</li> <li>proximidade</li> <li>ordem</li> <li>vizinhança</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>relações espaciais topológicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>limites/ fronteiras</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>pré-operatório</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>função simbólica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>relação significante/ significado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>símbolos/ legenda</li> </ul>

FONTE: PASSINI (1994, p. 39).

Do mesmo modo, os níveis apresentados no Quadro 9, se referem à proposta que considera que as aprendizagens ocorrem gradualmente, numa sequência das mais simples às mais complexas, em níveis. A cada nível, o aluno adquire as capacidades necessárias para o nível seguinte, conforme os estágios de desenvolvimento da teoria piagetiana.

Outros autores da área da Geografia também se identificaram com a teoria piagetiana como é o caso de Simielli (1999), já citada, Oliveira (1978), Antunes *et al.* (1985), Almeida & Passini (2000), entre outros. No caso de Lívia de Oliveira, a influência piagetiana resultou também em seus estudos na área da Percepção Ambiental, ou Percepção do Meio Ambiente, como ela mesma denomina.

Prosseguem os autores dos PCN afirmando que a abordagem construtivista considera importantes na construção do conhecimento a participação do professor, dos colegas de classe, dos materiais didáticos e a influência de fatores externos como os meios de comunicação e a família. Entretanto, é o próprio aluno que constrói significados sobre os

conteúdos e a escola deve estar atenta a tudo isso para favorecer **aprendizagens significativas**, porém, não críticas.

Quando definem que o *objeto* da Geografia é o espaço geográfico, lembram que o *método* geográfico se baseia na observação e descrição direta das paisagens. (BRASIL, 1998a, p.40). Basicamente, propõem situações didáticas que priorizem a leitura da paisagem, a observação e a descrição, e explicação e interação, a territorialidade e a extensão, a analogia, o trabalho com a pesquisa e a representação cartográfica.

Quanto à avaliação da aprendizagem, os autores dos PCN propõem *Critérios de Avaliação*, que são encontrados nos documentos de todas as disciplinas. No volume de Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais do primeiro e segundo ciclos, encontramos uma discussão sobre a concepção de avaliação da aprendizagem que defende uma atuação sistemática e contínua por parte do professor para conhecer os avanços obtidos pelos alunos e orientar a intervenção pedagógica. Dessa forma,

[...] a avaliação contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais é compreendida como: elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho. (BRASIL, 1997, p. 83).

Embora o discurso seja de uma avaliação da aprendizagem formativa no documento de Introdução, que considera o processo para tomar decisões acerca das ações pedagógicas, quando apenas elenca os critérios nos documentos das disciplinas, a proposta de avaliação dos PCN se distancia de seu propósito e se foca nos resultados do processo com vistas a atender os objetivos das avaliações externas. Nos PCN da disciplina de Geografia, os critérios são separados quanto à operacionalização dos conceitos, quanto aos conteúdos procedimentais e atitudinais para o terceiro e o quarto ciclos, de acordo com o exposto no Quadro 11. Os critérios são as aprendizagens essenciais. No documento de *Introdução* para o terceiro e quarto ciclos, lembram que os critérios apresentam formulação ampla e que as escolas poderão fazer adaptações necessárias. Mas, atentam para que não se perca de vista [...] “a busca de uma **meta de qualidade** de ensino e aprendizagem explicitada na presente proposta”. (BRASIL, 1998b, p. 81). Ou seja, ainda que se façam as adaptações à realidade

da escola, as expectativas devem ser garantidas até porque estão em conformidade com as avaliações externas.

QUADRO 11: CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

	Terceiro ciclo	Quarto ciclo
Critérios conceituais	-Conceituar os elementos caracterizadores das paisagens geográficas urbanas e rurais.	-Reconhecer conceitos e categorias, tais como formação socioespacial, território, região, paisagem e lugar, e operar com eles, identificando-os com a área.
Critérios procedimentais	-Ler diferentes cartas em diferentes escalas, apropriando-se da representação cartográfica em seu cotidiano.	-Construir, por meio da linguagem escrita e oral, um discurso articulado sobre as diferenças entre o seu lugar e a pluralidade de lugares que constituem o mundo.
Critérios atitudinais	- <b>Mudar comportamentos</b> a partir da forma de compreender sua realidade, por meio dos conhecimentos adquiridos pelo estudo da Geografia.	- <b>Agir e reagir</b> diante de questões sociais, culturais e ambientais de modo propositivo e participativo.

FONTE: BRASIL (1998a). Organização: Autora (2017).

Os critérios de avaliação são definidos de forma geral e não de acordo com cada um dos conteúdos propostos. Porém, seguem a ideia dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Os critérios de avaliação chamados de atitudinais se referem a comportamentos e condutas dos estudantes. Embora saibamos que nem toda avaliação necessita ser traduzida em uma nota ou conceito, avaliar comportamento e conduta demanda ações que extrapolam o âmbito escolar e os próprios limites da avaliação.

Nas duas propostas curriculares analisadas até aqui a avaliação escolar, apesar da complexidade e importância que tem no processo educativo, a nosso ver, não teve a atenção necessária. No caso dos PCN, por exemplo, depois de toda a elaboração de uma proposta que tinha a intenção de ampliar e aprofundar o debate educacional transformando positivamente o sistema educativo brasileiro, conforme as palavras do ministro da educação na apresentação do documento, resultou apenas em alguns critérios para servir às avaliações externas. Nos dois documentos, a falta de um debate mais aprofundado e esclarecedor sobre as possibilidades em torno da avaliação tem implicações diretas na prática pedagógica. Não é à toa que a questão da avaliação fica sempre nas últimas folhas dos currículos prescritos, quando deveria, como processo, permear todo o documento. Por enquanto, a avaliação como processo se encontra apenas nos nossos discursos.

## **CAPÍTULO III - AS POLÍTICAS PARA O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO PARANÁ DE 2003 AOS DIAS ATUAIS**

No ano de 2003, iniciou-se o segundo governo de Roberto Requião, do PMDB, no estado do Paraná. Nos anos que se seguiram, a equipe que integrava a Secretaria de Estado da Educação colocou em prática ações que objetivavam reestruturar o currículo escolar no âmbito da rede estadual. Ao longo dos dois mandatos (2003-2006 e 2007-2010) de Requião, uma nova proposta curricular foi elaborada e implementada no estado. Tal proposta foi prescrita para todas as disciplinas dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio (Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia), para a Educação do Campo, para a Educação de Jovens e Adultos, para a Educação Especial, para a Educação Profissional e para o Ensino Religioso.

A partir de 2010, outra proposta curricular também começou a ser elaborada no Paraná. Entretanto, dessa vez não era o Estado o proponente, e sim o Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra. Essa proposta, construída coletivamente, se destina às Escolas Itinerantes do Paraná.

Nesse capítulo, portanto, apresentamos a análise das duas propostas, desde o contexto de produção ao conteúdo dos documentos prescritos.

### **3.1 A Geografia nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica: objeto de estudo e conceitos, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação**

Após duas gestões de governos neoliberais tanto no âmbito federal como no paranaense, em 2003, assumiram esses governos, respectivamente, Luiz Inácio Lula da Silva e Roberto Requião. No Paraná, por oito anos, de 1995 a 2002, o governador Jaime Lerner promoveu uma significativa e crescente precarização da Escola Pública. (SAPELLI, 2003). As principais ações na área da educação, segundo a autora, foram a implementação do PQE - Programa Qualidade no Ensino Público do Paraná e do PROEM - Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio, exigências impostas pelo BID, Banco Interamericano de Desenvolvimento e BIRD, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento. Para realizar essas ações, houve um contundente programa de formação continuada de professores e gestores educacionais.



Adotou-se, no discurso oficial, todas as expressões que definiam as expectativas de uma proposta da sociedade para a Educação: educação de qualidade para todos, gestão democrática, formação continuada, autonomia, porém, os programas/projetos implementados não se mostraram consistentes para a consolidação de tais questões [...] Havia preocupação em se promover apenas um treinamento técnico ou de caráter meramente sentimental, embasado no pragmatismo da sociedade, negando a possibilidade de formação política e aprofundamento teórico (SAPELLI, 2003, p. 6 e 9).

No período do governo Lerner, após a promulgação da LDB Nº 9394/96, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Esses documentos tiveram ampla divulgação em todo o território nacional e, segundo Arco-Verde (2003, p. 4),

As escolas receberam uma série de materiais de apoio ao professor e, subjacente a este material, uma nova concepção de trabalho e de organização curricular, também absorvida e assumida pela SEED. Além do material recebido, no Estado do Paraná, na gestão educacional de 1998 a 2002, houve um investimento na capacitação das equipes pedagógicas e dos professores em relação às propostas dos PCN, acompanhadas de uma base de apoio de documentos escolares e da própria organização interna do sistema que passou a utilizar-se dos termos e referenciais dos PCN.

Contudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução nº 2 de abril de 1998 e o Parecer da Câmara de Educação Básica nº 4 de janeiro de 1998<sup>32</sup>) e os próprios PCN não se tornaram presentes em todas as escolas paranaenses (ARCO-VERDE, 2003). A autora lembra que a autonomia garantida no processo de organização pedagógica deixou um quadro desfigurado de currículo no Paraná.

A ausência de um trabalho sistemático com as escolas sobre a sua prática, ou seja, os saberes que compõem a dinâmica do trabalho pedagógico, as concepções, os objetivos, a relação de conteúdos, a metodologia e avaliação de cada disciplina ou área de conhecimento, garantiu uma autonomia mas deixou cada escola e cada professor, com raras exceções, responsável individualmente pela organização de um projeto educacional que, em princípio, é universal, coletivo e deve buscar o princípio da igualdade para garantir a todos o acesso à educação. (ARCO-VERDE, 2003, p. 4).

Diante desse quadro, ao assumir o governo do Paraná, em 2003, o governador Roberto Requião de Mello e Silva nomeou Maurício Requião de Mello e Silva<sup>33</sup> para o cargo de secretário de educação do estado e a equipe formada por essa secretaria deu início ao projeto de reformulação curricular que tinha como princípio a **construção coletiva**. Embora

---

<sup>32</sup> Resolução e Parecer revogados. A legislação vigente é a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 e o Parecer CNE/CEB nº7/2010.

<sup>33</sup> Maurício Requião, irmão do governador eleito, permaneceu no cargo de Secretário de Educação do Estado de 01/01/2003 até 10/07/2008. A partir dessa data foi substituído por Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde que permaneceu no cargo até 19/11/2010.

houvesse, por parte desse novo governo, uma proposta de transformação social e contraposição às políticas neoliberais do governo anterior, podemos verificar contradições no processo de reformulação curricular, bem como, nas ações da secretaria, de uma forma geral. Fank (2007), em pesquisa realizada junto à equipe do Departamento de Ensino Médio da SEED, no período da reformulação curricular, destaca que a composição do quadro técnico pedagógico do órgão ocorre por indicação daqueles que ocupam os cargos de chefia. Certamente, os membros que compõem as equipes nos setores pedagógicos têm formações e concepções diferentes de educação e de política. Esse fato, é um obstáculo para a realização de um projeto coletivo. Somado a isso, Fank (2007), alerta quanto à explicitação da metodologia de construção em detrimento do conteúdo e das concepções. Na carta da Secretária de Educação contida nas DCE podemos ler: [...] “construímos essas Diretrizes Curriculares, por meio de uma metodologia que primou pela **discussão coletiva** ocorrida, efetivamente, durante os últimos cinco anos e envolveu todos os professores da rede”. Não havia, de início, uma direção quanto à concepção de educação pretendida, pois a intenção era “dar voz” a todos os participantes. Na prática, isso significou, dentro do Departamento de Ensino Médio, conciliar concepções de educação muito distintas desde à escola, passando pelas equipes da SEED até os professores das IES que participavam dos trabalhos. (FANK, 2007).

Não se pretende tomar estes eventos como única via para se analisar as contradições conceituais da SEED, nem tampouco se pode negá-las. Enquanto o processo de construção das Diretrizes, por parte da SEED, critica frontalmente o projeto prescritivo da gestão anterior (uma lógica tão estrutural e ideologicamente amarrada em termos de gestão, financiamento, pacotes curriculares, capacitação e documentos), ele propriamente não chega a assumir de forma definida e coesa uma concepção que permita apresentar-se como uma proposta de contraposição às políticas neoliberais. Tais ações encerram em si as próprias **contradições das políticas públicas do e no capitalismo**. (FANK, 2007, grifos da autora).

Outra questão que destacamos nesse processo de construção dito coletivo é referente ao método. A metodologia de trabalho estava explícita, sempre anunciada nas várias publicações da SEED e se tornou o mote do processo. Mas, referimo-nos à questão do método enquanto compreensão da realidade. No caso da escola, a questão perpassa pela concepção de educação e de sociedade, por exemplo. Na coletânea enviada às escolas para subsidiar os estudos, *Primeiras Reflexões para a Reformulação Curricular da Educação Básica no Estado do Paraná*, em 2003, a professora Yvelise Arco-Verde, Superintendente

da Educação, no período, escreveu [...] “É a partir dos elementos propostos no CB que a Secretaria está propondo a retomada das discussões curriculares para a elaboração das diretrizes” [...]. Ou seja, considerava o Currículo Básico (CB), reconhecendo a sua importância para aquele momento histórico em que foi elaborado, mas não declarava que daria continuidade àquela proposta, ou àqueles fundamentos teórico-metodológicos que embasavam o documento. Como já apontamos, a preocupação de início era mais com o processo coletivo. No decorrer dos trabalhos é que houve maior direcionamento quanto ao método. Finalizadas as DCE, podemos ler quanto ao Currículo Básico:

Foi resultado de um intenso processo de discussão coletiva [...]. **Vinculava-se ao materialismo histórico dialético**, matriz teórica que fundamentava a proposta de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas do currículo. [...] Estas Diretrizes Curriculares, por sua vez, se apresentam como frutos daquela matriz curricular, porém, duas décadas se passaram e o documento atual tem as marcas de outra metodologia de construção, por meio da qual a discussão contou com a participação maciça dos professores da rede. **Buscou-se manter o vínculo com o campo das teorias críticas da educação e com as metodologias que priorizem diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar.** Além disso, nessas diretrizes a concepção de conhecimento considera suas dimensões científica, filosófica e artística, enfatizando-se a importância de todas as disciplinas. (PARANÁ, 2008, p. 19, grifos nosso).

Tendo isso em conta, o texto apresenta o que se pode compreender por um currículo que considera o conhecimento nas dimensões científica e filosófica, legado da humanidade, que transformou a concepção de ciência ao incluir a interpretação ou o significado que os sujeitos dão às suas ações fazendo-os, ao mesmo tempo, objeto e sujeito do conhecimento. (PARANÁ, 2008, p. 22). A dimensão artística do conhecimento, por sua vez, encaminha para a humanização dos sentidos dos sujeitos ao levar à superação da condição de alienação a que foram submetidos. (Idem, p. 23). Essas argumentações constam na parte inicial intitulada “A Educação Básica e a opção pelo currículo disciplinar”, e estão presentes em toda a coletânea. Além desses fundamentos teóricos do currículo, o texto caracteriza os sujeitos da educação básica, discute a opção pelo currículo disciplinar, mas considera a interdisciplinaridade, a contextualização sócio-histórica e a concepção de avaliação da aprendizagem.

A reformulação curricular abrangeu outras ações coletivas como o Plano Estadual de Educação, o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar, entre outras, como a questão da formação continuada necessária à realização dessas mudanças na educação. Desse modo, a SEED promoveu seminários e cursos para estudos em diversos níveis e modalidades de ensino. Os materiais produzidos nos eventos, foram sistematizados e divulgados para

subsidiar as discussões nas escolas. Nos anos que se seguiram, durante as Semanas Pedagógicas, nos momentos destinados à organização do trabalho pedagógico, previstos em calendários escolar, houve estudos desde a concepção de educação pretendida até discussões pertinentes a cada disciplina do currículo. Dos encontros (descentralizados) que ocorriam por disciplina no âmbito do Núcleo Regional de Educação, havia representantes que participavam dos encontros estaduais em Curitiba ou no distrito de Faxinal do Céu, no município de Pinhão.

Em pesquisa realizada com professores de Geografia do NRE de Francisco Beltrão, Mormul *et al.* (2016, p. 109-110), concluem que:

[...] a maioria dos professores afirmou ter participado dos encontros promovidos nas escolas. Além disso, declararam que esta participação foi significativa, relatando que muitos dos debates promovidos, nesses encontros, se concretizaram em ações expressas nas DCE. Tal elemento é significativo, pois revela certa identidade dos sujeitos com os resultados materializados na proposta, o que contribuiu em uma melhor articulação entre o currículo prescrito e o ativo [...] Neste sentido, é possível afirmar que, mesmo se tratando de um processo que privilegiou a representatividade, ao invés da participação direta de todos os docentes (o que em nossa perspectiva, em decorrência do tamanho da rede estadual do Paraná, seria inviável), ocorreu efetiva participação da comunidade escolar na construção do documento.

Havia um grupo permanente de trabalho que contava com representantes dos 32 Núcleos Regionais de Educação do Paraná e os técnicos pedagógicos disciplinares. No caso da disciplina de Geografia para o Ensino Fundamental, esse grupo contava com assessoramento pedagógico das professoras Olga Lúcia Castreghini de Freitas Firkowski e Chisato Oka Fiori, ambas professoras da Universidade Federal do Paraná, do Departamento de Geografia e, ainda, da Helena Copetti Callai, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), que participou da elaboração do texto final da versão das Diretrizes para o Ensino Fundamental. (PARANÁ, 2005a). Depois desse trabalho coletivo, em 2005, uma versão preliminar foi encaminhada às escolas para leitura e avaliação. É importante destacar que nesse período, na SEED, os departamentos de Ensino Fundamental e Médio tinham equipes distintas e, como discutimos, encaminhamentos distintos. Em 2006, os textos do EF e do EM foram integrados formando um único documento.

Ao longo de 2007 e 2008, o recém instituído Departamento de Educação Básica da SEED, promoveu um evento de formação, chamado DEB Itinerante, que percorreu todos os NRE do estado com a intenção de divulgar o conteúdo das Diretrizes Curriculares. Desses

debates, foram propostos Conteúdos Básicos, ou seja, os conhecimentos fundamentais para cada ano do Ensino Fundamental e Médio em forma de anexo às DCE. (PARANÁ, 2008). Toda a coletânea passou por uma leitura crítica de professores das IES. No caso da Geografia, as leitoras críticas foram as professoras Jeani Delgado P. Moura, da UEL e a professora Maria Encarnação Spósito, da UNESP de Presidente Prudente.

É importante destacar ainda que, em 2009, a SEED encaminhou todo o material que compõe as DCE para o Conselho Estadual de Educação para apreciação. O Conselho emitiu o *Parecer CEE/CEB Nº 130/10* relatando que **não cabe aos entes federados elaborar diretrizes**, pois essa função, de acordo com a LDB Nº 9394/96, em seu artigo 9, é da **União**. O relator, então, solicitou à SEED que substituísse a denominação Diretrizes Curriculares da Educação Básica por Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Educação.

As Diretrizes Curriculares de Geografia, assim como as demais disciplinas trazem uma organização com os seguintes tópicos: *Dimensão Histórica da Geografia, Fundamentos Teórico-Metodológicos da Geografia, Conteúdos Estruturantes, Encaminhamentos Metodológicos, Avaliação e Referências*. Anexo, constam, ainda, os Conteúdos Básicos da disciplina. Segundo Fank (2007), foi no Departamento de Ensino Médio, em 2004, que se discutiu que o ponto de partida para a reformulação curricular seria pela história das disciplinas.

Os estudos sobre a história da produção do conhecimento, seus métodos e determinantes políticos, econômicos, sociais e ideológicos, relacionados com a história das disciplinas escolares e as teorias da aprendizagem, possibilitam uma fundamentação para o professor em discussões curriculares mais aprofundadas e alteram sua prática pedagógica. (PARANÁ, 2008, p. 25).

A importância de se iniciar pela *Dimensão Histórica* da disciplina permite ao professor [...] “reorganizar seu fazer pedagógico, com clareza teórico-conceitual, reestabelecendo, assim, as relações entre o objeto de estudo da disciplina e os conteúdos a serem abordados.” (PARANÁ, 2008, p. 50). No tópico da *Dimensão Histórica da Geografia* vemos como, no decorrer da história da humanidade, os conhecimentos geográficos foram se construindo e construindo o seu corpo teórico. A partir da institucionalização da Geografia como ciência e da sua inserção nos currículos escolares, o texto aborda a emergência do movimento da Geografia Crítica no Brasil e a influência na elaboração do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. De acordo com os autores das DCE, a proposta

do CB não foi bem aceita por parte dos professores, pois trazia uma abordagem parcelar dos conteúdos ao propor uma análise mais social, política e econômica em detrimento do ensino sobre a dinâmica da natureza. Quanto aos PCN, o texto das DCE afirma que essa proposta enfraqueceu o papel da escola ao propor conteúdos procedimentais e atitudinais se esvaziando dos conhecimentos produzidos ao longo da história.

No item *Fundamentos Teórico-Methodológicos da Geografia*, afirmam os autores que:

[...] o objeto de estudo da Geografia é o *espaço geográfico*, entendido como o espaço produzido e apropriado pela sociedade (LEFEBVRE, 1974), composto pela inter-relação entre *sistemas de objetos* – naturais, culturais e técnicos – e *sistemas de ações* – relações sociais, culturais, políticas e econômicas (SANTOS, 1996). (PARANÁ, 2008, p. 51, grifos do autor).

O espaço geográfico, objeto de estudo da Geografia considerado pelas DCE, é entendido como interdependente do sujeito que o constrói, estabelecendo uma relação mútua entre eles. (PARANÁ, 2008, p. 52). Ora, para o materialismo histórico dialético, o sujeito se constrói e se transforma juntamente com o objeto, estando ambos no mesmo patamar, mas em constante contradição e movimento. (SPOSITO, 2004). De fato, as DCE declaram que os conceitos e o objeto da Geografia devem ser tomados sob o **método dialético** (idem, p. 52). Para isso, orientam que a espacialização dos fatos, dinâmicas e processos geográficos sejam abordados com as seguintes perguntas: Onde? Como é este lugar? Por que este lugar é assim? Por que aqui e não em outro lugar? Por que as coisas estão dispostas desta maneira no espaço geográfico? Qual o significado deste ordenamento espacial? Quais as consequências deste ordenamento espacial? Por que e como esses ordenamentos se distinguem de outros?

Segundo o que consta nas DCE, essas são as perguntas orientadoras que fariam o professor interpretar fenômeno geográfico com olhar dialético. Consideram ser preciso compreender as intencionalidades, as contradições socioespaciais e determinantes históricos, políticos, culturais e sociais que deram origem a tal ordenamento. Não é nosso objetivo nessa pesquisa a comparação entre as propostas curriculares. Mas, não podemos deixar de apontar que essas indagações orientadoras do trabalho em sala de aula não se diferem dos questionamentos balizadores da proposta de Avaliação da Aprendizagem do Currículo Básico, já citadas no Capítulo II.

Nas DCE, *paisagem, lugar, território, região, sociedade e natureza* são considerados **conceitos básicos** da Geografia que, assim como o objeto espaço geográfico, eles não se autoexplicam exigindo esclarecimento. Para tanto, ainda nesse tópico, as DCE apresentam um breve histórico desses conceitos em diferentes contextos históricos e à luz de diferentes fundamentos teóricos. Contudo, apresentam qual é a concepção que admitem ou, pelo menos, discutem como devem ser abordados, o que sintetizamos no Quadro 12. Os conceitos de sociedade e natureza quando tratados como um par conceitual ultrapassam a condição de conceitos e se tornam categorias de análise. (PARANÁ, 2008, p. 53). Segundo os autores, o trabalho com esse quadro conceitual de referência é fundamental para o que o aluno compreenda o espaço geográfico.

QUADRO 12: QUADRO CONCEITUAL DE REFERÊNCIA DAS DCE

Paisagem	[...] “o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volume, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc”
Região	[...] “recorte de uma totalidade social” [...] “processo histórico e social responsável por diferenças entre áreas, em diferentes escalas”.
Lugar	Nestas Diretrizes, adota-se o conceito de lugar, desenvolvido pela vertente crítica da Geografia, porque por um lado é o espaço onde o particular, o histórico, o cultural e a identidade permanecem presentes, revelando especificidades, subjetividades e racionalidades. Por outro lado, é no espaço local que as empresas negociam seus interesses, definem onde querem se instalar ou de onde vão se retirar” [...].
Território	É a espacialização das relações de poder institucionalizadas ou não, exercidas por grupos, governos ou classes sociais.
Natureza	Aspectos físicos naturais que constituem o espaço (relevo, hidrografia, clima, cobertura vegetal original).
Sociedade	“As bases críticas da Geografia, adotadas nestas Diretrizes, entendem a sociedade em seus aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos e nas relações que ela estabelece com a natureza para a produção do espaço geográfico” [...].

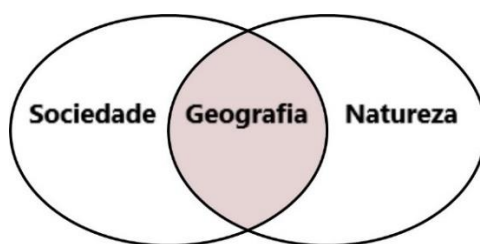
FONTE: PARANÁ (2008). Organização: Autora (2018).

No caso da paisagem, as DCE ainda trazem que [...] “Reconheceu-se também, a dimensão subjetiva da paisagem, já que o domínio do visível está ligado à percepção e à seletividade, mas considerou-se que **seu significado só pode ser alcançado pela compreensão de sua objetividade**”, isto é, da sua materialidade. (idem, p. 55, grifo nosso). Para mais explicitar, Santos (1988), afirma que a percepção que cada um tem das coisas materiais é sempre uma visão deformada e que isso não é conhecimento, pois o conhecimento não pode depender da interpretação, porque caímos no risco de ter como verdadeiro somente a aparência. Os autores dos PCN também consideram a obra de Milton Santos para conceituar a paisagem. A diferença entre as duas propostas está na abordagem. No caso dos PCN, [...] “procura-se sempre a valorização da experiência do aluno”. (BRASIL, 1998a, p. 30).

É oportuno destacar que o conceito de lugar encontra no fundamento humanista uma maior aproximação, na atualidade. As DCE, ao procurar se diferenciar dessa linha teórica e buscar aproximar-se da perspectiva crítica, destaca a relação do local com o global, o que coloca o lugar frente aos interesses econômicos, como um espaço de disputa que ora se rende aos interesses do capital (externo), ora resiste ao processo de globalização<sup>34</sup>.

Diferentemente do CB e dos PCN, sociedade e natureza, nas DCE, formam juntas uma das mais importantes categorias de análise do espaço geográfico. Destacam ainda que a interação entre o par conceitual ocorre por meio do trabalho, ação humana, social e econômica que transforma a natureza em segunda natureza, isto é, em objetos de uso ou consumo. (PARANÁ, 2008, p. 64). Portanto, entendemos, conforme a Figura 16, que a interação sociedade - natureza, quando tratadas indissociavelmente, resultam num processo geográfico emergente, sendo assim, de uso teórico-metodológico e operacional. Daí a distinção dos termos categorias de análise (operacional) e conceito básico (quando tratado individualmente).

FIGURA 16: INTERAÇÃO SOCIEDADE ↔ NATUREZA



Organização: Autora (2018).

Para os anos finais do Ensino Fundamental, a proposta das DCE é aprofundar os conceitos básicos e conhecimentos necessários ao entendimento da organização espacial à luz dos chamados *Conteúdos Estruturantes*.

Como apontamos anteriormente, as discussões acerca do ponto de partida para os trabalhos de elaboração das Diretrizes foram feitas pela equipe do Departamento de Ensino Médio, que decidiu abordar a história das disciplinas. Foi também nesse departamento que se desenvolveu o conceito de *Conteúdos Estruturantes*. Quando houve a junção dos Departamentos de Ensino Fundamental e Médio, o conceito foi abarcado pelos dois níveis

---

<sup>34</sup> As DCE não apresentam definição para os conceitos de mundialização e de globalização, distinguindo-os. Ambos são utilizados no texto, porém o termo globalização aparece mais vezes.



de ensino. O termo foi discutido, primeiramente, pela chefia do Departamento de Ensino Médio (2003/2004), da SEED. A equipe desse departamento considerava importante abandonar tudo que reportasse aos PCN, como a organização dos conteúdos em “Eixos”. Conforme Bagio (2014), os *Conteúdos Estruturantes*, ainda em 2005, seriam os conteúdos considerados importantes pelo coletivo que participava da construção das DCE. Entre os anos de 2003 e 2005, no processo de construção das Diretrizes e durante a formação de professores do Ensino Médio, especificamente, debatia-se a necessidade do vínculo da disciplina escolar com a ciência de referência. Era preciso, por exemplo, que a disciplina de Geografia não perdesse de vista o seu objeto de estudo e os conhecimentos que identificam e individualizam a ciência geográfica. Daí a importância da aproximação dos professores com a história das disciplinas e o seu registro nas Diretrizes, como consta na primeira parte da coletânea. A definição para *Conteúdos Estruturantes* passou por debates na equipe do Ensino Médio da SEED e foi levada às escolas para que, nas Semanas Pedagógicas, os professores avaliassem e contribuíssem para a sua construção em cada disciplina. No início do processo, a depender da disciplina, variava a notação em relação aos conteúdos. Utilizavam, inicialmente, o termo Eixo, para identificar o conteúdo base, de onde derivariam os conteúdos específicos. (BAGIO, 2014). As formações de professores do Ensino Médio ocorridas em Faxinal do Céu também tiveram influência na elaboração do conceito e de quais conteúdos seriam os *Conteúdos Estruturantes* de cada disciplina do currículo. Em 2005, na Semana Pedagógica, a ideia ainda em construção assinalava que os *Conteúdos Estruturantes* deveriam ter um caráter articulador, de diálogo com as outras disciplinas, não devendo

[...] ser entendidos como isolados entre si, estanques e sem comunicação. São, na verdade, dimensões disciplinares da realidade e, como tal, cada um dialoga e relaciona-se continuamente com os outros. Um esboço da conceituação de Conteúdos Estruturantes, aponta para a discussão do papel destes conteúdos na Proposta Curricular para o Ensino Médio, que está sendo construída com a participação dos professores da rede estadual, com o objetivo de garantir sua legitimidade e, posteriormente, sua implementação dentro das salas de aula. (PARANÁ, 2005b, p.1).

Em 2008, na versão definitiva das DCE, agora para os anos finais do Ensino Fundamental e Médio, os chamados *Conteúdos Estruturantes* foram entendidos como:

Conhecimentos de grande amplitude que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo e ensino. São, neste caso, dimensões geográficas da realidade a partir das quais os conteúdos específicos devem ser abordados [...] atrelados a uma concepção crítica de educação, os conteúdos estruturantes da

Geografia devem considerar, em sua abordagem teórico-metodológica, as relações socioespaciais em todas as escalas geográficas, analisadas em função das transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que marcam o atual período histórico. (PARANÁ, 2008, P.69).

Nos documentos do MEC para o Ensino Médio, chamados Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN+, publicados em 2002, encontramos o que denominam *Conceitos Estruturadores*<sup>35</sup>, que ao nosso ver, guardam uma semelhança com o conceito de *Conteúdos Estruturantes* das DCE. Trata-se de uma proposta de organização do currículo que consiste em conceitos ou temas que articulam a área de conhecimento e, também, a própria disciplina. Esses conceitos ou temas contribuem para a seleção dos conteúdos programáticos, mas, funcionam também como articuladores entre as áreas e as disciplinas. Os conceitos, segundo os PCN+, são representações do real. Destacam os autores dos PCN+:

[...] estamos nos referindo aos conjuntos de representações do real que caracterizam, em termos básicos, determinada área e a diferencia das outras. E para que possamos identificar quais conceitos são estruturadores de uma determinada área, é necessário, estabelecer qual é o seu **objeto central**. Dele derivam as demarcações que irão nos fornecer as referências para determinar, ainda que de forma incompleta, os pilares conceituais de uma área. [...] **demarcar os conceitos estruturadores de uma área implica identificar quais representações do real são suficientemente amplas para servirem de ferramentas intelectuais que podem ser utilizadas/reutilizadas de forma global nos processos de análise que envolvem os objetos centrais das diferentes disciplinas de uma dada área**, mesmo que não sejam particulares a nenhuma delas. (BRASIL, 2002, p. 24-25).

Vejamos no Quadro 13 como se organizam os Conteúdos Estruturantes das DCE e os Conceitos/Temas Estruturadores dos PCN+, de diferentes disciplinas.

QUADRO 13: TEMAS ESTRUTURADORES E CONTEÚDOS ESTRUTURANTES DE DIFERENTES DISCIPLINAS

Disciplina	Temas/Conceitos Estruturadores - PCN+	Conteúdos Estruturantes - DCE
Biologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interação entre os seres vivos</li> <li>• Qualidade de vida das populações humanas</li> <li>• Identidade dos seres vivos</li> <li>• Diversidade da vida</li> <li>• Transmissão da vida, ética e manipulação gênica</li> <li>• Origem e evolução da vida</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização dos Seres Vivos</li> <li>• Mecanismos Biológicos</li> <li>• Biodiversidade</li> <li>• Manipulação Genética</li> </ul>
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usos da língua</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discurso como prática social</li> </ul>

<sup>35</sup> Nos volumes dos PNC+, Ciências Humanas e suas tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias consta o termo Estruturadores. No volume de Linguagens, Códigos e suas tecnologias utilizam conceitos estruturantes e temas estruturadores de ensino.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo entre textos: um exercício de leitura</li> <li>• Ensino de gramática: algumas reflexões</li> <li>• O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural</li> </ul>	
Geografia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espaço geográfico</li> <li>• Paisagem</li> <li>• Lugar</li> <li>• Território</li> <li>• Escala</li> <li>• Globalização, técnicas e redes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensão econômica do espaço geográfico</li> <li>• Dimensão política do espaço geográfico</li> <li>• Dimensão socioambiental do espaço geográfico</li> <li>• Dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico</li> </ul>

FONTE: BRASIL (2002); PARANÁ (2008). Organização: Autora (2018).

Como já pontuamos, o foco nesse trabalho é o currículo de Geografia no **Ensino Fundamental**. Porém, para debatermos o conceito de *Conteúdo Estruturante* proposto pelas DCE para os Ensinos Fundamental e Médio, nos debruçamos também na origem do conceito qual seja o Departamento de Ensino Médio da SEED. Observamos que, de fato, há semelhança entre o significado de Estruturante e Estruturadores nas DCE e nos PCN+, respectivamente. No caso da disciplina de Biologia, os conteúdos são semelhantes e a forma de desdobramento também. Notamos que o modo de operacionalizar com os conceitos/temas, isto é, de articulá-los com outros conteúdos e com as disciplinas afins e de áreas distintas se assemelham. Em ambos os casos, utiliza-se dos conceitos/temas como uma ferramenta que indica o trabalho com os conteúdos em sala de aula. Ou seja, eles podem ser “desdobrados” em conteúdos específicos conforme as especificidades de cada escola e turma. Ora, podemos concluir que não houve inovação na proposição de Conteúdos Estruturantes.

No caso da Geografia, os conteúdos Estruturadores dos PCN+ aparecem nas DCE como conceitos básicos (lugar, paisagem e território). Nas duas propostas curriculares, o espaço geográfico é objeto de estudo ainda que nos PCN+ ele seja tomado como um conceito estruturador também. A escala (geográfica/de análise), nas DCE, é um conceito operacional. Globalização, técnicas e redes, por sua vez, se inserem nos Conteúdos Básicos. Todavia, a ideia, nas duas propostas curriculares se aproximam quando do desenvolvimento ou desdobramento dos conteúdos, que giram em torno desses conceitos estruturadores ou *Conteúdos Estruturantes*.

As Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para o ensino de Geografia propõem que os *Conteúdos Estruturantes* (Dimensão econômica do espaço geográfico, Dimensão política do espaço geográfico, Dimensão socioambiental do espaço geográfico, Dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico) e os conteúdos específicos devam ser

[...] tratados pedagogicamente a partir das categorias de análise – relações Espaço ↔ Temporais e relações Sociedade ↔ Natureza – e do quadro conceitual de referência. Por meio dessa abordagem, pretende-se que o aluno compreenda os conceitos geográficos e o objeto de estudo da Geografia em suas amplas e complexas relações. Como dimensões geográficas da realidade, os conteúdos estruturantes da Geografia estabelecem relações permanentes entre si. Os conteúdos específicos, por sua vez, devem ser abordados a partir das dimensões geográficas próprias dos quatro conteúdos estruturantes. (PARANÁ, 2008, p. 69).

Orientam, ainda, que tanto no Ensino Fundamental como no Médio, os quatro Conteúdos Estruturantes sejam os fundamentos para organizar e abordar os conteúdos específicos, esse último selecionado pelo professor considerando as especificidades da escola e da turma. Algumas vezes, um *Conteúdo Estruturante* pode ser mais destacado do que outro, mas todos devem ser contemplados. Os conteúdos básicos são [...] “os conhecimentos fundamentais para cada série da etapa final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas disciplinas da Educação Básica”. (PARANÁ, 2008, p. 92).

Atendendo ao quadro conceitual de referência da Geografia (lugar, paisagem, região e território), as categorias de análise (Espaço ↔ Tempo e Sociedade ↔ Natureza), e os *Conteúdos Estruturantes*, as DCE apresentam dois exemplos, organizados no Quadro 14, para o tratamento do conteúdo a partir de tais premissas.

QUADRO 14: ABORDAGEM A PARTIR DOS CONTEÚDOS ESTRUTURANTES

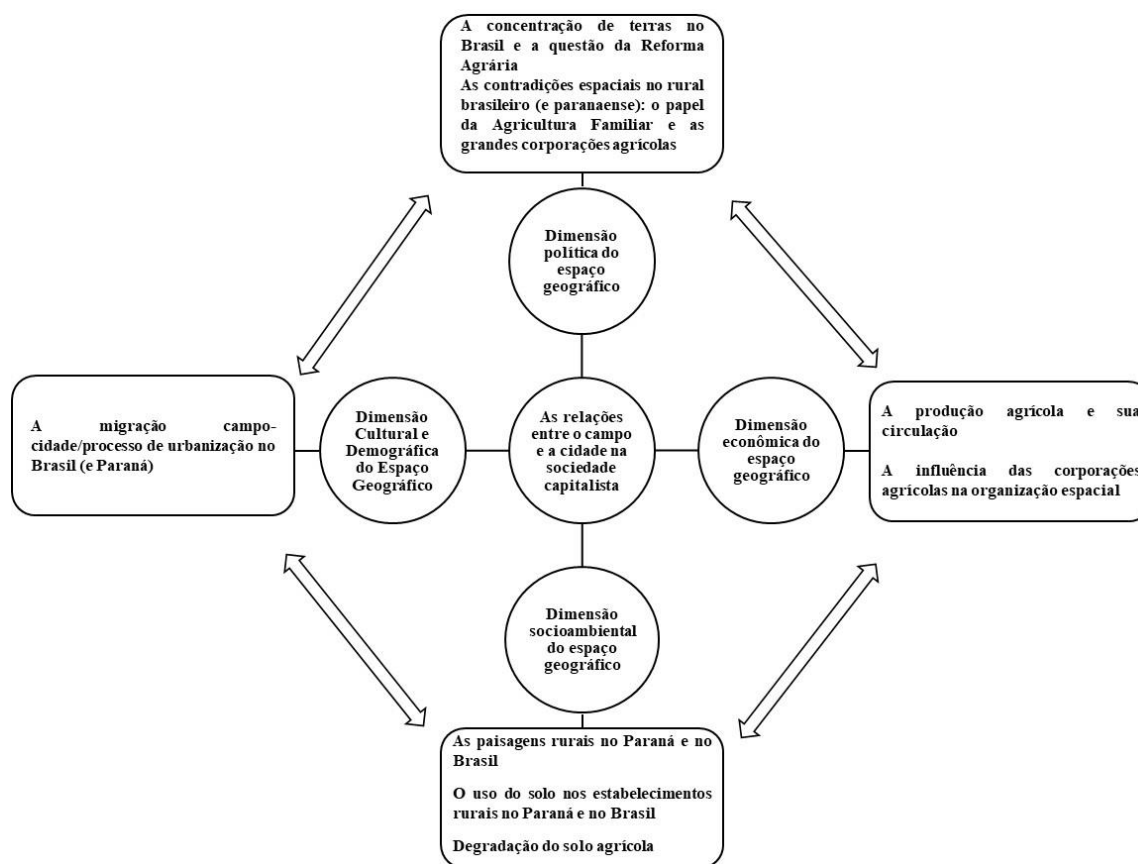
Conteúdos Estruturantes	Exemplo 1: “O meio urbano”	Exemplo 2: “Recursos Minerais”
Dimensão econômica do espaço geográfico	[...] considerar as desigualdades socioeconômicas materializadas no espaço urbano; a distribuição dos espaços de produção e de consumo; as inter-relações das atividades econômicas; o processo de urbanização em relação ao uso do solo urbano e à especulação imobiliária; o processo de industrialização e a urbanização, entre outros.	[...] considerar a importância dos minerais em estudo para a economia, para os sistemas de produção e de circulação, vinculado às diferenças de riquezas entre os países e as regiões do mundo.

Dimensão política do espaço geográfico	[...] pode ser trabalhado, por exemplo, pela interdependência entre o campo e a cidade, sendo esta o centro das decisões econômicas e políticas; pela ação dos movimentos sociais no espaço urbano e o direito ao transporte, moradia, saneamento e saúde; pela análise da estrutura e formação das cidades globais; pela questão da formação dos microterritórios urbanos, entre outros.	[...] enfatizar as relações de poder que se estabelecem entre os países que detêm as jazidas e aqueles que dependem desses recursos; a análise dos conflitos (bélicos, financeiros, fiscais) gerados pelos interesses sobre os minerais em questão, além dos posicionamentos assumidos pelos países direta ou indiretamente envolvidos.
Dimensão socioambiental do espaço geográfico	[...] trabalhar o uso da água e as políticas públicas de saneamento básico nas cidades; o problema da poluição dos rios pelos dejetos urbanos, pelo lixo doméstico e industrial; a ocupação das áreas de risco, das encostas, dos mananciais e várzeas; a poluição atmosférica nas cidades, dentre outros.	[...] recairá sobre a formação e espacialização das jazidas minerais, o futuro esgotamento, os custos ambientais da opção pelo uso industrial desse mineral, os lugares mais afetados pela poluição causada pelo seu uso, etc. Ainda, merecerão destaque a forma como o uso dos minerais em estudo poderá afetar o planeta no futuro, como será a busca de tecnologia alternativa para substituí-los, quais países estão à frente nas pesquisas e como se portam diante dos problemas ambientais, etc.
Dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico	[...] pode ser abordado a partir dos movimentos migratórios e suas consequências na ocupação urbana; dos movimentos sociais e suas implicações na organização do espaço urbano; das relações étnico-raciais que se estabelecem nas cidades e das diferentes identidades culturais nelas presentes.	[...] levar em conta os modos de vida estruturados a partir dos produtos de consumo fabricados com os recursos minerais em estudo, a distribuição de riqueza (renda <i>per capita</i> , PIB) entre a população dos países produtores/exploradores, suas estruturas demográficas e sociais em relação àquela distribuição, etc.

FONTE: PARANÁ (2008, p.77-78). Organização: Autora (2018).

Um outro exemplo da articulação entre *Conteúdos Estruturantes*, *Básico* e *Específicos* podemos representar na Figura 17. No exemplo, o Conteúdo Básico é indicado para o 8º ano, de acordo com as DCE. Mas, nada impede que seja trabalhado no 7º ano, também. No círculo do centro, vemos o Conteúdo Básico e, em sua órbita, os Conteúdos Estruturantes. Nas figuras retangulares estão algumas possibilidades de desdobramentos em Conteúdos Específicos.

FIGURA 17: POSSIBILIDADE DE ARTICULAÇÃO ENTRE CONTEÚDOS BÁSICO, ESTRUTURANTES E ESPECÍFICOS



FONTE: PARANÁ (2008). Organização: Autora (2018).

No caso da disciplina de Geografia, os *Conteúdos Estruturantes* (as Dimensões) são **faces** de um mesmo fenômeno. Ou seja, é o real estudado em seus aspectos culturais, econômicos, políticos e socioambientais. Nesse exemplo, alguns conteúdos específicos podem ser estudados à luz de uma dimensão como também de outra. Por exemplo, “As paisagens rurais no Paraná e no Brasil”, podem ter uma “face” biofísica e cultural. Do mesmo modo, o conteúdo “A influência das corporações agrícolas na organização espacial”, pode ser tratado tanto em seu aspecto político (a territorialidade do fenômeno), como em sua forma econômica.

Merece um aparte a questão do *Conteúdo Estruturante* Dimensão Socioambiental do espaço geográfico. No texto das DCE encontramos a defesa de que:

[...] é fundamental compreender tanto a gênese da dinâmica da natureza quanto as alterações nela causadas pelo homem, como efeito de participar na constituição da fisicidade do espaço geográfico [...]. Ao entender ambiente pelos aspectos sociais e econômicos, os problemas socioambientais passam a compor, também, as

questões da pobreza, da fome, do preconceito, das diferenças culturais, materializadas no espaço geográfico. (PARANÁ, 2008, p. 73).

Há uma preocupação em deixar explícito ao leitor das DCE a importância de não se tratar os aspectos físicos separadamente dos humanos. Entretanto, uma vez que se admite na proposta curricular que o objeto da Geografia é o próprio espaço geográfico, resultado da interação Sociedade ↔ Natureza, não vemos razão para a utilização da adjetivação “socioambiental”. O próprio texto que fundamenta a discussão desse *Conteúdo Estruturante* nas DCE adverte que [...] a abordagem geográfica do ambiente transcende à desgastada discussão da dicotomia geografia física *versus* geografia humana, pois concebe a unidade do conhecimento geográfico como resultante da interação entre os diferentes elementos e fatores que compõem seu objeto de estudo. (MENDONÇA, 2002, p. 123).

O acirramento da problemática ambiental e a visibilidade dada às questões referentes ao tema, principalmente, a partir das Conferências das Nações Unidas sobre o meio ambiente, na década de 1970, trouxe para a Geografia (e também para outras ciências e para o discurso em geral) essas abordagens. Ainda que Mendonça (2002) se esmere em defender a terminologia, seus argumentos apenas reforçam o objeto central da Geografia: a interação Sociedade ↔ Natureza, nesse caso, a “conflituosa” relação produtora de alterações na dinâmica natural. Outrossim, a tentativa do autor de responder à demanda pelo método de investigação para a “corrente socioambiental” da Geografia o leva a concluir que, tendo em vista a sua característica multi e interdisciplinar, na perspectiva holística, resta-lhe o *ecletismo metodológico*. (MENDONÇA, 2002, grifos nossos).

Nesse sentido, é no mínimo estranho que as Diretrizes Curriculares de Geografia tragam a tal corrente como um dos *Conteúdos Estruturantes*. Primeiramente porque, o próprio autor da proposta alegava que as características da corrente não estavam (em 2002) totalmente definidas. Por outro lado, se muitos métodos possibilitam a abordagem socioambiental, então vemos aí uma incongruência com o restante das DCE que propõem o ensino de Geografia a partir de um quadro conceitual das *abordagens críticas* analisando conflitos e contradições sociais, econômicas, culturais e políticas considerando o método dialético (PARANÁ, 2008, p. 52-53). Inclusive, as concepções de paisagem e lugar, por exemplo, adotadas no documento são desenvolvidas pela Geografia Crítica, que se fundamenta no materialismo histórico dialético.

No avanço da proposta, Mendonça (2009) afirma que:

Geografia física e geografia ambiental não são sinônimos, há que mais uma vez se assinalar. Se a realidade do presente, face à emergência das questões ambientais, tem apresentado novos e importantes desafios aos geógrafos, particularmente aos geógrafos físicos neste contexto, o conhecimento aprofundado da geografia física do planeta não pode ser deixado de lado ou enfraquecido [...].

Se Geografia Física, Geografia Ambiental (e a perspectiva Socioambiental) não são sinônimos e as DCE optaram por utilizar essa última como um Conteúdo Estruturante, perguntamos: como fica a Geografia Física nessa proposta curricular?

A natureza tem a sua dinâmica e, muitas vezes, independe da sociedade. A Geografia Física não desconsidera a ação humana, todavia, se debruça na explicação dos *processos* (físicos, químicos e biológicos) analisados **espacialmente**. A corrente socioambiental tem outra forma de estudo. Ela emerge da interação Sociedade ↔ Natureza como um terceiro elemento. Tem o propósito de *problematizar* essa interação (no sentido da crítica) e, por que não, de intervenção? Daí, podemos entender, em certa medida, a seleção do termo “socioambiental” como um dos Conteúdos Estruturantes. Contudo, insistimos que uma “Dimensão ambiental do espaço geográfico” compreende da mesma forma o que está proposto, uma vez que a **abordagem geográfica** já pressupõe o social e o ambiental atendendo melhor aos propósitos do ensino da Geografia na Educação Básica.

A propósito dos *Encaminhamentos Metodológicos*, as DCE orientam que sejam considerados os conhecimentos prévios dos alunos referentes ao espaço relacionando-os ao conhecimento científico com vistas à superação do senso comum.

Ao invés de simplesmente apresentar o conteúdo que será trabalhado, recomenda-se que o professor **crie uma situação problema**, instigante e provocativa. Essa **problematização inicial tem por objetivo mobilizar o aluno para o conhecimento**. Por isso, deve-se constituir de questões que estimulem o raciocínio, a reflexão e a crítica, de modo que se torne **sujeito do seu processo de aprendizagem**. (VASCONCELOS, 1993 *apud* PARANÁ, 2008, p. 75, grifos nossos).

Vejamos o que propõe Perrenoud (2000), citado por Duarte (2008, p. 6):

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por **problemas** e projetos, **propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos** e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. (Grifos nossos).

Quando propõe “criar” uma situação-problema com intuito de mobilizar para o conhecimento, o texto das DCE pode estar se referindo à questão da contextualização do



conteúdo. A situação pode ser da realidade próxima, nesse caso, não precisaria criar, inventar uma situação. Ela pode estar ali bem próximo da escola, do bairro, na cidade. Está na nossa própria vida. A escola capitalista se isolou da vida social, da prática social e imergiu na artificialidade da sala de aula. (FREITAS, 2010). Ora, a mobilização para o conhecimento pode vir do entorno e da vida dos estudantes (e dos educadores), como sujeitos históricos. Parafraseando Duarte (2008), não se trata de uma comparação apressada, mas é preciso se atentar para as formas de expressão que conduzem o leitor a relacionar pedagogias de diferentes tendências e adotar modismos pedagógicos, como por exemplo, tornar-se sujeito do seu processo de aprendizagem. Concordamos com o desenvolvimento da autonomia, mas devemos cuidar para que, numa escala de valor, isso se torne mais importante do que a aprendizagem do conhecimento socialmente existente na relação com o outro. (DUARTE, 2008).

Esses excertos nos chamam a atenção e nos confirmam que propostas curriculares feitas por *várias mãos* trazem diversas incongruências. Apesar de terem fontes diferentes, as orientações são as mesmas em ambos os fragmentos de texto, sendo que a segunda citação se insere nas “pedagogias do aprender a aprender” (DUARTE, 2008). Portanto, diferente do que propõe as DCE e da “contextualização sócio-histórica”.

Uma prática pedagógica proposta nas DCE e que se coloca na perspectiva da contextualização sócio-histórica é a *aula de campo*. [...] Parte-se de uma realidade local bem delimitada para investigar a sua constituição histórica e realizar comparações com outros lugares, próximos ou distantes. Assim, a aula de campo jamais será apenas um passeio, porque terá importante papel pedagógico no ensino de Geografia. (PARANÁ, 2008). Propõe-se, ainda, a utilização dos *recursos áudio visuais e das obras de Arte e Literatura*, em seus diversos gêneros, como representação social e instrumento de análise de diversos contextos históricos e geográficos.

No que se refere à *Cartografia*, a proposta curricular do Paraná trata o recurso com linguagem, apenas. Destaca a importância do uso da linguagem cartográfica para a Educação Básica e discute brevemente a trajetória do ensino de Cartografia na educação. Apontam que:

[...] o domínio da leitura de mapas é um processo de **diversas etapas** porque primeiro é acolhida a compreensão que o aluno tem da realidade em exercícios de observar e representar o espaço vivido, com o uso da escala intuitiva e criação de símbolos que identifiquem os objetos. Depois, aos poucos, são desenvolvidas as

noções de escala e legenda, de acordo com cálculos matemáticos e as convenções cartográficas oficiais (RUA, 1993). Ao apropriar-se da linguagem cartográfica, o aluno estará apto a reconhecer representações de realidades mais complexas, que exigem maior nível de abstração. (PARANÁ, 2008, p. 83).

Nesse excerto, notamos que há uma ligeira aproximação do que já discutimos sobre a relação do ensino de Cartografia com a psicologia cognitiva ao propor um ensino por “etapização” das atividades relacionadas à linguagem cartográfica.

Durante o processo de elaboração das DCE houve muito debate sobre o ensino da Cartografia. Contudo, a discussão era sobre considerá-la como *Conteúdo Estruturante* ou como *Linguagem*. No Simpósio do Ensino Médio, realizado em maio de 2005, em Curitiba, o grupo de trabalho de Geografia concluiu que a Cartografia comporia as Diretrizes como uma Linguagem. (PARANÁ, 2005c, não publicado).

Os quadros que constam no anexo das DCE, com os Conteúdos Básicos do Ensino Fundamental e Médio, apresentam para *todos os anos*, na coluna Abordagem teórico-metodológica, a seguinte recomendação: “Os conteúdos devem ser espacializados e tratados em diferentes escalas geográficas com uso da linguagem cartográfica – signos, escala e orientação”.

Em breves considerações, as DCE apresentam como proposta para a *Avaliação da Aprendizagem* a concepção de *avaliação formativa*, como parte do processo pedagógico. Aponta ser importante que todos os momentos desse processo, as dificuldades e os avanços apresentados pelos alunos, sejam registrados pelo professor, confirmando o caráter contínuo e processual da avaliação, conforme a legislação. Segundo Fernandes; Freitas (2007, p. 20 - 22),

Quando a avaliação acontece ao longo do processo, com o objetivo de reorientá-lo, recebe o nome de avaliação formativa e quando ocorre ao final do processo, com a finalidade de apreciar o resultado deste, recebe o nome de avaliação somativa [...] O professor não avalia com o propósito de dar uma nota, pois dentro de uma lógica formativa, a nota é uma decorrência do processo e não o seu fim último. O professor entende que a avaliação é essencial para dar prosseguimento aos percursos de aprendizagem.

Além de indicar a concepção de avaliação, as DCE, como os PCN, orientam quanto ao estabelecimento de *critérios de avaliação*. Há que se ressaltar que a avaliação formativa se baseia em critérios, tomando como referência o próprio aluno. (VILLAS BOAS, 2008).

Os PCN, como já tratamos, também propõem critérios de avaliação. Entretanto, classificam os em conceituais, atitudinais e procedimentais.

Em abril de 2008, a equipe da Coordenação de Gestão Escolar, CGE, da SEED e as equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais de Educação organizaram orientações referentes à avaliação da aprendizagem. Conforme essas orientações, critérios de avaliação devem ser entendidos como

[...] *um referencial que gera parâmetros* que devem ser previamente estabelecidos, descritos e conhecidos pelos alunos, favorecendo a transparência, a orientação do trabalho discente e a co-responsabilidade (*sic*) do aluno no processo de aprendizagem. Portanto, remete-nos a compreender que critérios, instrumentos, forma e conteúdo caminham numa mesma perspectiva. Sendo assim, os critérios de avaliação devem revelar na sua prática a relação coerente com as Diretrizes Curriculares, o PPP e o estabelecido no Plano de Trabalho Docente. (SEED, 2008, grifos nossos).

A questão da avaliação baseada em critérios causou, nas escolas, muito debate e entendimentos dúbios sobre o conceito. Num outro texto, também produzido pela Coordenação de Gestão Escolar, CGE, especificamente sobre Critérios de Avaliação, pontua: [...] “Ousa-se defini-lo como o detalhamento do conteúdo, ou seja, a essência do mesmo, que o torna imprescindível para compreensão do conhecimento na sua totalidade”. (Batista, 2008 *apud* SEED s/d).

Depresbiteris (1991), de modo mais simplificado, escreve que critério de avaliação [...] “é um princípio que se toma como referência para julgar alguma coisa. Seus sinônimos são parâmetros, padrões de julgamento, padrões de referência” [...].

Os principais critérios de avaliação em Geografia, de acordo com as DCE, são: a formação dos conceitos geográficos básicos e o entendimento das relações socioespaciais para a compreensão e intervenção na realidade. Mas, os quadros do Conteúdos Básicos, anexos às DCE, apresentam o que “se espera” do aluno, em cada ano do Ensino Fundamental e Médio.

A definição de critérios de avaliação é uma ação pedagógica importante e eles devem ser discutidos com os alunos. Porém, eles não podem se tornar o propósito maior da avaliação. Villas Boas (2004, p. 32) lembra que:

[...] as circunstâncias individuais devem ser observadas se a avaliação pretende contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem e para o encorajamento do aluno. A avaliação formativa seria desencorajadora para muitos alunos que enfrentam fracasso se fosse baseada exclusivamente em critérios. A combinação

da avaliação baseada em critérios com a consideração das condições do aluno fornece informações importantes e é consistente com a ideia de que a avaliação formativa é parte essencial do trabalho pedagógico.

As DCE também assinalam a necessidade de diversificar os instrumentos e técnicas de avaliação e orientam o uso de: interpretação e produção de textos de Geografia; interpretação de fotos, imagens, gráficos, tabelas e mapas; pesquisas bibliográficas; relatórios de aulas de campo; apresentação e discussão de temas em seminários; construção, representação e análise do espaço através de maquetes, entre outros. (PARANÁ, 2008).

### **3.2 A Geografia no Plano de Estudos do Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: objeto de estudo e conceitos, objetivos, metodologia e avaliação**

As três propostas curriculares que analisamos têm como proponente o Estado. O Plano de Estudos é um documento que também tem a intenção de fornecer aos educadores orientações metodológicas, conteúdos e objetivos para conduzir a organização do trabalho pedagógico. (MST, 2013). Ainda que parciais, podemos dizer que se trata de orientações curriculares do MST - Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A proposta foi organizada para ser um referencial às Escolas Itinerantes do Paraná que têm uma realidade específica. Mas, o que há de particular nessas escolas? Antes de expormos o Plano de Estudos, é prudente apresentarmos os sujeitos que movimentam essas escolas e a educação pensada por esses sujeitos. Para isso, vamos nos reportar à história recente do Brasil ainda que a causa da existência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra repouse nos primórdios da história nacional e nas formas da posse da terra<sup>36</sup>. Segundo Fernandes (2012, p. 496), o MST é

[...] um movimento socioterritorial que reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres – como parceiros, meeiros, posseiros, minifundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem-terra – e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira.

De acordo com Fernandes (2012), a data oficial da criação do movimento foi em 21 de janeiro de 1984, na cidade de Cascavel, Paraná. Contudo, foi no período de 1978 a 1983,

---

<sup>36</sup> No Brasil, a origem dos latifúndios, vem desde o período da colonização quando Portugal recorreu à forma de concessão de terras conhecida por sesmarias. As pessoas que recebiam essas grandes áreas tinham o compromisso de cultivá-las podendo perdê-las se não o fizessem. Nesse período, havia também aqueles que vinham para a colônia e se apossavam sem a autorização real. Depois da independência do Brasil, houve a aprovação da Lei de Terras de 1850 que legitimou as áreas já concedidas. Estabeleceu-se, também, que as terras devolutas do Estado seriam obtidas por meio de compra. (MEDEIROS, 2012).

ainda conforme o autor, que camponeses em todo o país, por meio de diferentes lutas pela terra, constituíram o movimento nacional que deu origem ao MST. “Nas décadas de 1980 e 1990, o MST se territorializou por todas as regiões brasileiras, conquistando milhares de assentamentos rurais”. (FERNANDES, 2012, p. 496). Não é de se estranhar que um movimento dessa proporção tenha se formado no Brasil, um país de dimensões continentais e com uma das maiores concentrações de terra do mundo.

Atualmente, o MST defende uma nova proposta de Reforma Agrária qualificada como *Popular*, pois se trata de [...] “uma necessidade de toda sociedade brasileira, em especial os 80% da população que vive de seu próprio trabalho e que precisa de um novo modelo de organização da economia, com renda e emprego para todos”. (MST, 2018, s/p).

A demanda por educação esteve presente no Movimento já nos primeiros anos de luta, antes mesmo da sua criação oficial. Em sua trajetória, o MST foi construindo uma concepção de educação que [...] “vincula **a produção da existência social à formação do ser humano**, considerando as contradições como motor, não apenas das transformações da realidade social, mas da própria intencionalidade educativa, na direção de um determinado **projeto de sociedade e de humanidade**”. (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 502, grifos nossos).

Assim, da luta pela terra e pela educação houve também a necessidade de constituir escolas nos acampamentos. Desde as primeiras ocupações, ocorreram experiências de escolarização junto ao Movimento. Mas, a **Escola Itinerante** foi a forma de assegurar escolaridade às pessoas em situação de itinerância. É uma escola pública e tem a sua legalidade amparada pelos Conselhos Estaduais de Educação. O estado do Rio Grande do Sul teve Escola Itinerante aprovada pelo Conselho já em 1996 e, depois dessa experiência,

[...] Escolas Itinerantes foram criadas em outros estados do país como no Paraná em 2003, Santa Catarina em 2004, Goiás e Alagoas em 2005 e Piauí em 2008. No entanto, hoje apenas encontra-se em funcionamento no estado do Paraná, devido a fatores como a fragilização da luta pela terra nos últimos anos e o ataque ou descaso de governos. (DALMAGRO; BAHNIUK; CAMINI, 2017, p. 3).

No caso do Paraná, a aprovação pelo Conselho Estadual de Educação ocorreu em 08 de dezembro de 2003, por meio do Parecer N°1012/03. (SAPELLI, 2015). Por estarem sujeitas ao processo de marcha, de movimentação, inerente à luta pela terra, as Escolas Itinerantes estão vinculadas a outras escolas-base, responsáveis pela documentação, suporte pedagógico, certificação e demais necessidades funcionais.

No que se refere à questão pedagógica, Sapelli (2015) explica que até 2010, no Paraná, o MST tinha como fundamento de sua proposta os “temas geradores”, de Paulo Freire. Para a autora, esses temas, questões da própria realidade, favorecem o desenvolvimento de conteúdos e didáticas gerando novos conhecimentos. Sapelli (idem) acrescenta que a educação do Movimento foi incorporando à proposta elementos da obra do russo Pistrak<sup>37</sup>, principalmente, no que diz respeito à auto-organização dos estudantes, como discorreremos adiante.

As escolas implementaram, com a aprovação do Conselho Estadual de Educação do Paraná, os chamados Ciclos de Formação Humana, uma alternativa para romper com a seriação e a avaliação por nota, além de potencializar a auto-organização dos estudantes.

A autorização para implantação da proposta, como experimento, foi feita por meio do Parecer do CEE/PR 117, de 11 de fevereiro de 2010, e da Resolução 3.922/10, pelo prazo de cinco anos. A proposta tinha/tem como elementos centrais: a organização das turmas em ciclos, a adoção da área como princípio metodológico, o conselho participativo, o parecer descritivo e a gestão que busca a participação ampliada da comunidade. (SAPELLI, 2015, p. 135).

Em linhas gerais, os Ciclos de Formação Humana se fundamentam nas concepções de aprendizagem e desenvolvimento do psicólogo bielorrusso Lev Vigotski. Pedagogicamente, se caracterizam por apresentar agrupamento de estudantes de acordo com as idades e fases da vida (conforme a Figura 18), avaliação processual e diagnóstica por meio de parecer descritivo, classes intermediárias entre os ciclos para auxiliar os estudantes que não aprenderam na duração do ciclo que frequentava. (MARIANO, 2016).

---

<sup>37</sup> Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888 - 1940) foi um educador russo. Na apresentação da obra *Fundamentos da Escola do Trabalho* (2011), Roseli Salete Caldart escreve que as ideias de Pistrak influenciaram a educação soviética, principalmente, no final da década de 1920. De acordo com Caldart, uma importante contribuição de Pistrak foi propor que para transformar a escola com vistas à transformação social, não basta alterar os conteúdos. É preciso mudar a forma da escola, suas práticas e sua organização para que os sujeitos sejam capazes de mudar a sociedade. Os aspectos centrais de sua obra são a relação escola e trabalho, a auto-organização dos estudantes e o ensino por meio de Complexos Temáticos.

FIGURA 18: ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA EM CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA

CICLOS DA VIDA HUMANA	CICLO	IDADE
INFÂNCIA	I	4 anos 5 anos
	II	6 anos 7 anos 8 anos
PRÉ-ADOLESCÊNCIA	Classe Intermediária	
	III	9 anos 10 anos 11 anos
	Classe Intermediária	
ADOLESCÊNCIA	IV	12 anos 13 anos 14 anos
	Classe Intermediária	
JUVENTUDE	V	15 anos 16 anos 17 anos

FONTE: PARANÁ (2009).

A partir de 2009, foi formado um grupo de trabalho para organizar cadernos de orientação didática para os professores das Escolas Itinerantes. O grupo, que contava com professores da Educação Básica, do setor de educação do MST e de IES, percebeu a necessidade de reelaborar uma proposta curricular para as escolas, principalmente para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com a contribuição do professor Luiz Carlos de Freitas (Unicamp) e Roseli Salete Caldart (Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA), o grupo aprofundou os estudos para compreender, principalmente, elementos da obra de Pistrak. Com isso, o Plano de Estudos das Escolas Itinerantes começava a se configurar. O documento não é exatamente um currículo, mas sim, como o nome anuncia, trata-se de um Plano de Estudos, ou seja:

[...] o conjunto de decisões que fornece aos educadores elementos para definir a amplitude e profundidade dos conteúdos a serem ensinados, os objetivos tanto de caráter formativo como de ensino, as expectativas de desenvolvimento, as indicações das relações que tais conteúdos e objetivos têm com a vida cotidiana dos estudantes, bem como orientações metodológicas gerais que conduzam a uma organização da escola e do ensino com significado para os estudantes do campo. (MST, 2013, p.9).

Sapelli (2013), relata que os professores das escolas que participavam do grupo de trabalho elaboraram, a partir das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – DCE, uma lista de conteúdos. Elaboraram, também, um **inventário** detalhado sobre algumas escolas e o seu entorno. No inventário constavam aspectos referentes à Geografia do local, da cultura dos sujeitos, do trabalho, das lutas e formas de organização da comunidade, entre outros. O grupo também delineou um conjunto de **objetivos formativos**

e êxitos (Quadro 15) que são esperados dos estudantes durante a sua formação e que servem de referência para todas as disciplinas.

QUADRO 15: OBJETIVOS FORMATIVOS

Objetivos formativos	Êxitos
1. Exercitar a expressão oral e escrita;	Apresentar oralmente textos com entonação e ritmo em atividades de mística, culturais, de trabalhos em grupo e outros e produzir textos escritos incorporando novos vocábulos;
2. Utilizar conceitos na compreensão de questões da realidade concreta;	Perceber a existência de conceitos na explicação dos fenômenos;
3. Formular conceitos simples desde fenômenos da realidade;	Expressar conceitos simples pelo registro da observação e estudos da natureza do entorno da escola e discutidos em diferentes aulas;
4. Exercitar o raciocínio lógico;	Demonstrar uso do raciocínio lógico diante de situações do trabalho e das brincadeiras; Atenção à forma de resolução de problemas matemáticos;
5. Demonstrar postura de curiosidade intelectual;	Apresentar perguntas diante de situações vivenciadas e estudadas;
6. Desenvolver capacidade de observação da realidade e percepção dos problemas da vida;	Este objetivo pode ser verificado pela solicitação de registros (escritos e orais) das observações de aspectos visíveis feitas pelo estudante em saídas de campo seja para estudos da natureza, de locais de produção seja na participação em mobilizações ou encontros dos Sem Terrinha ou da Juventude Sem Terra, alternando-se solicitação de registros de observações livres e de observações orientadas;
7. Aprender a elaborar hipóteses de solução diante de problemas da prática;	Êxito a ser verificado por meio de diálogo com os estudantes sobre situações de trabalho (dentro e ou fora da escola) e de organização coletiva para realizar tarefas diversas (para identificar as hipóteses que formula, ainda que sem identificá-las com esse nome); exercícios escritos elaborados a partir de situações reais ou simuladas: diante de uma situação x (descrita) o que faria; No caso do 6º ano, o educando deve ser capaz de formular mais de uma hipótese diante de uma mesma situação ou problema;
8. Aprender procedimentos básicos de pesquisa para aprofundamento e comprovação de hipóteses ou posições sobre fatos;	Êxito a ser verificado por meio de atividades práticas de pesquisa (de campo e bibliográfica), que sigam passos ou roteiros previamente estabelecidos, realizadas a cada semestre e relacionadas a cada complexo; Também podem ser atividades relacionadas aos inventários da realidade desenvolvidos ou atualizados pela escola para seu planejamento anual;
9. Saber fazer análise, compor sínteses (mentais e escritas);	Saber observar e identificar uma problemática;
10. Desenvolver a capacidade de discernir sobre os vários lados de uma situação ou questão antes de tomar decisões e de agir;	Saber identificar vários pontos de vistas diferentes presentes em uma situação ou questão;
11. Apropriar-se de tecnologias de produção e uso social;	Saber identificar o que é e para que serve uma tecnologia;
12. Praticar valores de solidariedade, cooperação, responsabilidade, empatia, honestidade, humildade, respeito e outros, demonstrando hábitos e emoções de vida coletiva: disposição e entusiasmo de colaborar para o bem-estar dos outros;	Saber colocar-se em relações coletivas a partir de relações de interesses compartilhados;
13. Demonstrar disponibilidade para ações de militância social/política;	Saber identificar necessidades sociais a serem alteradas na realidade;
14. Desenvolver capacidade de iniciativa e de agir organizadamente diante de problemas;	Identificar problemas nas situações vivenciadas e estudadas, demonstrando interesse em sua resolução;
15. Desenvolver hábitos de trabalho individual e coletivo;	Demonstrar responsabilidade no trabalho de autosserviço e trabalhos escolares, percebendo a interdependência do trabalho individual e coletivo;
16. Aprender algumas habilidades técnicas relacionadas a trabalhos socialmente úteis;	A depender das equipes de trabalho existentes ou saber lavar a louça, servir o alimento, limpar e arrumar o refeitório, biblioteca e outros espaços individuais e coletivos; domínio básico no trato com animais de pequeno porte e cultivo da lavoura e horta;



17. Compreender a lógica da cooperação ou da organização do trabalho coletivo a partir de participação (na escola e ou fora dela) em formas de trabalho que possam envolvê-lo diretamente nas atividades de planejamento, execução e balanço crítico coletivo;	Perceber a cooperação no trabalho da escola e do acampamento/assentamento e perceber-se como participe da cooperação, cultivando-a;
18. Conhecer as formas de organização da produção e do trabalho no campo, compreendendo o atual contraponto de lógicas entre agronegócio e agricultura camponesa, e sua relação com as lutas sociais dos movimentos sociais camponeses da atualidade;	Situar-se diante da produção e do trabalho no campo compreendendo alguns de seus componentes como: trabalho manual e intelectual, tecnologias de produção, industrialização e comercialização, percebendo diferenças de apropriação destes elementos entre o agronegócio e a agricultura camponesa bem como elementos da articulação dialética entre ambos;
19. Cultivar a memória e a identidade de trabalhador, camponês, Sem Terra;	Participar da mística e da memória na escola e no acampamento/assentamento e identificar seu significado;
20. Valorizar a produção cultural e fazer a análise crítica da atuação da indústria cultural e das tradições culturais;	Identificar a produção da cultura nos diversos espaços na escola, no assentamento/acampamento e na sociedade e a existência da Indústria cultural;
21. Desenvolver a cultura corporal, possibilitando ampliar a consciência, a expressividade, o respeito e o cuidado com o corpo;	Expressar nas situações vividas na escola e no acampamento/assentamento (como por exemplo: nos jogos, brincadeiras e danças, mística) a capacidade de prestar atenção no funcionamento de seu corpo, seus limites e possibilidades, bem como realizar ações de zelo pelo seu corpo e dos colegas;
22. Consolidar hábitos de higiene e de cuidados com a saúde;	Demonstrar consolidados hábitos de higiene individual, tais como: asseio corporal, alimentação saudável (sem agrotóxicos, balanceada) ser afetuoso, entre outros; E estabelecer relações das necessidades destes bons hábitos com sua saúde e o bem-estar do ambiente (escola e entorno, por exemplo);
23. Desenvolver a sensibilidade estética, a criatividade e a capacidade de expressão artística;	Demonstrar o gosto pelo belo, iniciativa e imaginação nas atividades artísticas promovidas pela escola e pelo acampamento/assentamento, como por exemplo, nas místicas e festas;
24. Desnaturalizar as relações de opressão, demonstrando consciência e indignação diante de injustiças e situações de exploração entre os seres humanos e da natureza;	Perceber situações de opressão e exploração nas relações humanas ao estudar a realidade;
25. Realizar as atividades com comprometimento e autodisciplina, posicionando-se criticamente diante delas;	Ao realizar as atividades propostas, concluí-las, avaliando-as e apresentando sua análise;
26. Desenvolver a afetividade, ampliando gradativamente o equilíbrio emocional	Em trabalhos em grupos demonstrar preocupação com os demais integrantes, posicionando-se com calma e respeito;
27. Estabelecer/perceber relações entre conteúdos de ensino, atividades práticas e questões da realidade atual;	Em debates orais demonstrar que percebe que existe relação entre o que estuda e o que vivencia no cotidiano;
28. Perceber as conexões que ligam entre si os fenômenos, naturais e sociais, compreendendo, pelas questões da prática, o que são contradições, o que é movimento e como acontecem as transformações na natureza, na sociedade.	Ao estudar diferentes fenômenos naturais e sociais, perceber que eles vão acontecendo de diferentes formas em diferentes épocas e que há relações entre eles.

FONTE: MST (2013).

Construir um projeto de educação que tenha como princípio a *formação humana* requer além desses elementos (conteúdos, inventário, objetivos formativos e êxitos), outros tantos que, juntos, explicam a proposta como um todo.

Portanto, a partir daqui nos ateremos à descrição desde o que se entende por educação até as demais concepções presentes na proposta e que a caracteriza de forma particular. Primeiramente, destacamos a concepção de educação do Movimento e as

denominadas matrizes formativas ou formadoras. A Pedagogia do Movimento se fundamenta numa concepção de educação

[...] de formação humana, que não é hegemônica na história do pensamento ou das teorias sobre educação [...], trata-se de uma concepção de base *histórica, materialista e dialética* para a qual é preciso considerar centralmente as condições de existência social em que cada ser humano se forma. [...] As pessoas se formam pela inserção em um determinado meio, sua materialidade, atualidade, cultura, natureza e sociedade, fundamentalmente através do trabalho que lhe permite a reprodução da vida e é a característica distintiva do gênero humano, é a própria vida humana na sua relação com a natureza, na construção do mundo. Trabalho que produz cultura e produz também a classe trabalhadora capaz de se organizar e lutar pelo seu direito ao trabalho e pela superação das condições de alienação que historicamente o caracterizam, participando assim do movimento da história. (MST, 2013, grifos dos autores).

Podemos identificar as matrizes formadoras/formativas nesse fragmento de texto: a *vida*, matriz formadora primeira e as matrizes que dela decorrem: ***trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história***. Parafraseando Mariano (2016), a vida não cabe nas quatro paredes da escola, mas a escola cabe na vida. Disso, podemos afirmar que as matrizes formadoras se constituem num modo de conectar a escola com a vida posto que, na atual forma da escola capitalista, houve um distanciamento de ambas. Como atesta Freitas: [...] “a escola capitalista limitou a formação dos jovens às salas de aula como um mecanismo de impedir seu contato com a vida e suas contradições”. Ora, ao se apartar da vida e de suas contradições, restou o conhecimento sistematizado. Esse, não pode e nem deve ser descartado. Mas, tendo feito imperativo, a maioria não conseguiu dele se apropriar, pois resultou sem sentido, sem motivação para os jovens. Daí a necessidade de se aproximar da vida, motivador natural. (FREITAS, 2011).

Tais proposições se aproximam substancialmente da Geografia, principalmente, no que diz respeito à matriz formadora da vida, entendida como o próprio *meio* ou a atualidade do entorno escolar. O conceito de meio, utilizado por muitos geógrafos, é caro à Geografia. Para citar alguns exemplos, o geógrafo francês Max Sorre (1888-1962) considerava tanto o meio físico como o meio social e suas complexidades. Em 1967, na introdução da obra *O homem na Terra*, escreveu: “Num primeiro momento, aparentemente o meio se define como uma combinação de traços elementares isolados: situação geográfica, características do relevo, elementos do clima (temperatura, pressão, etc.), composição da cobertura vegetal, estabelecimentos humanos, etc. Raramente o inventário desses traços é completo e seu significado varia com o uso que deles faz cada grupo humano. Sucede que eles não atuam de maneira isolada, mas *em combinação uns com os outros*: formam conjuntos ou, para

sermos mais precisos, *complexos elementares*”. (SORRE, 2003, grifos nossos). De Jean Tricart (1920-2003), outro geógrafo francês que, assim como Sorre influenciou a Geografia no Brasil, Moreira (2008, p. 123) destaca: “O homem está na natureza e na sociedade. É o elo. E o salto. A rigor, é a razão e a gênese do meio. O meio é um meio do homem. E essa dupla presença se faz “numa rede de rivalidade de interesse, de lutas econômicas e políticas, de ambições concorrentes”. O geógrafo brasileiro, Milton Santos, por sua vez, considera o meio geográfico admitindo que a história da relação entre sociedade e natureza é também a história da substituição do meio natural por um meio cada vez mais artificializado. Santos (1997), denomina o meio atual como meio técnico-científico-informacional.

Portanto, no Plano de Estudos, o meio é a vida concreta das pessoas, ponto de partida para o trabalho pedagógico. É diferente, de acordo com Caldart (2015, p. 28), da escola que “prepara para vida” e para competir no mercado de trabalho. Nessa escola, a vida está além dos muros porque, ali dentro, o ensino é propedêutico e utilitarista.

Freitas (2009), a partir dos estudos de Shulgin (1894-1965), nos alerta sobre a atualidade vivenciada pelas crianças e pelo próprio professor. Não se trata apenas de introduzir um conteúdo crítico, mas uma outra forma de organização da escola onde as crianças aprendam a assimilar, examinar e, fundamentalmente, participar da sociedade. O professor, por sua vez, deve conhecer [...] “as últimas conquistas da ciência e da técnica, deve ser uma pessoa formada cientificamente”. (SHULGIN, 1924 *apud* FREITAS, 2009).

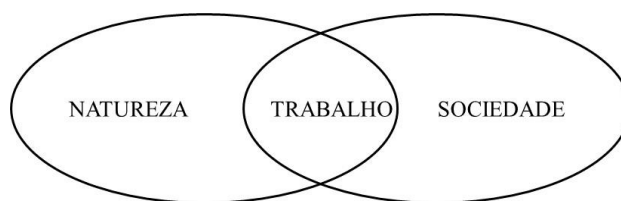
Tão importante quanto o *meio* no Plano de Estudos do MST está o *trabalho*, categoria fundante em toda a proposta. É uma matriz formativa apontada para compreendermos como se dá a ligação entre a escola e o meio. Encontramos aproximações entre os fundamentos desse conceito e a Geografia Crítica, em especial. Santos (1986), afirma que a chave da produção do espaço se origina no processo do trabalho. Trabalho, segundo o autor (*idem*, p. 162), conseguido por meio da cooperação entre os homens, isto é, em sociedade a fim de alcançar os objetivos que foram estabelecidos antecipadamente. Santos (1986, p. 162-163) afirma que a produção do espaço por meio do trabalho estabelece [...] “uma intermediação entre o homem e a natureza, através das técnicas e dos instrumentos de trabalho inventados para o exercício desse intermédio. [...] O ato de produzir é ao mesmo tempo, o ato de produzir o espaço. ”

No Plano de Estudos, o trabalho é entendido além do produtivo, em seu sentido amplo de *atividade humana criadora*, construtora do mundo (do espaço do homem,

portanto), e do ser humano e da vida como princípio educativo. (MST, 2013, grifos dos autores).

Devemos considerar que proposta da Escola Itinerante é fundamentada em Pistrak (2009) e na experiência educacional soviética. Naquela ocasião<sup>38</sup>, relata Freitas (2009), o sistema educacional soviético apresentou aos professores uma formulação que, em nosso entendimento, também guarda aproximações com o objeto de estudo da Geografia:

FIGURA 19: FORMULAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL SOVIÉTICO



FONTE: FREITAS (2009).

Segundo Freitas (2009), a

[...] “proposta é que se estude a natureza e a sociedade, em conexão com o trabalho. [...] Cada ideia central articuladora de um complexo reúne as três dimensões, as quais, em conjunto, devem refletir a ‘complexidade’ daquela parte da realidade escolhida para o estudo – sua dialética e sua atualidade, vale dizer, suas contradições e lutas – seu desenvolvimento enquanto natureza e enquanto sociedade, a partir do trabalho das pessoas.

Como já pontuamos, da interação Sociedade ↔ Natureza emergem processos que são foco dos estudos geográficos, ou a própria Geografia.

No Plano de Estudos das Escolas Itinerantes do MST, o trabalho, base do projeto educativo da escola, se vincula aos conteúdos escolares, à cultura, à história, à luta social, à organização coletiva, ao mundo do trabalho. Tendo em vista objetivos formativos mais amplos, se busca, considerando a faixa etária, o *trabalho socialmente necessário*, fundamentado nas proposições de Viktor Shulgin, educador que trabalhou com Pistrak na Escola-Comuna. Não se trata de aprender a realizar uma tarefa, mas aprender a buscar soluções para os problemas da comunidade. Daí a importância de se conhecer o *meio* e a *atualidade*, conceitos importantes em sua obra. Shulgin entendia que conhecendo a realidade aproximaria a escola dos problemas que precisam ser resolvidos junto com outras organizações que pudessem ajudar. (GONÇALVES; PALUDO, 2015). Em suas

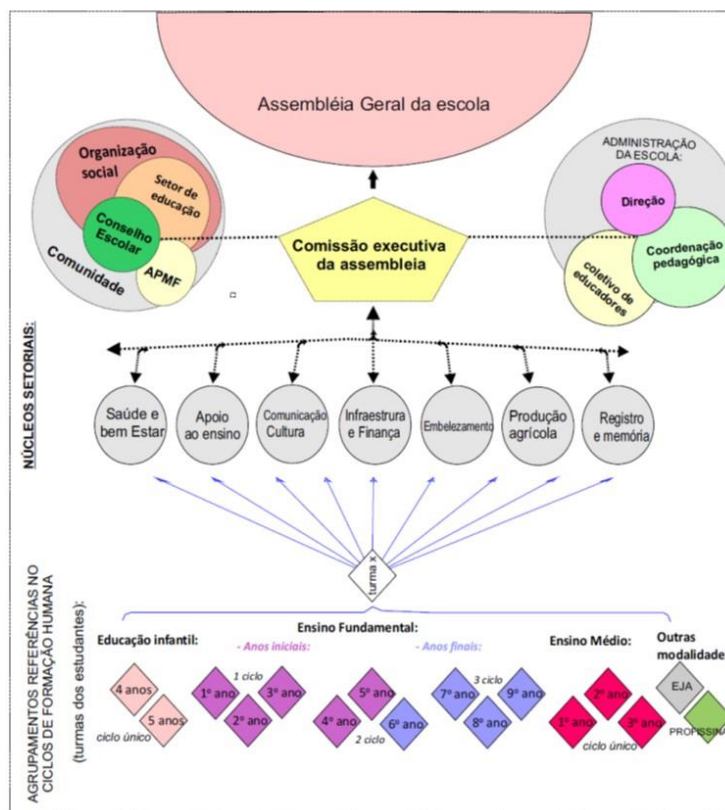
---

<sup>38</sup> A pesquisa do professor Luiz Carlos de Freitas se restringe aos anos de 1917 a 1931, desde a mudança revolucionária na Rússia até o ano de 1931, quando ocorreu a primeira reforma educacional na União Soviética, após 1917. (FREITAS, 2009, p. 10).

elucidações, os autores lembram que é preciso considerar que havia uma sociedade a ser reconstruída na Rússia pós-revolução, portanto, o trabalho socialmente necessário não era qualquer trabalho. Era um trabalho que superaria a condição anterior à revolução. Para Shulgin, conforme Gonçalves; Paludo (2015), ao romper com a forma idealista da abordagem escolar, atuando na realidade e nos problemas, os estudantes ajudariam na melhoria das condições do lugar. Estariam, assim, realizando um trabalho socialmente necessário, que não parte de condições abstratas, mas reais. É o conhecimento convertido em prática. Pensado dessa forma, o trabalho nas Escolas Itinerantes pode se ligar à administração escolar, ao cultivo de hortas, à proteção e recuperação das nascentes e na busca de soluções para os problemas do entorno, por exemplo.

Outro conceito importante no Plano de Estudos das Escolas Itinerantes é auto-organização dos estudantes, alternativa para que todos possam se enxergar como membro da escola e da sociedade. Trata-se de uma organização política com possibilidade formativa e desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Na prática, a proposta de auto-organização funciona conforme podemos observar na Figura 20:

FIGURA 20: ESQUEMA DA PROPOSTA DE AUTO-ORGANIZAÇÃO DOS ESTUDANTES NA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DA ESCOLA



FONTE: MST (2013).

Conforme consta no Plano de Estudos, na parte inferior da figura estão as turmas, dando sustentação ao todo, em atividades escolares regulares que vão se reagrupando de acordo com as necessidades que surgem. De tempos em tempos, os estudantes se revezam na participação junto aos Núcleos Setoriais<sup>39</sup>, grupos de estudantes que se encarregam de trabalhos específicos da vida escolar. A Comissão Executiva é formada por estudantes-líderes dos Núcleos Setoriais. Junto com as Instâncias Colegiadas (representantes da comunidade, Conselho Escolar, APMF – Associação de pais, mestres e funcionários) e a Administração da escola (direção, corpo docente e coordenação pedagógica) convocam a Assembleia Geral da Escola (no alto da figura). A Assembleia Geral da Escola pode ser convocada no final do semestre ou extraordinariamente, se julgarem importante. Esses espaços de organização política são possibilidades formativas de *organização coletiva*. (MST, 2013).

Outra matriz formativa é a *luta social*. De acordo com os autores do Plano de Estudos, formar para estar em estado de luta não é propriamente uma tarefa educativa que se possa garantir, mas trata-se de uma característica do Movimento. “Os trabalhadores sem-terra aprendem no Movimento que *tudo se conquista com luta e a luta educa as pessoas*”. (CALDART, 2015, grifos do autor).

Na escola do Movimento, trabalho com a matriz formativa da *cultura* e da identidade dos trabalhadores camponeses se contrapõe à cultura hegemônica na sociedade capitalista, produzida pela indústria cultural. Alguns aspectos a serem considerados a partir dessa matriz são: guardar a raiz do Movimento, a memória coletiva, os traços do modo camponês de fazer agricultura e produzir cultura e garantir a apropriação das bases da ciência e das artes produzidas historicamente pela humanidade. (MST, 2013).

A matriz formativa da *história* tem o propósito de ajudar os sujeitos a vivenciarem a relação entre história e memória e também na compreensão de seu movimento, que é a base para o entendimento da realidade. “os sem-terra do MST se educam cultivando sua memória e compreendendo o movimento da história: como a história se faz, como fazemos história, como a realidade se transforma.” (CALDART, 2015).

---

<sup>39</sup> Núcleo Setorial é uma denominação que deriva do próprio MST, que chama de “núcleo de base” a célula organizativa do movimento em cada assentamento/acampamento. Na Escola Itinerante, o Núcleo Setorial contribui para que os estudantes pratiquem a auto-organização e o trabalho real. São organizados conforme os aspectos da vida escolar que necessitam de intervenção. Os coordenadores não são permanentes. Se alternam semestralmente para que todos possam ter a experiência de coordenação, liderança, planejamento. (FARIAS; MARIANO; MARTINS; KNOFF; HOELLER, 2015).

Identificados os conceitos fundantes da proposta e a sua forma de organização podemos nos deter no entendimento dos Complexos de Estudos, questão chave que, por vezes, dá nome ao documento: “Proposta dos Complexos”.

Um complexo representa uma “complexidade” cujo entendimento a ser desvendado pelo estudante ativa sua curiosidade e faz uso dos conceitos, categorias e procedimentos das várias ciências e artes que são objeto de ensino em uma determinada série. O complexo tem uma prática social real embutida em sua definição. **Ele é mais que um tema ou eixo** e não se resume à idealização de uma prática que apenas anuncia a aplicabilidade longínqua de uma aprendizagem. É o palco de uma exercitação teórico-prática que exige do estudante as bases conceituais para seu entendimento, permite criar situações para exercitação prática destas bases plenas de significação e desafios e ao mesmo tempo permite que estes conceitos sejam construídos na interface da contribuição das várias disciplinas responsáveis pela condução do complexo. **O complexo é uma unidade curricular do plano de estudos**, multifacetada, que eleva a compreensão do estudante a partir de sua exercitação em uma porção da realidade plena de significações para ele. Por isso, o complexo é indicado a partir de uma pesquisa anteriormente feita na própria realidade das escolas itinerantes. É uma exercitação teórico-prática que acontece na realidade existente no mundo do estudante, vivenciada regularmente por ele em sua materialidade cotidiana e que agora precisa ter sua compreensão teórica elevada. (MST, 2013, grifos nossos).

Complexo de Estudo é um conceito derivado da obra de Pistrak<sup>40</sup>. Freitas (2011, p. 165) explica que:

[...] a noção de Complexo de Estudo é uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico-dialético, rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática [...] Ele não é um método de ensino, em si, embora demande, em associação a ele, o ensino a partir do trabalho: o método geral do ensino pelo trabalho. [...] A interdisciplinaridade é garantida pela materialidade da prática em suas múltiplas conexões, e não via teoria, como exercício abstrato.

De fato, não se trata de algo que se compreenda ligeiramente. Para nos apropriarmos do conceito necessitamos das demais concepções presentes no Plano, uma vez que todas devem ser *postas em movimentação* para chegarmos à noção de complexo.

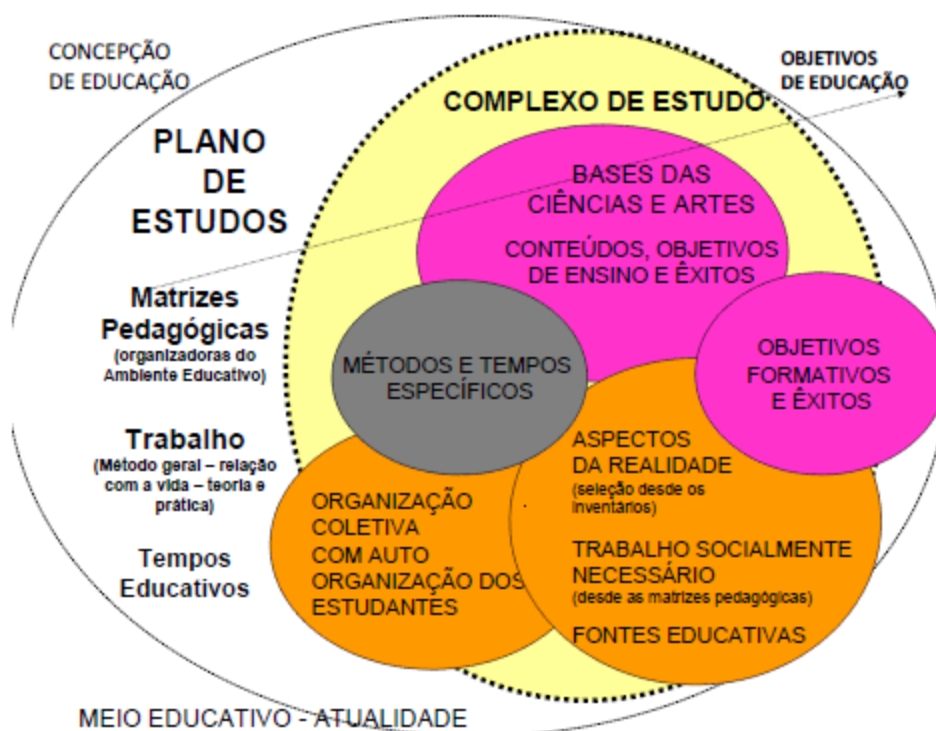
Trata-se, portanto, de um modo de organizar a proposta e movimentar os elementos que fazem parte do Plano de Estudos. Na Figura 21, vemos como se articulam todos os elementos que compõem a proposta. O Complexo considera os aspectos da realidade, também chamados de “porções da realidade”, oriundas do inventário feito a partir da realidade. Esses aspectos da realidade são estudados à luz dos conhecimentos científicos (bases das ciências e artes), com suas metodologias próprias de ensino, num determinado tempo pedagógico. Contribuem para a apreensão dos conteúdos e da realidade a auto-

---

<sup>40</sup> Ver Pistrak (2009); Pistrak (2011).

organização dos estudantes e o trabalho coletivo em comunidade. Visto assim, podemos afirmar que um Complexo de Estudo é uma metodologia para se colocar em prática o Plano de Estudos. É o movimento e a articulação de todos os dados. É, portanto, disciplinar, mas promove a interdisciplinaridade ao conectar-se com a realidade e com os demais elementos que o compõe. Não é, necessariamente, um *método*, visto que por método de sustentação dos Complexos tem-se o materialismo histórico dialético como forma de abordagem desde a compreensão de educação.

FIGURA 21: ESQUEMA DA PROPOSTA DA UNIDADE COMPLEXO



FONTE: MST (2013).

Dizemos que é uma Unidade Complexo porque, a depender dos aspectos da realidade elencados para um determinado tempo pedagógico se elegem outras disciplinas que têm mais conexão com aquela porção da realidade (bases das ciências e artes), outras metodologias, outras fontes educativas, formando assim um novo Complexo de Estudos.

Além dessas concepções, o Plano de Estudos apresenta quadros com os Complexos para cada ano (6º ao 9º) em blocos semestrais. Não consta no Plano uma proposta para cada disciplina do currículo, com a concepção, objetivos, metodologias específicas, como é comum nas propostas curriculares governamentais. A metodologia, por exemplo, é indicada para o Complexo. Nesse aspecto, os educadores podem fazer uso de um mesmo



procedimento metodológico, o que é mais um elemento para o trabalho interdisciplinar. A disciplina é um componente que integra o Complexo, tão importante como os demais elementos.

Nesta abordagem, é preservada a **disciplinaridade** – ou seja, o lugar e importância de cada disciplina -, favorecendo a articulação do conhecimento pela via de sua significação prática - a prática é naturalmente interdisciplinar. O planejamento pela via da interdisciplinaridade, “pela teoria”, tem causado igualmente danos aos processos de aquisição do conhecimento e da formação dos estudantes. **Este estudo optou pela via da interdisciplinaridade “pela prática”, pela ligação dos conhecimentos e aspectos formativos de cada disciplina com pontos de ancoragem no entorno da escola**, criando relações entre a teoria e a prática circundante. Não se trata de uma reflexão sobre uma prática, mas da inserção da escola na prática social. (MST, 2013, p. 10, grifos nossos).

Os conteúdos escolares foram baseados nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná, e os professores de Geografia que colaboraram com a elaboração do documento divergiram, principalmente, sobre o nível de dificuldade para cada ciclo da vida humana. Portanto, alguns conteúdos foram modificados, acrescentados ou subtraídos. Os conceitos da Geografia: paisagem, lugar, região, território, natureza e sociedade estão presentes.

Em cada semestre constam algumas “porções da realidade” para que todas as disciplinas possam fazer conexões com aquela prática presente no entorno. As disciplinas que são “chamadas” para se articular àquele aspecto da realidade, formarão um Complexo. Por exemplo, no primeiro semestre do 6º ano as porções da realidade são: **A luta pela Reforma Agrária, Produção de Alimentos, As formas de organização coletiva dentro e fora da escola e A cultura camponesa**. Nesse caso, temos quatro porções da realidade que farão parte de quatro Complexos de Estudo. No exemplo do Quadro 16, constam os conteúdos que podem se vincular a um dos Complexos de Estudo para o 1º semestre do 6º ano do Ensino Fundamental. O Complexo que tem como porção da realidade A Luta pela Reforma Agrária foi organizado

[...] a partir da categoria da prática/porção da realidade local ou do entorno em que planejamos ancorar o estudo: “a luta pela Reforma Agrária”. Essa luta envolve não só a necessidade de acesso à terra como meio de produção, mas é uma luta por condições adequadas para viver e produzir, o que implica em moradia, acesso à tecnologia, viabilização da circulação e venda da produção e outros. A essa luta estão agregadas a luta de gênero, pela terra, pela saúde, por educação e outras. (MST, 2013, p. 10).

As disciplinas envolvidas no Complexo 1 são: Língua Portuguesa (LP), Espanhol (E), História (H), Geografia (G) e Matemática (M). Porém, no Quadro 16 apresentamos **apenas** a disciplina de Geografia. As letras e números na frente dos elementos do Quadro 16 indicam que determinado **objetivo** de Geografia (G1) se refere a um **conteúdo** (G1) e ao **êxito** correspondente (G1).

QUADRO 16: COMPLEXO 1 – A LUTA PELA REFORMA AGRÁRIA - 6º ANO

Justificativa da disciplina	Para a disciplina de Geografia, é importante que o educando se perceba como sujeito que produz e vive o lugar (acampamento/assentamento), que é fruto de relações de conflitos e de poder pelo território na luta pela terra e pela Reforma Agrária, se faz necessário o conhecimento das categorias geográficas (território, paisagem, lugar e região) as quais ajudarão na compreensão dessa realidade em que ele se insere.	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Espaço geográfico, materialidade (natural e técnica) e as ações sociais, econômicas, culturais e políticas (G2).</li> <li>- Localização e orientação no espaço brasileiro, local e mundial por meio da leitura cartográfica (a importância das coordenadas geográficas) (G1).</li> <li>- Conceitos de paisagem, lugar, região, território, natureza e sociedade (G2).</li> </ul>	
Objetivos de Ensino	G01 - Perceber e situar-se no espaço geográfico no qual o educando está inserido1. G02 - Identificar e conceituar as diferentes categorias geográficas, a saber: paisagem, lugar, região, território e sociedade/natureza.	
Pré-requisitos	G1 e G2 - Identificação dos elementos naturais (rios, vegetação, relevo, solo, entre outros) e humanos (aspectos das casas, da comunidade – cultura, política, as bases da economia) presentes no espaço em que o educando vive; Obs. Só para G1 - O educando já deve ter em mente a história do lugar em que vive e o porquê de sua situação de acampado/assentado.	
Metodologias		
Avaliação	Êxitos esperados	G1 - Apontar elementos que caracterizam sua condição de acampado e/ou assentado e a necessidade da existência da luta pela terra e pelo território. G2 - Diferenciar o significado dos conceitos e usá-los para a interpretação do Espaço Geográfico.
	Critérios e Instrumentos	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

FONTE: MST (2013). Organização: Autora (2018).

No Plano de Estudos, as disciplinas que compõem um certo Complexo se apresentam todas num mesmo quadro, intencionalmente, para que seja possível visualizar como cada disciplina desenvolverá o trabalho pedagógico e fará conexões entre os conteúdos e com a realidade.

As metodologias de ensino específicas para cada disciplina que integra o Complexo não constam nos quadros, pois cada disciplina tem metodologias próprias que serão colocadas em prática conforme decisão do educador. Ao final de cada Complexo, há *Indicações Metodológicas Gerais*. No caso do Complexo 1, os organizadores do documento advertem que:

[...] **as indicações gerais não substituem os métodos específicos** que as disciplinas devem pôr em prática, seguindo a natureza epistemológica que têm e as inclinações teóricas que os profissionais da educação desenvolvem ao longo de sua formação e prática. Espera-se que as metodologias façam uso da interface com a vida do educando, no caso específico procurando estabelecer relações de significação das aprendizagens (ensino e formação) com a luta pela terra. Quais são as lutas e anseios que perpassam a vida da comunidade e dos educandos? Como os educandos vêm estas lutas? Como se ligam a elas e as expressam em sua produção nas disciplinas? Que fontes educativas o entorno da escola provê para que o educador possa fazer uso em seu trabalho pedagógico? Como eles podem lutar por mais cidadania? (MST, 2013, p. 10, grifos nossos).

Um outro exemplo de como os conteúdos da disciplina de Geografia se articulam com a realidade demonstramos no Quadro 17. Não é necessário “forçar” uma afinidade entre o conteúdo e a porção da realidade. No caso da Geografia, a conexão entre o conteúdo e a realidade é quase sempre apropriada e atendem aos objetivos do MST de formar sujeitos conscientes da realidade.

QUADRO 17: CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA QUE SE RELACIONAM COM A PORÇÃO DA REALIDADE

Ano	Semestre	Porção da realidade	Conteúdos de Geografia
6º	1º	A luta pela Reforma Agrária	O espaço geográfico, materialidade (natural e técnica) as ações sociais, econômicas, culturais e políticas; Localização e orientação no espaço brasileiro, local e mundial por meio da leitura cartográfica (a importância das coordenadas geográficas); Conceitos de paisagem, lugar, região, território, natureza e sociedade.
		Produção de alimentos	Localização e orientação no espaço brasileiro, mundial e local, por meio da leitura cartográfica (a importância das coordenadas geográficas); Espaço geográfico, materialidade (natural e técnica) e as ações sociais, econômicas, culturais e políticas; Conceitos de paisagem, lugar, região, território, natureza e sociedade; A Terra no Universo, seus movimentos (translação, rotação, entre outros) e efeitos nas paisagens e na relação sociedade-natureza; Formas de relevo e ações das forças modificadoras do relevo; Processo de formação do solo; Rochas e minerais; Processo de formação e transformação das paisagens geográficas (diferentes paisagens terrestres; elementos referenciais para identificação dos lugares).
		As formas de organização coletiva dentro e fora da escola	Localização e orientação no espaço brasileiro, mundial e local, por meio da leitura cartográfica (a importância das coordenadas geográficas); Processo de formação e transformação das paisagens geográficas (diferentes paisagens terrestres; elementos referenciais para identificação dos lugares).
		A cultura camponesa	A Geografia não foi envolvida no Complexo de Estudos 4.
6º	2º	A luta pela Reforma Agrária	Formas de apropriação da natureza a partir do trabalho e suas consequências econômicas, socioambientais e políticas; Tipos de atividades produtivas: indústria, agricultura e pecuária: definição, consequências ambientais, relações com o solo, relevo e o clima interferem no desenvolvimento das mesmas; Inovações tecnológicas (relação com as atividades produtivas industriais e agrícolas e consequências ambientais e sociais); Desenvolvimento e inovações tecnológicas nas atividades produtivas; Importância das redes de transporte e comunicação no desenvolvimento das atividades produtivas; Fontes de energia, processo de transformação dos recursos naturais em fontes de energia. Recursos renováveis e não renováveis; Áreas de proteção ambiental e sua importância para a preservação dos recursos naturais.

		Manejo dos ecossistemas	Tipos de atividades produtivas: indústria, agricultura e pecuária: definição, consequências ambientais, relações com o solo relevo e o clima interferem no desenvolvimento das mesmas; Formas de apropriação da natureza a partir do trabalho e suas consequências econômicas, socioambientais e políticas; Manifestações espaciais dos diferentes grupos culturais; diferentes formas de apropriação espacial com a diversidade cultural; Fontes de energia, processo de transformação dos recursos naturais em fontes de energia. Recursos renováveis e não renováveis; áreas de proteção ambiental e sua importância para a preservação dos recursos naturais; Inovações tecnológicas (relação com as atividades produtivas industriais e agrícolas).
		Autosserviço	Atividades produtivas e interdependência campo-cidade.
		As formas de organização coletiva dentro e fora da escola	Manifestações espaciais dos diferentes grupos culturais. Diferentes formas de apropriação espacial com a diversidade cultural.
7º	1º	A luta pela Reforma Agrária	Processo de formação e transformação das paisagens geográficas (diferentes paisagens terrestres; elementos referenciais para identificação dos lugares); Espaço geográfico, materialidade (natural e técnica) e as ações sociais, econômicas, culturais e políticas; Conceitos de paisagem, lugar, região, território, natureza e sociedade; Diferentes formas de regionalização do espaço geográfico; Inovações tecnológicas (relação com as atividades produtivas industriais e agrícolas e consequências ambientais e sociais); Desenvolvimento sustentável; Processo de transformação das paisagens brasileiras (formas de ocupação, as atividades econômicas desenvolvidas, a dinâmica populacional e a diversidade cultural); Processo de formação das fronteiras agrícolas e a apropriação do território; Estrutura fundiária e os movimentos sociais no campo.
		Criação de animais	Manifestações espaciais dos diferentes grupos culturais; Diferentes formas de apropriação espacial com a diversidade cultural; Processo de transformação das paisagens brasileiras (formas de ocupação, as atividades econômicas desenvolvidas, a dinâmica populacional e a diversidade cultural); Formas de relevo e ações das forças modificadoras do relevo; Processo de formação do solo; Rochas e minerais; Localização e orientação no espaço brasileiro, mundial e local, através da leitura cartográfica (a importância das coordenadas geográficas); Inovações tecnológicas (relação com as atividades produtivas industriais e agrícolas e consequências ambientais e sociais).
		Agroindústria	Formas de apropriação da natureza a partir do trabalho e suas consequências econômicas, socioambientais e políticas; Processo de formação do solo; Problemas ambientais, questões e consequências ambientais; Tipos de atividades produtivas: indústria, agricultura e pecuária: definição, consequências ambientais, relações com o solo, relevo e o clima interferem no desenvolvimento das mesmas; Fontes de energia, processo de transformação dos recursos naturais em fontes de energia. Recursos renováveis e não renováveis; Áreas de proteção ambiental e sua importância para a preservação dos recursos naturais; Desenvolvimento sustentável; Processo de formação das fronteiras agrícolas e a apropriação do território; Processo de transformação das paisagens brasileiras (formas de ocupação, as atividades econômicas desenvolvidas, a dinâmica populacional e a diversidade cultural); Rede de transporte, comunicação e circulação das mercadorias, pessoas e informações na economia regional; Inovações tecnológicas (relação com as atividades produtivas industriais e agrícolas e consequências ambientais e sociais); Recursos renováveis e não renováveis no Brasil.
		Organização do Acampamento/ Assentamento e escola	Manifestações espaciais dos diferentes grupos culturais; Diferentes formas de apropriação espacial com a diversidade cultural; Diversidade cultural e regional no Brasil construída pelos diferentes povos.
7º	2º	A luta pela Reforma Agrária	Relações existentes entre o espaço urbano e rural: questões econômicas, ambientais, políticas, culturais, movimentos demográficos, atividades produtivas; Problemas sociais e as mudanças demográficas geradas no processo de industrialização; Configuração do espaço de circulação de mão de obra, mercadorias e sua relação com os espaços produtivos brasileiros; Tipos de atividades industriais. Indústria, agricultura e pecuária: definição, consequências ambientais, relações. Como o solo, relevo e o clima interferem no desenvolvimento das mesmas; Processo de formação das fronteiras

			agrícolas e a apropriação do território; Estrutura fundiária e os movimentos sociais no campo; Industrialização e o processo de urbanização brasileira.
		Produção de alimentos	Atmosfera, tempo e climas do Brasil; Industrialização e o processo de urbanização brasileira; O espaço brasileiro dentro do contexto mundial (relações econômicas, culturais e políticas com outros países); Rede de transporte, comunicação e circulação das mercadorias, pessoas e informações na economia regional; Configuração do espaço de circulação de mão de obra, mercadorias e sua relação com os espaços produtivos brasileiros.
		Organização do Acampamento/ Assentamento e escola	Demografia: população; Organização do espaço urbano.
8°	1°	A luta pela Reforma Agrária	Processo de formação das fronteiras agrícolas e a apropriação do território; Estrutura fundiária e os movimentos sociais no campo; Índice de Desenvolvimento Humano: Saúde, educação e distribuição de renda no Brasil; Recursos renováveis e não renováveis no Brasil; Formação, localização e importância estratégica dos recursos naturais para a sociedade contemporânea.
		Manejo do ecossistema	Diferentes formas de regionalização do espaço geográfico; Processo de formação do território brasileiro e as diferentes formas de regionalização do espaço geográfico (Ex.: proposta pelo IBGE); Formas de apropriação da natureza a partir do trabalho e suas consequências econômicas, socioambientais e políticas; Tipos de atividades produtivas: indústria, agricultura e pecuária: definição, consequências ambientais, relações com o solo, relevo e o clima interferem no desenvolvimento das mesmas; Configuração socioespacial dos continentes; Configurações socioespacial da América e Europa (mapas, gráficos, tabelas e imagens); formas de regionalização do Continente Americano; formação dos territórios e a reconfiguração das fronteiras do Continente Americano; Questões ambientais e a utilização dos recursos naturais no Continente Americano e Europeu; Desenvolvimento sustentável; Inovações tecnológicas (relação com as atividades produtivas industriais e agrícolas e consequências ambientais e sociais); Constituição dos blocos econômicos (influência política e econômica na regionalização do Continente Americano); formação de acordos entre países, seus objetivos e suas consequências (Mercosul, Nafta, Apec, Pacto Andino, MCCA, Caricom, AEC, ALCA).
		Organização do Acampamento/ Assentamento e escola	Manifestações espaciais dos diferentes grupos culturais; Diferentes formas de apropriação espacial com a diversidade cultural; Conflitos étnicos e separatistas e suas consequências no espaço geográfico.
8°	2°	A luta pela Reforma Agrária	Índice de Desenvolvimento Humano: Saúde, educação e distribuição de renda no Brasil; Estrutura da população mundial e as políticas demográficas adotadas nos diferentes espaços; Problemas sociais e as mudanças demográficas geradas no processo de industrialização; Fatores da mobilidade da população e sua distribuição espacial; Diferentes indicadores demográficos (implicações socioespaciais); Noções e conceitos de megalópole, metrópole, urbanização, hierarquia urbana; Diferentes indicadores demográficos (implicações socioespaciais); Transformação, distribuição e mobilidade espacial da população rural e urbana (fatores históricos, naturais e econômicos, diferenças regionais); Conceitos de paisagem, lugar, região, território, natureza e sociedade.
		Agroindústria	Processo de transformação das paisagens brasileiras (formas de ocupação, as atividades econômicas desenvolvidas, a dinâmica populacional e a diversidade cultural); Globalização e a troca de mercadorias entre os países; Importância - Relações entre países e regiões no processo de mundialização; econômica, política e cultural do comércio mundial; Espaços e ordem econômica e política global, e suas particularidades; Problemas sociais e as mudanças demográficas geradas no processo de industrialização; Industrialização e o processo de urbanização brasileira; Transformação, distribuição e mobilidade espacial da população rural e urbana (fatores históricos, naturais e econômicos, diferenças regionais); Migrações e a ocupação do território brasileiro, causas do êxodo rural.
		Formas de organização do	Conceitos de paisagem, lugar, região, território, natureza e sociedade.

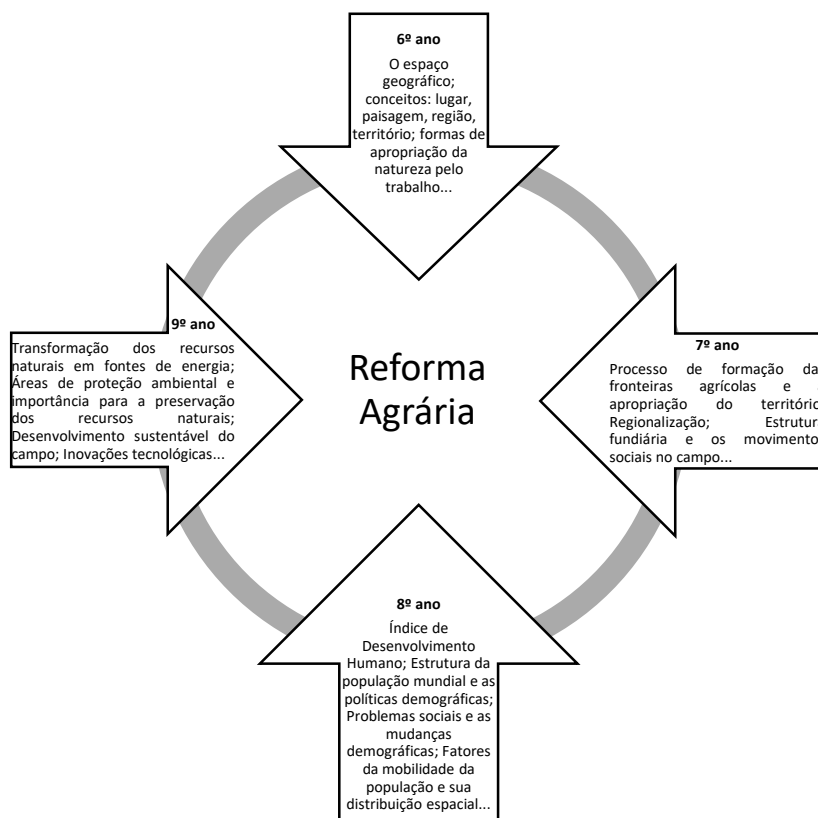
		acampamento e da escola	
9º	1º	A luta pela Reforma Agrária	Espaço geográfico mundial; Manifestações espaciais dos diferentes grupos culturais; diferentes formas de apropriação espacial com a diversidade cultural; Problemas ambientais, questões e consequências ambientais; Fontes de energia, processo de transformação dos recursos naturais em fontes de energia. Recursos renováveis e não renováveis; Áreas de proteção ambiental e sua importância para a preservação dos recursos naturais; Desenvolvimento sustentável do campo; Inovações tecnológicas (relação com as atividades produtivas industriais e agrícolas e consequências ambientais e sociais).
		Beneficiamento e processamento da produção	A Geografia não foi envolvida no Complexo de Estudos 2.
		Agronegócio (monocultura e empresas cooperativas ou outras)	Problemas ambientais, questões e consequências ambientais; Fontes de energia, processo de transformação dos recursos naturais em fontes de energia. Recursos renováveis e não renováveis. Áreas de proteção ambiental e sua importância para a preservação dos recursos naturais; Desenvolvimento sustentável do campo; Inovações tecnológicas (relação com as atividades produtivas industriais e agrícolas e consequências ambientais e sociais); Configuração socioespacial da Ásia, Oceania e África (mapas, gráficos, tabelas e imagens); formas de regionalização do Continente Americano; formação dos territórios e reconfiguração das fronteiras do Continente Americano. Questões ambientais e a utilização dos recursos naturais nos continentes Asiático, Oceania e Africano.
		Organização coletiva dentro e fora da escola	A Geografia não foi envolvida no Complexo de Estudos 4.
9º	2º	A luta pela Reforma Agrária	Estrutura fundiária e os movimentos sociais no campo.
		Vendas/comercialização de produtos	Índice de Desenvolvimento Humano: Saúde, educação e distribuição de renda no Brasil; Problemas sociais e as mudanças demográficas geradas no processo de industrialização; Diferentes indicadores demográficos (implicações socioespaciais); Globalização e a troca de mercadorias entre os países; Relações entre países e regiões no processo de mundialização econômica, política e cultural do comércio mundial; espaços e ordem econômica e política global, e suas particularidades; Conceitos de desenvolvimento e subdesenvolvimento; Noções e conceitos de megalópole, metrópole, urbanização, hierarquia urbana; Constituição dos blocos econômicos (influência política e econômica na regionalização do Continente Americano); formação de acordos entre países, seus objetivos e suas consequências (Mercosul, Nafta, Apec, Pacto Andino, MCCA, Caricom, AEC, ALCA).
		Organização coletiva dentro e fora da escola	A Geografia não foi envolvida no Complexo de Estudos 3.

FONTE: MST (2013). Organização: Autora (2018).

Os conteúdos selecionados no Quadro 17 se aproximam, em parte, dos conteúdos indicados pelas DCE, documento que foi tomado como base para a elaboração do Plano de Estudos do MST. O Plano, por sua vez, contempla conteúdos mais específicos com a função de se aproximar de uma dada realidade, mas guarda relação com os Conteúdos Básicos propostos pelas DCE. De modo geral, os conceitos de paisagem, região e *território* são os mais desenvolvidos. Exemplo disso notamos na proposta de trabalho com a porção da realidade “A Luta pela Reforma Agrária”. Essa, é indicada para todos os anos do Ensino Fundamental e consta nos dois semestres de cada ano. Na Figura 22, observamos como

alguns conteúdos de Geografia envolvidos nessa porção contribuem, junto com as demais disciplinas, para explicar a Reforma Agrária.

FIGURA 22: CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA E PROCESSO DE COMPREENSÃO DA REFORMA AGRÁRIA



FONTE: MST (2013). Organização: Autora (2018).

Desde a concepção de espaço geográfico, das formas de apropriação da natureza, das transformações nas paisagens, dos processos de regionalização, da formação de fronteiras até a presença de recursos naturais, os conteúdos vão, progressivamente, contribuindo para a apreensão do conceito de território com vistas à compreensão da Reforma Agrária.

Quanto à *Avaliação da Aprendizagem*, o Plano de Estudos não trata da concepção desse processo. Defende que os encaminhamentos deverão ser conduzidos de acordo com as especificidades de cada disciplina. Contudo, indica que [...] “haverá ao final de cada semestre um parecer descritivo sobre o desenvolvimento dos estudantes, em função dos êxitos esperados (formativos e de ensino)”. Como pudemos observar no Quadro 16, há indicação dos êxitos, mas, em todos os quadros dos Complexos, para todos os anos do Ensino Fundamental, não constam os critérios e instrumentos de avaliação. É de se estranhar nessa proposta a questão dos *êxitos*. Notamos que a proposta de educação dos Plano de Estudos

busca, de fato, uma educação para a formação humana. Porém, quando se trata da avaliação da aprendizagem, as práticas são as mesmas. Da forma como são apresentados (os êxitos) se assemelham com expectativas de aprendizagem ou até mesmo com os descritores do sistema de avaliação em larga escala. Há que se pensar também sobre os *pré-requisitos*. Vigotskii<sup>41</sup> (2010, p. 109) nos lembra que a aprendizagem da criança começa antes do seu ingresso na escola e que sua aprendizagem escolar nunca parte do zero. Portanto, os estudantes têm *conhecimentos prévios*, anteriores à aprendizagem escolar. Distinto, portanto, é o significado de pré-requisito. Segundo o dicionário Aulete Caldas, requisito é uma “Condição ou exigência para alguma coisa: *Ter 18 anos é requisito para tirar carteira de motorista*”. Podemos exigir ou colocar condições para que os estudantes aprendam? Ao nosso ver, o vocábulo pré-requisito poderia ser substituído por conhecimentos prévios por estar mais de acordo com a teoria que embasa a proposta.

Para além da concepção de currículo como uma lista de conteúdos, o Plano de Estudos das Escolas Itinerantes do MST se apresenta como uma alternativa à construção de uma educação que vislumbra a formação integral dos sujeitos aos quais se destina: os Sem Terra. Uma questão, então, vem à tona: uma proposta curricular com características tão próprias, que entende a educação como formação omnilateral<sup>42</sup> e formação para a luta social, portanto, na contramão da educação para o capital caberia em outras escolas? Caldart (2015) defende que as matrizes presentes no Plano são formadoras do ser humano e podem, sim, ser chamadas de matrizes pedagógicas, [...] “quer dizer, podem ser intencionalizadas na direção de objetivos diretamente educativos”.

Diante do exposto, percebemos a importante contribuição da Geografia no desenvolvimento dessa proposta, em particular, num determinado aspecto: *o meio*. Nesse sentido, Freitas (2015, p. 231) acrescenta que:

Uma Pedagogia do Meio é, antes de tudo, *uma pedagogia crítica de seu meio* e que, portanto, forma sujeitos históricos (auto-organizados). Seria lógico pensar que este meio social não deveria ter a função de anular a formação de tais sujeitos históricos. Daí o caráter dialético que assume a relação entre o ser em formação e o seu meio (natural e social) [...] Uma Pedagogia do meio, portanto, diz respeito à

---

<sup>41</sup> Nessa edição e tradução, o nome do psicólogo é grafado Vigotskii. A depender da tradução e da editora, encontramos também as grafias Vygotsky e Vigotski.

<sup>42</sup> Para Frigotto (2012, p. 265), Educação omnilateral é uma [...] “concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos” [...].



criação de um novo patamar de desenvolvimento humano, social, e político e, dessa forma, uma nova relação com a própria natureza”. (grifos do autor).

Se o ponto de partida, na construção dessa proposta, é a atualidade, entendida como o próprio meio, como a vida, a sua problematização, a sua relação com os conteúdos, então a Geografia se faz mister nesse projeto.

O estudo do meio é uma metodologia utilizada pela Geografia. Mas, se trata de uma prática interdisciplinar, pois, tendo em vista a complexidade do meio, todas as disciplinas participam em seu desvelamento. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, 173-174). As autoras ainda asseguram que esse trabalho conjunto

[...] “realiza um movimento de apreensão do espaço social, físico e biológico que se dá em múltiplas ações combinadas e complexas. Para compreender a complexidade do real, faz-se necessária a existência simultânea de muitos olhares, da reflexão conjunta e de ações em direção ao objetivo proposto pelo grupo de trabalho.

O trabalho de campo sempre esteve presente na Geografia. A observação direta, a descrição do meio geográfico, as interações de ordem econômica, social, política, cultural e biofísica que se pode fazer durante a prática contribui para aprimorar o olhar sobre o meio. A síntese das interações feitas a partir da observação *in loco* é um momento revelador em que os estudantes, com auxílio do professor, colocam todos os elementos em relação com possibilidade de entendimento muito próximo da realidade, da vida e de suas contradições. Portanto, a Geografia tem uma contribuição muito grande para com a proposta do MST.

### **3.3 As propostas curriculares de Geografia: elementos para análise**

Diante das descrições e análises das propostas curriculares, vimos a necessidade de apresentar alguns quadros resumos com o objetivo de visualizar as características de cada documento. Não temos a intenção de compará-los, e sim de apontar as suas particularidades.

No Quadro 18 apresentamos o objeto de estudo da Geografia admitido em cada proposta. O espaço geográfico como objeto de estudo ou conceito norteador deriva de uma concepção de Geografia que se consolidou no Brasil, principalmente, com o legado teórico de Milton Santos (SPOSITO; SPOSITO, 2004). A questão epistemológica, de definição do objeto, sempre foi a problemática para essa ciência. [...] “A geografia já foi definida como o estudo descritivo da paisagem, o estudo da relação homem-meio e o estudo da organização

do espaço pelo homem”. (MOREIRA, 2009a, p. 118). Contudo, o que predomina em todas as propostas, de fato, é o espaço geográfico como objeto.

QUADRO 18: OBJETO E CONCEITOS

Proposta Curricular	Objeto de estudo	Conceitos geográficos
CB	Espaço geográfico	-
PCN	Espaço geográfico	Lugar, paisagem, região e território
DCE	Espaço geográfico	Paisagem, região, lugar, território, natureza, sociedade
Plano de Estudos	Espaço geográfico	Paisagem, região, lugar, território, natureza, sociedade

FONTE: BRASIL (1998); PARANÁ (1990); PARANÁ (2008); MST (2013). Organização: Autora (2018).

No Currículo Básico os conceitos da Geografia não são debatidos, mas há alusão sobre eles. Os PCN e as DCE explicam o que se entende por cada conceito. Os PCN ora se referem ao conjunto como conceitos, ora como categorias e dão destaque aos conceitos de paisagem e lugar. As relações Espaço ↔ Tempo e Sociedade ↔ Natureza são denominadas categorias de análise nas DCE, e os conceitos são tratados de modo “equilibrado”, sem priorizar mais um do que outro. O Plano de Estudos não debate os conceitos, mas os considera na apresentação dos conteúdos.

No Quadro 19, expusemos os Objetivos que mais se identificam com cada proposta, pois ocorre mais de um objetivo ao longo dos textos. Os Objetivos dos PCN se apresentam em quadros destacados em Objetivos gerais para a “área” e para o ciclo (terceiro ciclo - 5ª e 6ª séries; quarto ciclo - 7ª e 8ª séries). O Plano de Estudos apresenta Objetivos Formativos, pois a educação pensada no plano da formação humana é o lema da proposta. Os objetivos pedagógicos se mostram por conteúdos.

QUADRO 19: OBJETIVOS

<b>CB</b>	Desenvolver no aluno a capacidade de observar, interpretar, analisar e pensar criticamente a realidade, para melhor compreendê-la e identificar as possibilidades de transformação no sentido de superar suas contradições (p. 98).
<b>PCN</b>	(Área) -Conhecer o mundo atual em sua diversidade, favorecendo a compreensão, de como as paisagens, os lugares e os territórios se constroem. (p. 35). (3º ciclo) -Perceber na paisagem local e no lugar em que vivem, as diferentes manifestações da natureza, sua apropriação e transformação pela ação da coletividade, de seu grupo social. (p. 54). (4º ciclo) -Compreender as múltiplas interações entre sociedade e natureza nos conceitos de território, lugar e região, explicitando que, de sua interação, resulta a identidade das paisagens e lugares. (p.98).
<b>DCE</b>	Desenvolver o raciocínio geográfico e despertar uma consciência espacial. (p. 68)
<b>PLANO DE ESTUDOS</b>	Perceber e situar-se no espaço geográfico; - identificar e conceituar as diferentes “categorias” geográficas (paisagem, região, lugar, território, natureza, sociedade).

FONTE: BRASIL (1998); PARANÁ (1990); PARANÁ (2008); MST (2013). Organização: Autora (2018).

Procuramos identificar, no Quadro 20, a concepção de Avaliação da Aprendizagem e, também, indicar *o que* avaliar.

QUADRO 20: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Proposta curricular	Concepção de Avaliação	O que avaliar
<b>CB</b>	Ao considerar a educação como transformação social, a avaliação é concebida como mecanismo de <b>diagnóstico</b> da situação para pensar a prática e a ela se retornar. (p. 120)	A partir de dois eixos, principalmente: <ul style="list-style-type: none"> <li>• As transformações que se processam no espaço através do trabalho;</li> <li>• A maneira como os homens organizam e produzem o espaço (p. 120-121).</li> </ul>
<b>PCN</b>	Avaliação Formativa (diagnóstica, contínua).	Por <b>critérios conceituais, procedimentais e atitudinais</b> , por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer conceitos e categorias, tais como espaço geográfico, território, paisagem e lugar (conceitual);</li> <li>• Ler diferentes cartas em diferentes escalas, apropriando-se da representação cartográfica em seu cotidiano (procedimental);</li> <li>• Mudar comportamentos a partir da forma de compreender sua realidade, por meio dos conhecimentos adquiridos pelo estudo da Geografia (atitudinal).</li> </ul>
<b>DCE</b>	Avaliação Formativa (diagnóstica, contínua).	Por critérios (destaca os principais – p. 86): <ul style="list-style-type: none"> <li>• A formação de conceitos geográficos básicos;</li> <li>• Entendimento das relações socioespaciais.</li> </ul> Apresenta também critérios de avaliação para os Conteúdos Básicos (p. 93-98).
<b>PLANO DE ESTUDOS</b>	Por ser um Plano de Estudos não apresenta concepção de avaliação. Orienta que os encaminhamentos devem ser conduzidos de acordo com as especificidades de cada disciplina evitando a classificação.	Apresenta “êxitos” esperados que se assemelham às expectativas de aprendizagem. Por exemplo: ler diferentes mapas; apresentar conhecimentos sobre as inovações tecnológicas na sociedade capitalista e a coexistência com as tecnologias tradicionais.

FONTE: BRASIL (1998); PARANÁ (1990); PARANÁ (2008); MST (2013). Organização: Autora (2018).

Destacamos no Quadro 21 alguns Conteúdos por série/ano/ciclo que, de alguma forma, caracterizam a especificidade de cada proposta. O CB, por exemplo, apresenta eixos ou unidades que dão lugar aos conteúdos específicos. Os PCN apresentam, como já debatido, conteúdos organizados em Eixos, ou seja, grandes blocos de conteúdos que se desdobram em Temas e Itens, recortes mais específicos. As DCE propõem *Conteúdos*

*Básicos* para todo o estado do Paraná para que cada estabelecimento de ensino decida, conforme suas demandas os *Conteúdos Específicos*, recortes feitos a partir do primeiro. O Plano de Estudos apresenta conteúdos específicos, muitos dos quais, baseados nas DCE.

QUADRO 21: CONTEÚDOS

<b>CB</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que é mercadoria (5ª série)</li> <li>• O processo de formação econômica brasileira e as desigualdades espaciais no Brasil (6ª série)</li> <li>• A divisão internacional do trabalho e o avanço geográfico do capitalismo (7ª série)</li> <li>• A industrialização e o processo de urbanização nos países capitalistas (8ª série)</li> </ul>
<b>PCN</b>	<p>3º Ciclo (5ª e 6ª séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo (Eixo)</li> <li>• Da alfabetização cartográfica à leitura crítica e mapeamento consciente (Tema)</li> <li>• Orientação e medição cartográfica (Item)</li> </ul> <p>4º Ciclo (7ª e 8ª séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A evolução das tecnologias e as novas territorialidades em redes (Eixo)</li> <li>• A globalização e as hierarquias urbanas (Tema)</li> <li>• A urbanização no período técnico-científico-informacional, a automação e o problema do desemprego (Item)</li> </ul>
<b>DCE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinâmica da natureza e sua alteração pelo emprego de tecnologias de exploração e produção (prevalência da Dimensão Socioambiental)</li> <li>• A diversas regionalizações do território brasileiro (prevalência da Dimensão Política)</li> <li>• As manifestações socioespaciais da diversidade cultural (prevalência da Dimensão Cultural e Demográfica)</li> <li>• A revolução técnico-científico-informacional e os novos arranjos no espaço da produção (prevalência da Dimensão Econômica)</li> </ul>
<b>PLANO DE ESTUDOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo de formação das fronteiras agrícolas e a apropriação do território</li> <li>• Estrutura fundiária e os movimentos sociais no campo</li> <li>• Formas de relevo e ações das forças modificadoras do relevo; Processo de formação do solo</li> <li>• Desenvolvimento sustentável do campo</li> </ul>

FONTE: BRASIL (1998); PARANÁ (1990); PARANÁ (2008); MST (2013). Organização: Autora (2018).

Apresentamos no Quadro 22 as Metodologias de ensino. Procuramos identificar a abordagem e as práticas pedagógicas.

QUADRO 22: METODOLOGIAS

Proposta Curricular	Abordagem	Práticas pedagógicas
<b>CB</b>	Materialismo histórico-dialético; a partir da produção e da organização do espaço considerando o processo de <b>trabalho</b> e o de <b>relações sociais</b> de produção – perspectiva <b>crítica</b> da Geografia.	Observação do meio, trabalho com maquetes, passeios, entrevistas, palestras, elaboração de croquis, leitura de mapas, relatos, produção de textos, trabalhos com jornais e revistas, uso de dados estatísticos, leitura de gráficos e tabelas, entre outros

<b>PCN</b>	Considera as dimensões <b>subjetivas</b> , valorizam a <b>vivência</b> do aluno manifestada pela <b>percepção do lugar</b> – perspectiva <b>fenomenológica</b> da Geografia.	Leitura da paisagem, observação e descrição, explicação e interação, a territorialidade e a extensão, a análise e o trabalho com a pesquisa e a representação cartográfica; sugere trabalho com imagens, estudo do meio, música, diferentes gêneros textuais, dramatização, pesquisa em fontes documentais diversas
<b>DCE</b>	Assume o quadro conceitual das “abordagens críticas”, tomando os conceitos e o objeto sob o método dialético (p. 52-53); Adotam, ainda, os <u>Conteúdos Estruturantes</u> (Dimensão <b>econômica</b> , Dimensão <b>política</b> , Dimensão <b>socioambiental</b> , Dimensão <b>cultural e demográfica</b> do espaço geográfico) como organizadores das complexas relações entre os fenômenos geográficos.	A Aula de campo; Os Recursos áudio visuais; A Cartografia; A Literatura.
<b>PLANO DE ESTUDOS</b>	Abordagem de base histórica, materialista e dialética (p. 12).	Práticas gerais para todas as disciplinas: o <u>meio</u> tem função pedagógica; busca de outras fontes educativas além da escola; investigação do entorno; entrevistas e visitas; recomenda que o educador desenvolva práticas específicas de sua disciplina.

FONTE: BRASIL (1998); PARANÁ (1990); PARANÁ (2008); MST (2013). Organização: Autora (2018).

Cada proposta analisada reflete o pensamento filosófico e científico de um determinado período histórico, como já pontuamos. A recusa de teorias e métodos para explicar a realidade faz com que pensadores e cientistas avancem nas explicações criando novas teorias. Essas, por sua vez, influenciam as ciências e até mesmo o pensamento cotidiano. Como discutimos, o Currículo Básico é resultado daquele momento histórico de redemocratização e da crítica à situação de exclusão pela qual a classe trabalhadora passava. Portanto, a Geografia Crítica, de base marxista, ganhou espaço nesse currículo. Da crítica radical, emergiu um pensamento que valorizava a percepção dos sujeitos sobre o mundo e influenciou a produção dos PCN. As Diretrizes Curriculares partem da crítica, mas não se apoia totalmente no materialismo histórico e dialético, declarando uma postura dialética. Já o Plano de Estudos vê no materialismo histórico e dialético a teoria e método para abordar a realidade. Nessa trajetória vemos avanços, recuos, incorporações, superação de pensamentos. Esse movimento não ocorre de forma linear, sem considerar as ideias estabelecidas anteriormente. O novo, partindo daquilo que já existia, ora incorpora, ora supera o antigo. Observamos também, que embora o método de abordagem dos conteúdos

geográficos esteja explícito numa proposta, nem sempre ele abrange a totalidade do documento, deixando nuances de outro método, numa abordagem eclética da realidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Geografia, antes mesmo de sua sistematização como ciência autônoma, mostrou-se importante à sociedade e, como pudemos observar, desde a educação colonial brasileira fazia parte das aulas de retórica e dialética. Para compreender a participação da Geografia nos currículos escolares investigamos as principais transformações que ocorreram na ciência e na disciplina escolar.

Considerando o movimento da história e a realidade dialética, entendemos que as transformações são próprias desse processo e nem a Geografia e, tampouco, os currículos escolares se isentaram (e se isentam) das mudanças. Sendo assim, no primeiro capítulo, procuramos identificar quais transformações foram essas e as forças, sempre contrárias, que incidiram nesse campo sejam elas de ordem externa, como as demandas sociais ou motivadas por fatores internos à própria ciência.

No período colonial brasileiro, a Geografia não tinha o caráter de disciplina. Os conhecimentos geográficos estavam diluídos na grande área das humanidades. Aprendia-se as localizações e rotas, os limites e fronteiras, a descrever a natureza dos lugares. Conhecer Geografia ampliava a arte do bem falar, da retórica, da cultura geral. Com a fundação do Colégio de Pedro II, no Império, essa Geografia, ainda descritiva, passou a fazer parte do currículo e seguia o modelo francês de educação.

A República foi promulgada e o sentimento nacionalista que despertou deu grande notoriedade à Geografia. Contudo, após a Segunda Guerra Mundial, as demandas do Estado e da própria sociedade levaram a Geografia, que já dava sinais de esgotamento, a se reinventar. Essa, respondeu com o modelo matemático/estatístico, quantitativo. No período que se seguiu, durante os governos militares, a escola teve os conteúdos de Geografia e História tratados numa única e desmobilizadora disciplina: os Estudos Sociais.

No final da década de 1970 e nos anos de 1980, as preocupações sociais conduziram a uma formulação de uma perspectiva mais questionadora da realidade, diferente do período anterior. Além dessa tendência Crítica, outras perspectivas vieram dar novas vozes para a Geografia ancoradas na fenomenologia e no existencialismo, por exemplo.

Todas essas mudanças refletiram na elaboração dos currículos. Além de questões políticas, econômicas e sociais, grupos com diferentes visões de mundo, influenciam na seleção dos conteúdos que servirão de referência para a educação. No Paraná, no período estudado, diferentes cenários e diferentes agentes sociais e políticos se interpuseram quando da elaboração de propostas curriculares. Os quatro documentos que analisamos apresentam características próprias, mas com alguns pontos em comum. O Currículo Básico, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Orientadoras da Educação Básica são propostas que partem do Estado, mas nem por isso têm o mesmo propósito quanto à formação dos sujeitos. O Plano de Estudos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, por sua vez, é um documento que tem objetivos de formação que se pretende humana.

O Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, de modo geral, apresenta coerência entre as partes constituintes denotando um grande avanço para a época. Notamos que desde a concepção de Geografia até a avaliação da aprendizagem, os autores procuraram manter a conexão com o método que é anunciado. Declaradamente defendem a abordagem Crítica da Geografia fundamentada no materialismo histórico e dialético que predominou naquela época. O carro-chefe desse documento é o estudo da transformação da natureza por meio do trabalho e a produção capitalista do espaço. Isso fica evidente desde a 5ª série, atual 6º ano, que abre o debate com o conceito de mercadoria. Em várias passagens dos encaminhamentos metodológicos, os autores “dialogam” com o leitor/professor atribuindo-lhe a ofício de instrumentalizar o educando para pensar criticamente o espaço. Diante do momento histórico em que foi produzido, início da redemocratização, há uma provisoriedade no sentido de levar o professor leitor e executor da proposta ao aprofundamento do método. Além disso, apesar de apregoar a não fragmentação dos conteúdos, como na Geografia Tradicional, um bloco de conteúdos da Geografia Física se isola no último ano do Ensino Fundamental, denotando alguma fragilidade para manter a constância com os pressupostos teóricos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais se apresentam como um marco das políticas educacionais da década de 1990 e continua, ainda hoje, a ser a referência em muitos estados brasileiros, além de orientar a indústria do livro didático. O documento apresenta diferentes concepções de educação, mas a teoria construtivista é predominante na proposta como um todo. A Geografia defendida é a que valoriza a experiência do educando, o seu espaço vivido. Portanto, a centralidade do processo educativo geográfico é o educando. Com fundamentos



de base, predominantemente, fenomenológicos, trouxe para o debate escolar os conceitos fundamentais (lugar, paisagem, região e território) para a compreensão dos fenômenos geográficos e o mérito de resgatar a cartografia para o ensino da disciplina. Ainda que pesem críticas importantes quanto à confusão conceitual (OLIVEIRA, 1999) e o esvaziamento dos conteúdos é preciso reconhecer a contribuição do documento para o ensino da Geografia.

As Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica, atual orientação da educação pública paranaense, também é uma proposta que parte do Estado, mas com a participação dos professores da rede no processo de elaboração. Propõe uma abordagem metodológica crítica e interpretação dialética da realidade. Apresenta, em seu texto, alguns elementos que remetem ao materialismo histórico e dialético quando define o objeto de estudo – o espaço geográfico, por exemplo. Mas, não explicita ou aprofunda o debate sobre o método, o que poderia trazer mais elementos para que o entendimento do leitor/professor. Traz outros elementos de cunho metodológico como a abordagem dos fenômenos geográficos a partir do que chama de Conteúdos Estruturantes e conceitos basilares. A ideia de Conteúdos Estruturantes pode ter sido inspirada nos Conceitos Estruturadores dos PCN+ assim como os conceitos basilares, que já compunham o corpo dos PCN do Ensino Fundamental. A similaridade com a proposta do MEC diz respeito a forma de operacionalização dos Conteúdos Estruturantes. Ou seja, a proposta de abordar um fenômeno à luz de um conteúdo/conceito *estruturador* parece ser igual nos dois documentos. Entendemos, então, que uma proposta curricular incorpora elementos das anteriores, mas os supera em alguns aspectos.

As DCE não apresentam apenas uma seleção de conteúdos, mas propõem uma abordagem mais ampla, que abrange várias faces do fenômeno geográfico, quais sejam, a econômica, a cultural/demográfica, a política e a ambiental. Esse aspecto, em nosso entendimento, é o que melhor contribui para o desenvolvimento dos conteúdos, visto que o *como* sempre nos pareceu fundamental para a ação pedagógica. Desse modo, a contribuição da Geografia para a compreensão da realidade, se expande quando se analisa o objeto por vários ângulos. Sem dúvida, isso não dá conta da complexidade do real. Então, as outras disciplinas dão a sua contrapartida na busca do entendimento da realidade concreta.

O Plano de Estudos do MST se difere dos demais documentos analisados, a começar pelos propositores. Ele parte de um movimento social e tem como objetivo fundamental a formação humana adequando-se à realidade específica dos trabalhadores rurais sem terra em

situação de itinerância. Por não se configurar como currículo, não consta no documento fundamentos teórico-metodológicos das disciplinas e concepção de avaliação de aprendizagem. O Plano propõe a vinculação dos conteúdos com a vida dos estudantes. Declara a opção pela abordagem fundamentada no materialismo histórico e dialético integrando as disciplinas numa unidade curricular denominada Complexos de Estudos.

Partindo do pressuposto que o currículo não é neutro, podemos afirmar que as propostas curriculares de Geografia analisadas não fogem a esse princípio. Seja uma formação mais crítica, mais conteudista, mais voltada às demandas do mercado e em conformidade com a lógica formal, cada uma apresenta uma intencionalidade, uma pretensão quanto à formação dos sujeitos.

Diante do exposto, consideramos que a análise histórica foi fundamental para compreender como os eventos se relacionam no mundo real formando um todo. A passagem do tempo e os embates, as demandas e disputas sociais, mudam as ideias, mudam a produção material, mudam a sociedade, mudam a Geografia, a educação e o currículo. Tudo se transforma dando lugar a outras composições. Mas, a nova criação ainda guarda em si muitos aspectos do remoto. A Geografia, que a cada momento histórico vem se recriando, se renovando, não é sempre a mesma. Além disso, por ter um objeto dinâmico, em constante transformação, o olhar sobre ele também não é o mesmo. Podemos apontar, então, ao menos alguns determinantes para a definição dos currículos de Geografia: o contexto histórico, as várias vertentes do pensamento filosófico, as demandas socioeconômicas e políticas e os interesses de classes.

Outra questão que se impõe quando o assunto é o currículo, embora a pesquisa não tenha se proposto a tal investigação, diz respeito ao uso dos documentos como um amparo no planejamento das atividades pedagógicas. A consulta ao documento de orientação curricular sempre esteve em nossas preocupações nos momentos de planejamento e motivou essa pesquisa. Contudo, muitos profissionais não têm as propostas curriculares como um suporte para o trabalho pedagógico. O sumário do livro didático goza de mais prestígio diante dos currículos quando o assunto é planejar. Reconhecemos que a indústria do livro didático também segue as propostas curriculares e com o sistema de avaliação em larga escala não é diferente. Assim, ainda que muitos não se deem conta, o currículo estará presente no cotidiano escolar de uma forma ou de outra participando da formação dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

- ADAS, M. **Geografia**. 3 Ed. São Paulo: Moderna, 1998.
- ALMEIDA, R. D. de; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico, ensino e representação: a importância da leitura de mapas o domínio espacial no contexto escolar propostas de atividades**. São Paulo: Contexto, 2000.
- ALVES, G.L. **Azeredo Coutinho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. (Coleção Educadores). *E-book*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4692.pdf> . Acesso em: 15 mar. 2017.
- ANDRADE, M. C. de. **Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico**. São Paulo: Atlas, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Uma geografia para o século XXI**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Parecer da ANPED sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 2, mai/jun/jul/ago, 1996. p.85-92.
- ANTUNES, A. R. *et al.* A noção de espaço e de tempo – o mapa e o gráfico. **Revista Orientação** (Instituto de Geografia, USP, São Paulo), n.6, p.21-38, 1985.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARCO-VERDE, Y. F. de S. Reformulação curricular no Estado do Paraná – um trabalho coletivo. In: PARANÁ. **Primeiras Reflexões para a Reformulação Curricular da Educação Básica no Estado do Paraná**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2003.
- ARROYO, M.G. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- AULETE, CALDAS. **Minidicionário contemporâneo de língua portuguesa**. 2 Ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Lexicon, 2009.
- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 2 Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=255807&view=detalhes>. Acesso em: 03 mar. 2017.
- AZEVEDO, Aroldo de. **Terra brasileira**. 42 Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.
- BACZINSKI, A. V. M. A implantação oficial da Pedagogia Histórico-Crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994): legitimação, resistências e contradições. **Revista de Educação**. Anhanguera Educacional. Vol. XI, nº 11, 2008. Disponível em: [www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/download/1959/1861](http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/download/1959/1861) Acesso em: 10 jul. 2017.
- BAGIO, V. A. **Da escrita à implementação das DCE/PR: um retrato feito a cinco vezes e milhares de mãos**. Curitiba: UFPR, 2014. 350 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática.

BARCELOS, A. H. F. Unus non sufficit orbis. Os jesuítas, o mapeamento do mundo e as cartografias periféricas. **IHS**, 5(1), 64-83, 2017. Disponível em: <http://ciecs-conicet.gov.ar/revistas/index.php/ihs/issue/current/showToc> Acesso em: 13 set. 2017.

BARRETTO, E. S. de S. Tendências recentes do currículo no ensino fundamental no Brasil. In: BARRETTO, E. S. de S. (Org.). **Os currículos do Ensino Fundamental nas Escolas Brasileiras**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. A Avaliação na Educação Básica: entre dois modelos. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 75, p. 48-66, ago. 2001.

BELTRAME, Z. V. **Geografia Ativa**. O Velho Mundo, a Oceania, o Mundo Bipolar. São Paulo: Ática, 1987.

BONAMIGO, A.; MARTÍNEZ, S.A. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. In.: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 368-385, setembro 2002.

BRASIL, T. P. de S. **Compendio Elementar de Geographia Geral e Especial do Brasil**, adoptado no Collegio de Pedro II, nos Lycêos e Seminarios do Imperio. Rio de Janeiro: Casa dos editores Eduardo & Henrique Laemmert, 1864. 556 p. [https://books.google.com.br/books?id=BV8CAAAAYAAJ&oe=UTF-8&redir\\_esc=y](https://books.google.com.br/books?id=BV8CAAAAYAAJ&oe=UTF-8&redir_esc=y)

BRASIL, Indicação s/nº/62, s.d., do C.E.P.M. Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias. In: **Documenta nº. 8**, out. 1962 e nº. 11, jan./fev. 1963. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/6\\_Nacional\\_Desenvolvimento/indica%E7%E3o%20amplitude%20e%20desenvolvimento%20das%20mat%E9rias%20o%20briga%201962.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/indica%E7%E3o%20amplitude%20e%20desenvolvimento%20das%20mat%E9rias%20o%20briga%201962.pdf) Acesso em: 22 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Parecer 853/71 de 12 de novembro de 1971. Conselho Federal de Educação. Núcleo-Comum para os currículos de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5692. In.: **Documenta nº 132**, Rio de Janeiro, nov. 1971. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/7\\_Gov\\_Militar/parecer%20n.%20853-1971%20n%20FAcleo%20comum%20para%20os%20curr%20EDculos....pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%20853-1971%20n%20FAcleo%20comum%20para%20os%20curr%20EDculos....pdf) Acesso em: 22 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos**. Introdução. Secretaria de Educação Fundamental, SEF. Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental, SEF. Brasília: MEC, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos**. Introdução. Secretaria de Educação Fundamental, SEF. Brasília: MEC, 1998b.

\_\_\_\_\_. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. PCN+ Ensino Médio. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf> . Acesso em 17 set. 2017.

BOLETIM GEOGRÁFICO. Rio de Janeiro: IBGE, 1946, ano IV, nº 34. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/19/bg\\_1946\\_v3\\_n34\\_jan.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/19/bg_1946_v3_n34_jan.pdf)

BOLIGIAN, L. **A cartografia nos livros didáticos e programas oficiais no período de 1824 a 2002**: contribuições para a história da Geografia escolar no Brasil. 221 f. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BUTTNER, A. Aprendendo o dinamismo do mundo vivido. In: CHRISTOFOLETTI, A. (Org.) **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982.

CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudo. In: SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. **Caminhos para transformação da escola 3**: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre Complexos de Estudo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan./abr., 2012.

DALMAGRO, S. L., BAHNIUK, C., CAMINI, I. Escola Itinerante do MST: 20 anos de aprendizados na luta. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 9, n. 2, p. 168-184, ago. 2017.

DEPRESBITERIS, L. Instrumentos de avaliação – As Questões Constantes da Prática Docente. **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, 1991, n 4, p. 119-133.

DÓRIA, E; ACCIOLI, R. B. *et al.* **Memória histórica do Colégio de Pedro II**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002134.pdf> Acesso em: 25 jul 2017.

DUARTE, N. **A escola de Vigotski e a educação escolar**: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. *Psicologia USP*, São Paulo, v.7, n. 1-2, p. 17-50, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/3453> Acesso em: 10 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FARIAS, A. N.; MARIANO, A. S.; MARTINS, F. J.; KNOPF, J. F.; HOELLER, S. C. In: SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. **Caminhos para transformação da escola 3**: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre Complexos de Estudo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**: (O legado da “raça branca”). São Paulo: Ática, 1978. Vol. I. 3 Ed.

FERNANDES, C. de O; FREITAS, L. C. de. **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERNANDES, B. M. In: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.496-500.

FERRARI, F. **Lexicon Geographicum**. 1670. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=-pREAAAACAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=-pREAAAACAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) Acesso em: 10 maio 2017.

FERRAZ, C. B. O. Delgado de Carvalho e a Geografia no Brasil: pioneirismo e contribuições. In.: **Geografia e Geopolítica: a contribuição de Delgado de Carvalho e Therezinha de Castro**. Documentos para Disseminação/Memória Institucional 16.

FRANÇA, L. **O Método Pedagógico dos Jesuítas - O "Ratio Studiorum"**: Introdução e tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/1\\_Jesuitico/ratio%20studiorum.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.html). Acesso em: 22 maio 2017.

FREITAS, I. A. de. Para pensar um novo mundo: a geografia dos jesuítas no Brasil. In.: **Mercator - Revista de Geografia da UFC**. Ano 2, nº 3, 2003. Disponível em: <http://www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/issue/view/M3> Acesso em: 28 fev. 2017.

FREITAS, L. C. Materialismo Histórico Dialético: Pontos e Contrapontos. In: II Seminário Nacional: O MST e a Pesquisa. **Cadernos do ITERRA**, Ano VII - Nº 14 – Nov. 2007.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 18 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Avaliação: para além da “forma escola”. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, SP: v. 20, n.35, jul. /dez. , 2010, p. 89-99.

\_\_\_\_\_. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, M. M. **A escola-comuna**. 1 Ed. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

\_\_\_\_\_. Formação de quadros técnicos ou formação geral? Riscos de um falso dilema para o MST. In: CALDART, R. S.; STEDILE, M. E.; DAROS, D. (Orgs.). **Caminhos para transformação da escola 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 221-237.

\_\_\_\_\_. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. In: **Educação e sociedade**, v. 24, nº 82. Campinas-SP: 2003.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 265-272.

GABAGLIA, F. A. R. As fronteiras do Brasil. Rio de Janeiro: **Jornal do Commercio**, 1916. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/18599> . Acesso em: 25 jul 2017.

- GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- GOMES, P. C. da C. **Geografia e Modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- GONÇALVES, L. D.; PALUDO, C. **Do trabalho socialmente necessário ao politecnismo a partir de Viktor Shulgin: fundamentos de uma experiência educativa revolucionária**. Trabalho necessário. Rio de Janeiro, RJ. Vol. 13, n. 21, 2015, p. 27-47.
- GONTIJO, C. M. M. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização**. Vol. 1, n. 2, p. 174 – 190. Vitória – ES, jul/dez 2015.
- Haidar, M. de L. M. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Gribaldo, USP, 1972.
- HIDALGO, A. M.; MELLO, C. J. A.; SAPELLI, M. L. S. (Orgs.). **Pluralismo metodológico nas diretrizes curriculares no Paraná**. Guarapuava: Unicentro, 2010.
- HOBBSAWM, E. J. **A era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOLT-JENSEN, A. **Geography-History and Concepts: A Student's Guide**. Sage, 1999.
- HOLZER, W. **A Geografia Humanista: sua trajetória 1950-1990**. Londrina: EDUEL, 2016.
- IANNI, O. **O colapso do populismo no Brasil**. 3 Ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1975.
- KOLLING, E. J.; VARGAS, M. C.; CALDART, R. S. MST e Educação. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.500-507.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli E.D.A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**.  
2 Ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2012.
- MAINARDES, J. Revisão crítica da política educacional paranaense. In: **16ª Reunião Anual da ANPED**, 1993, Caxambu. 16ª Reunião Anual da ANPED - Programação. Caxambu-MG, 1993. p. 94-94.
- MARIANO, A. S. **Ensaio da escola do trabalho no contexto das lutas do MST: a proposta curricular dos ciclos de formação humana com complexos de estudo, nas escolas itinerantes do Paraná**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação (Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação), 2016.
- MARTÍNEZ, S. A.; BONAMINO, A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n.80, p. 371-388, 2002.
- MARTINS, C. R. K. O ensino de história no Paraná na década de setenta: as legislações e o pioneirismo do estado nas reformas educacionais. In: **História & Ensino**, Londrina, v. 8. p. 7-28, out. 2002.

MARX, K. **O Capital**. Crítica da economia política. Livro Primeiro: O processo de produção do capital. Vol. I e II. 14 Ed. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

MATOS, J. S. Memória e história do ensino das humanidades: do nascimento do conceito de disciplinas escolares à atual ciências humanas. **Momento**, v. 25, n. 2, p. 111-127, jul./dez. 2016.

MEDEIROS, L. S. Latifúndio. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 445-451.

MENDONÇA, F., & Kozel, S. **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: UFPR, 2002.

\_\_\_\_\_. Geografia, geografia física e meio ambiente: uma reflexão a partir da problemática socioambiental urbana. **Revista da ANPEGE**, v. 5, nº 5: p. 123-134, 2009.

MOACYR, P. **A Instrução e o Império** (Subsídios para a História da Educação no Brasil) 1854-1888. 2º vol. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. Disponível em: <http://www.brasiliana.com.br/brasiliana/colecao/obras/43/a-instrucao-e-o-imperio-2-vol>. Acesso em 26 mar. 2017.

MORAES, A. C. R. **A gênese da geografia moderna**. São Paulo: Hucitec, 1989.

\_\_\_\_\_. **Geografia**: pequena história crítica. São Paulo: Hucitec, 1991.

MOREIRA, J. C.; SENE, E. **Trilhas da geografia**: a geografia no dia-a-dia. 5ª série. São Paulo: Scipione, 2006.

MOREIRA, R. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2009a.

\_\_\_\_\_. **O pensamento geográfico brasileiro**: as matrizes da renovação. São Paulo: Contexto, 2009b, vol. 2.

\_\_\_\_\_. **O pensamento geográfico brasileiro**: as matrizes brasileiras. São Paulo: Contexto, 2010, vol. 3.

\_\_\_\_\_. **O pensamento geográfico brasileiro**: as matrizes clássicas originárias. São Paulo: Contexto, 2008, vol. 1.

MORMUL, N. M. et al. O processo de construção e implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais de Geografia no Paraná. **Geografia Ensino & Pesquisa**. Vol. 20, n. 1, jan./abr. 2016. p. 103-113.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Plano de Estudos**. Escola Itinerante do Estado do Paraná. 1ª Ed. Cascavel, Paraná: Unioeste, 2013.

MST. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. Nossa história. Disponível em: <http://www.mst.org.br/nossa-historia/hoje> Acesso em: 06 mar. 2018.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1976.



NETO, M. F. D. S. O Compendio Elementar de Geographia Geral e Especial do Brasil. **Terra Brasilis** (Nova Série). Revista da Rede Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica, 2000 (1).

NOMA, A. K. Reforma do Estado e da Educação no Brasil dos anos 1990. In: **O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente**, IV Simpósio Internacional, 2009, Uberlândia – MG. (Anais). Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/anais.php> Acesso em: 26 set. 2017.

OLIVEIRA, A. U. Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In: In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.) **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

OLIVEIRA, L. **Estudo metodológico e Cognitivo do mapa**. São Paulo: USP, 1978.

ORSO, P. J.; TONIDANDEL, S. A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná–1990: do mito à realidade. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**-ISSN 2175-5604, 2013, 5.2: 144-158. Disponível em: <https://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9706> Acesso em: 10 jul. 2017.

PARANÁ. **Decreto** nº 2545 de 14 de março de 1988. Instituição do Ciclo Básico de Alfabetização nas escolas de 1º Grau da Rede Estadual de Ensino. Publicado no Diário Oficial no. 2731 de 15 de março de 1988. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=44390&indice=1&totalRegistros=1> Acesso em 19 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer** CEE/CEB N.º 130/10. Assunto: Pedido de apreciação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Curitiba, 11 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba, PR: [Imprensa Oficial], 1990.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental**. Versão preliminar. Curitiba, 2005a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações Curriculares**. Departamento de Ensino Médio. Semana Pedagógica. jul. 2005b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Textos elaborados pelos professores de Geografia**. (não publicado). Simpósio do Ensino Médio. Curitiba, 2005c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Geografia. Curitiba: SEED, 2008.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Estado da Educação**. SEED. Consulta escola. 2017. Disponível em: [http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf;jsessionid=o5PwS9A57vN51wVodkHLDTNKfvcvPyp1n-Sy\\_2moL.sseed75003?windowId=8a8](http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf;jsessionid=o5PwS9A57vN51wVodkHLDTNKfvcvPyp1n-Sy_2moL.sseed75003?windowId=8a8) . Acesso em: 25 out 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak**. Rio Bonito do Iguaçu, Paraná, 2009.

PASSINI, E. Y. **Alfabetização cartográfica e o livro didático**: uma análise crítica. Belo Horizonte: Lê, 1994.

PEREIRA, L. B. **Economia Brasileira**: Uma introdução crítica. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PEREIRA, R. M. F. do A. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1993.

PISTRAK, M. M. **A Escola Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

PRADO JUNIOR, C. **História econômica do Brasil**. 25 Ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

PRONKO, M. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In.: PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M. (Orgs.). **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 13 Ed. Campinas: SP: Autores Associados, 1993.

RIGON, A. J.; ASBAHR, F. S. F.; MORETTI, V. D. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, M. O. **A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Líber livro, 2010.

PROENÇA, A. C. **Estudos Sociais**. 8ª série. São Paulo: IBEP, s/d

RENNER, C. H.; PATARRA, N. L. Migrações. In.: SANTOS, J. L. F. et al (Orgs.). **Dinâmica da população**: teoria, métodos e técnicas de análise. São Paulo: T. A. Queiroz, 1980.

RICHTER, D. **O mapa mental no ensino de geografia**: concepções e propostas para o trabalho docente. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

ROCHA, G. O. R. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1838-1942)**. 297 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. Delgado de Carvalho e a orientação moderna do ensino da geografia escolar brasileira. **Terra Brasilis** – Revista de História do Pensamento Geográfico, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.83-109, 2000.

\_\_\_\_\_. Colégio Pedro II e a institucionalização da Geografia escolar no Brasil Império. **GIRAMUNDO**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 15-34, jan./jun. 2014.

\_\_\_\_\_. A pesquisa sobre currículo no Brasil e a história das disciplinas escolares. In: GONÇALVES, L. A. O. **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 41-62.

RODRIGUES, D. M. S. **Geografia do Brasil**: curso ginásial. 4 Ed. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares, 1971.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil** (1930/1973). 29 Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ROMÃO, J. (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, M. **A urbanização brasileira**. 2 Ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

\_\_\_\_\_. **Por uma geografia nova**. Da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 3ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço**. Técnica e tempo, razão e emoção. 2ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1997

SAPELLI, M. L. O governo LERNER e a crescente precarização da escola pública no Paraná (1995-2002). **Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel - PR, 2003. Disponível em: [http://cac-  
php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario1/index2.htm](http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario1/index2.htm) Acesso em: 21 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Escola do campo – espaço de disputa e de contradição**: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013.

\_\_\_\_\_. Escola Itinerante: espaço de disputa e contradição. **Educar em Revista**, nº 55, p. 129-143, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, N. Parâmetros Curriculares Nacionais: o que dispõem para o Ensino Fundamental? Curitiba, PR: **Caderno Pedagógico** nº 2, APP-Sindicato, mar.1999, p. 21-29.

SCHERER, H. Geographia Hierarchica. 1703. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=x-  
dOAAAAcAAJ&printsec=frontcover&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=x-dOAAAAcAAJ&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) Acesso em: 15 mar. 2017.

SECO, A. P.; AMARAL, T. C. I. **Marquês de pombal e a reforma educacional brasileira**. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo\\_pombalino\\_intro.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html) Acesso em: 15 mar. 2017.

SEED. Secretaria de Estado da Educação. **Concepção e organização da avaliação no contexto da concepção de educação: instrumentos, critérios e relações existentes no processo de ensino e aprendizagem**. Curitiba, PR: CGE, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **O que são critérios de avaliação?** Curitiba, PR: CGE, s/d.

SILVA, M. A. da. História do Currículo e Currículo como Construção Histórico-cultural. In: VI Congresso luso-brasileiro de História da Educação, Uberlândia. **Anais**. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia: EDUFU, 2006. v. 1. p. 4820-4828.

SILVA, M.R. da. Princípios norteadores das Diretrizes e dos Parâmetros Curriculares Nacionais: análise crítica. In.: **Primeiras Reflexões para a Reformulação Curricular da Educação Básica no Estado do Paraná**. Paraná: SEED, 2003. p. 13-17.

\_\_\_\_\_. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, G. L. R. da; EIDT, N. M. Oposições teórico-metodológicas entre a psicologia histórico-cultural e o construtivismo piagetiano: implicações à educação escolar. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: SEED – PR, 2010.

SILVA, M. R. da. Currículo, Ensino Médio e BNCC. Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 17 set. 2017.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008.

SPOSITO, E. S. **Geografia e filosofia: contribuições para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

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

SPOSITO, M. E. B.; SPOSITO, E. S. Geografia. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: SEB, 2004. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001942.pdf> Acesso em: 01 fev. 2018.

SORRE, M. A geografia humana (Introdução). **GEOgraphia**. v. 5, n. 10, 2003.

SHULGIN, V. N. **Rumo ao Politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

TAFAREL, C. Z.; MOLINA, M. C. Política educacional e Educação do Campo. In.: CALDART, Roseli Salette et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TONIDANDEL, S. **Pedagogia histórico-crítica: o processo de construção e o perfil do “currículo básico para a escola pública do estado do paraná” (1980-1994)**. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Estado do Paraná. Orientador Prof. Dr. Paulino José Orso. Cascavel, Paraná, 2014.

TUAN, Yi-Fu. Geografia Humanística. In: CHRISTOFOLETTI, A. (org.) **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1985. p.143-164.

VESENTINI, J. W. Geografia Crítica e Ensino. In.: OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 3 Ed. São Paulo: Contexto, 1991.

VIEIRA, V. A. M. A. 140f. **Avaliação da aprendizagem conceitual: concepções, práticas e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Marta Sueli de Faria Sforni. Maringá, 2008.

VIGOTSKII, L. S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. 11ª Ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

VIOR, S.; CERUTTI, M. B. O. O Banco Mundial e a sua definição de políticas educacionais na América Latina (1980-2012). In.: PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M. (Orgs.). **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

VLACH, V. R. F. Fragmentos para uma discussão: Método e Conteúdo no Ensino da Geografia de 1º e 2º Graus. **Terra Livre**, 2. O ensino de Geografia em questão e outros temas. AGB: Ed. Marco Zero, 1987, p. 43 –58.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.