

# FINALIDADES DIDÁTICAS E QUESTÕES CURRICULARES: UM OLHAR PARA O PROCESSO DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR DA DISCIPLINA GEOGRAFIA NO COLÉGIO PEDRO II<sup>1</sup>

*TEACHING PURPOSES AND CURRICULUM ISSUES:*

*A LOOK AT THE PROCESS OF THE CURRICULUM REFORM OF THE SCHOOL DISCIPLINE OF GEOGRAPHY*

## CAROLINA LIMA VILELA

*Mestre em Geografia (UFRJ) e doutora em Educação (UFRJ)*

*Professora do Colégio Pedro II (Campus Humaitá II) e colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação (FE/UFRJ)*

vilelac@terra.com.br

**RESUMO:** O OBJETIVO DESTA TRABALHO CONSISTE EM DEBATER QUESTÕES FORMULADAS DURANTE O PROCESSO DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR DA DISCIPLINA GEOGRAFIA (ENSINO FUNDAMENTAL), NO COLÉGIO PEDRO II. CONSIDERANDO O CURRÍCULO COMO UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL, ONDE AS DISPUTAS POR STATUS E TERRITÓRIO ESTÃO PRESENTES, BEM COMO RECONHECENDO AS ESPECIFICIDADES EPISTEMOLÓGICAS DO CONHECIMENTO PRODUZIDO NA ESCOLA, APRESENTO REFLEXÕES ACERCA DE ALGUMAS TENSÕES IDENTIFICADAS COMO MARCANTES NO PROCESSO: A INTEGRAÇÃO DOS ASPECTOS FÍSICOS E HUMANOS E A REGIONALIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS. FOI POSSÍVEL VERIFICAR QUE AS MUDANÇAS NO CURRÍCULO SE ESTABELECEM A PARTIR DE NEGOCIAÇÕES COM CERTAS TRADIÇÕES CURRICULARES, ASSIM COMO AS FINALIDADES DIDÁTICAS GANHARAM RELEVÂNCIA NAS DECISÕES DO GRUPO DE PROFESSORES ENVOLVIDOS NO PROCESSO.

**PALAVRAS-CHAVE:** CURRÍCULO; ENSINO; GEOGRAFIA ESCOLAR; REFORMULAÇÃO CURRICULAR; DIDÁTICA.

**ABSTRACT:** WITH THIS STUDY, I INTEND TO DISCUSS SOME OF THE ISSUES THAT WERE RAISED DURING THE PROCESS OF A GEOGRAPHY CURRICULUM REFORM IN A PUBLIC SCHOOL IN RIO DE JANEIRO, BRAZIL. CONSIDERING THE CURRICULUM AS A SOCIAL CONSTRUCTION, WHERE DISPUTES OVER STATUS AND TERRITORY ARE PRESENT, AND RECOGNIZING THE SPECIFIC EPISTEMOLOGY OF KNOWLEDGE PRODUCED IN SCHOOL, I BRING SOME ISSUES FOR DISCUSSION, NAMELY THE INTEGRATION OF HUMAN AND PHYSICAL ASPECTS AND THE REGIONALIZATION OF CONTENTS. MY CONCLUSIONS SHOW THAT CHANGES IN THE CURRICULUM WERE POSSIBLE ONCE THEY WERE NEGOTIATED WITH SOME TRADITIONS OF SCHOOL GEOGRAPHY. MOREOVER, IT WAS POSSIBLE TO VERIFY THAT TEACHERS' DECISIONS WERE HIGHLY INFLUENCED BY THE TEACHING PURPOSES.

**KEYWORDS:** CURRICULUM; TEACHING; SCHOOL GEOGRAPHY; CURRICULUM REFORM; DIDACTICS.

## INTRODUÇÃO

Durante o ano de 2010, professores do Departamento de Geografia do Colégio Pedro II estiveram reunidos com o objetivo de realizar a reformulação do programa de Geografia do Ensino Fundamental. Pretendo, com este trabalho,

debater questões curriculares e finalidades didáticas dos conteúdos, tomando como particular referência as reflexões que produzi durante minha participação neste processo. Este trabalho está vinculado ao desenvolvimento do projeto de doutorado<sup>2</sup> que venho desenvolvendo, cujo objetivo é compreender, sócio-historicamente,

a permanência e a importância da abordagem regional<sup>3</sup> da Geografia nos currículos escolares, a despeito de seu aparente ‘descrédito’ acadêmico. Interessa-me, especialmente, compreender a configuração específica desse conhecimento no âmbito escolar, percebendo-o como diverso em relação aos conhecimentos acadêmicos e científicos sobre o tema.

As análises são desenvolvidas a partir do entendimento de que as disciplinas escolares são “amalgamas mutáveis de subgrupos e tradições” (GOODSON, 1995, p. 120), o que significa entender o currículo como algo construído sócio-historicamente, no qual estão em disputa status, recursos e território. Pretendo, então, perceber concepções da Geografia acadêmica e do ensino de Geografia que estiveram em disputa durante a reformulação curricular anteriormente mencionada, buscando identificar ‘pistas’ e provocar reflexões acerca das tensões existentes nas várias formulações.

Além disso, reconheço que as disciplinas escolares devem ser compreendidas a partir da consideração de aspectos que constituem a cultura escolar. Forquin (1992) contribui para a compreensão de que a análise sociológica permite a definição de diferentes tipos de conhecimentos: os que devem ser transmitidos no contexto escolar, os que podem ser adquiridos em outros contextos e os que têm legitimidade acadêmica. Desta forma, entendo que o conhecimento escolar possui configuração própria, uma vez que é constituído por imperativos didáticos que, por sua vez, caracterizam a cultura escolar. Assim, compreendendo que o conhecimento escolar possui especificidades ligadas às suas finalidades didáticas, procuro identificar, no processo de reformulação dos programas da disciplina escolar Geografia no Colégio Pedro II, elementos nos quais as finalidades escolares estiveram evidentes na valorização – e/ou na reconfiguração – de certos conteúdos de ensino.

Nesse movimento, as tensões que envolvem tanto a integração dos aspectos físicos e humanos quanto os enfoques regional e sistemático foram escolhidas como categorias

de análise do referido processo de reformulação curricular da instituição.

## CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROCESSO

A reformulação curricular em questão foi motivada por demandas advindas dos professores. Durante todo o ano de 2010, o grupo de professores que trabalham em regime de dedicação exclusiva reuniu-se com o objetivo de reformular o currículo da disciplina escolar. Na etapa analisada, o trabalho teve como foco as séries do segundo segmento do Ensino Fundamental, com a intenção de, em seqüência, estender o trabalho para as séries do Ensino Médio. Ressalto que, desde o início, a intenção foi a de uma revisão do programa vigente, ou seja, não se tinha a pretensão de criar algo ‘totalmente’ novo, mas sim de trabalhar sobre uma base existente. Destaco, também, que o grupo de professores que efetivamente trabalhou – o qual oscilou de seis a dez professores – é marcado pela heterogeneidade no que se refere à faixa etária, formação universitária e tempo de trabalho na instituição. Foram realizados dezoito encontros, totalizando aproximadamente 54 horas de trabalho.

Como o início deste trabalho coincidiu com o processo de escolha do livro didático para o Ensino Fundamental na instituição, inicialmente foi feita uma consulta aos professores, por parte da chefia do Departamento, no sentido de orientar a escolha desses materiais. Estes foram, então, consultados sobre suas preferências a respeito da organização dos conteúdos dos livros didáticos, entre o critério ou enfoque regional e sistemático<sup>4</sup>. Conforme consta na ata da reunião na qual se definiu este ponto, do total de 45 professores consultados, 30 optaram pelo critério regional, enquanto 15 julgaram a organização sistemática a mais adequada. A partir daí, foram selecionados para análise apenas aqueles livros que trabalhavam com o enfoque regional. Uma das preocupações, então, da equipe que participou nas discussões da reformulação curricular foi a de levar em conta o material didático escolhido, embora estivesse claro que o programa não deveria ser pensado de

maneira subordinada ao livro. A própria escolha dos critérios de organização dos conteúdos, revelada pela consulta, de alguma forma já apontava para uma certa visão predominante entre os professores. No decorrer do processo, a clareza sobre este fato também foi relevante para as decisões relativas ao programa.

## REFERENCIAIS TEÓRICOS

Pretendo, nesta seção, desenvolver o quadro teórico por meio do qual a reformulação curricular em questão foi sendo compreendida. Destaco, inicialmente, que este processo foi entendido em meio à dinâmica de constituição de uma disciplina escolar específica – a disciplina escolar Geografia –, cuja trajetória de afirmação na escola foi aqui compreendida como uma arena política, na qual o currículo está no centro das relações de poder, ideologia e formação da cultura. Dito de outra forma, aquilo que se ensina na escola não é uma mera seleção de conteúdos fundamentais, mas sim o resultado de disputas por status, recursos e território (GOODSON, 1995, 1997; FERREIRA, 2005, 2007), as quais resultam na produção de tradições curriculares que se tornam, muitas vezes, ‘naturalizadas’ e ‘inquestionáveis’. Nessa perspectiva, o currículo pode ser compreendido como o resultado dessas forças em disputa e, simultaneamente, como o constituidor de conhecimentos escolares.

Com base em Lopes (1999), entendo que as disciplinas escolares não são ‘derivações simples’ das disciplinas científicas e/ou acadêmicas. Ao contrário, todas influenciam o contexto e a construção histórica de cada uma delas. Os embates no campo científico são postos em diálogo com a cultura escolar, promovendo configurações específicas na escola. Desta forma, o espaço escolar, conflituosamente, refrata, incorpora e ressignifica o movimento das disciplinas científicas e acadêmicas, assim como processo semelhante ocorre no sentido inverso. O trabalho de Selles & Ferreira (2005) oferece um bom exemplo para a reflexão sobre esta relação. A respeito do surgimento da disciplina

escolar Biologia, as autoras ressaltam que esta incorporou as idéias dos movimentos unificadores das Ciências Biológicas, quando veio a substituir outras disciplinas que antes eram dadas separadamente na escola. No campo acadêmico, este movimento unificador, porém, não ocorreu de modo consensual:

*Se a unificação das Ciências Biológicas não foi produzida de modo consensual nos meios acadêmicos, a escola parece ter incorporado em grande parte essa idéia ao constituir uma nova disciplina escolar – a disciplina escolar Biologia – em substituição às disciplinas escolares separadas que estavam presentes pelo menos até a metade do século XX no país (SELLES & FERREIRA, 2005, p.55)*

No caso apresentado, a disciplina escolar foi claramente afetada pelos movimentos dos pesquisadores, mas refletiu mudanças distintas àquelas do campo acadêmico. Por outro lado, Selles & Ferreira (2005) destacam que este movimento foi também responsável por fortalecer um discurso integrador da Biologia nas ciências de referência.

Assim, no processo de constituição dos currículos escolares, ocorre a valorização de saberes específicos, os quais se manifestam na relação com as produções acadêmicas e com a afirmação das disciplinas científicas no âmbito universitário. Goodson (2001) ajuda a compreender a relação entre o que se produz na escola e na academia. Segundo este autor, as disciplinas surgem a partir de demandas utilitárias, mas a permanência destas nos currículos ocorre a partir do desenvolvimento de tradições acadêmicas. Ferreira (2007), ao investigar a trajetória da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II nas décadas de 1960 e 1970, contribui para o entendimento das tradições em disputa no interior das disciplinas escolares. Neste trabalho, a autora revela que as tradições da instituição, que aparentemente funcionavam como resistências às inovações curriculares, foram também responsáveis por mudanças que conferiram

prestígio institucional a esta disciplina escolar. Tal constatação, de certa forma, desconstrói esta idéia linear de configuração das disciplinas, tal como Goodson (2001) propõe, já que as tradições acadêmicas são também negociadas com as inovações e com a lógica das instituições escolares.

Além disso, é preciso considerar as questões internas às comunidades disciplinares de forma articulada com questões externas, associadas à cultura de forma geral e às estruturas sociais mais amplas (GOODSON, 1997). Para este autor, há uma estabilidade presente nos currículos escolares, que é justamente gerada pela complexidade que caracteriza esses múltiplos conflitos. Sendo assim, para que ocorra uma mudança, é necessário que existam apoios externos; em outras palavras, isto depende de que certas estruturas criadas e mantidas pelos docentes encontrem apoio e significados culturais. Desta forma, mesmo que ocorram mudanças, estas acontecem dentro dos padrões de estabilidade estabelecidos nas disciplinas escolares. Retomo o artigo de Ferreira (2007) para refletir sobre as modificações na seleção de conteúdos e nos métodos de ensino. A autora esclarece que, no contexto da disciplina escolar Ciências, no período analisado:

*[...] tais transformações não foram suficientes para promover uma reforma curricular que atingisse a todos os docentes e que modificasse substancialmente todo o ensino de Ciências no Colégio. Tal constatação, no entanto, não constitui um problema para a realização deste estudo, uma vez que apoiando-me em Goodson (1995), não analiso a disciplina escolar Ciências como um bloco monolítico, mas procuro compreender a existência de um cotidiano conflituoso, que envolvia disputas entre tradições disciplinares anteriores e todo um ideário do movimento de renovação que começava a se delinear no período (FERREIRA, 2007, p. 136)*

Ainda com o objetivo de ‘ajustar’ o meu olhar

para a reformulação dos programas da disciplina escolar Geografia, defendo a necessidade de refletirmos de modo mais sistemático acerca da constituição do conhecimento produzido na escola. Sobre este aspecto, entendo que conhecimento escolar, em sua constituição, é marcado por suas finalidades escolares; significa dizer que o que se ensina na escola não é a simples reprodução do que se produz nos espaços científicos e acadêmicos. Nessa perspectiva, podemos afirmar que o professor produz conhecimentos (MONTEIRO, 2001) que são fortemente marcados pelo modo escolar: seus tempos e espaços, as técnicas de condensação de conteúdos, as sínteses e esquematizações, etc. (FORQUIN, 1992). A partir da diferenciação entre os conhecimentos científico, acadêmico e escolar, percebemos, por exemplo, que uma das características do processo didático é o de não focalizar erros e imprecisões dos processos, uma vez que lida com pesquisas ‘exitosas’.

É possível, assim, compreender a especificidade da cultura escolar. Lopes (1999) aponta que os processos de seleção e de legitimação do conhecimento não são restritos ao campo epistemológico, mas ocorrem a partir de um conjunto de interesses que expressam relações de poder da sociedade com um todo, em um dado momento histórico. Segundo a autora:

*Atuam sobre o processo de seleção cultural da escola, em relações de poder desiguais, o conjunto de professores, aqueles que fazem parte do contexto de produção do conhecimento de uma área e a comunidade de especialistas em educação. Atuam igualmente inúmeras outras instâncias culturais, políticas e econômicas de uma sociedade, que atua direta ou indiretamente sobre a escola, sobre a formação e a atualização de professores e sobre a produção de conhecimentos na área específica educacional (LOPES, 1999, p. 3)*

Considerando, também, a relevância da cultura escolar, Viñao (2001) apresenta uma

reflexão importante a respeito das reformas educacionais. Para o autor, a cultura escolar seria constituída de um conjunto de idéias, princípios, normas, rituais e hábitos que configuram mentalidades e comportamentos sedimentados ao longo do tempo por aqueles que atuam nas escolas. A cultura escolar seria, em síntese, algo que perdura e que sobrevive às reformas; algo sedimentado ao longo do tempo (VIÑAO, 2001).

O caráter histórico da cultura escolar e não histórico de algumas reformas podem nos ajudar a entender as razões pelas quais essas atingem apenas superficialmente a educação. Ainda que com a ressalva de que Viñao (2001) se refere mais às reformas políticas, coloco-me ao lado dele quando compreende que as reformas que não consideram o diálogo com a realidade da cultura escolar são, a priori, fracassadas. Além disso, é também importante que, ao se olhar para a cultura escolar, não se fixe apenas nas estabilidades, mas se associe a um enfoque atento às mudanças que ocorrem na própria cultura da escola. Sobre esta relação estabilidade-mudança, defendo o olhar, tal como propõe Ferreira (2007), no qual esses processos não são vistos de forma excludente, mas que ao contrário, “são exatamente as mudanças trazidas pela incorporação de certas inovações que colaboram para a estabilidade curricular das diferentes disciplinas escolares” (FERREIRA, 2007, p. 141).

Em síntese, esclareço que o olhar aqui proposto para compreender a reformulação curricular da disciplina escolar Geografia no Colégio Pedro II considera o currículo como uma construção social, reconhecendo as disputas inerentes ao processo de constituição deste no âmbito de uma comunidade disciplinar heterogênea. Além disso, considero que o que se ensina na escola e, portanto, o objeto de discussão da referida reformulação, não é fruto de uma relação linear que se inicia nas produções acadêmicas da ciência geográfica e chega às escolas. Na verdade, associo-me a autores como Lopes (1999) e Viñao (2001) para argumentar em favor de estudos que busquem compreender os conhecimentos que são produzidos a partir da

lógica do ensino e que se encontram, portanto, impregnados de aspectos ligados à cultura escolar. Minhas reflexões acerca do processo de reformulação curricular são assim entendidas como algo inerente a esta cultura própria da escola, devendo ser pensado a partir das relações entre os elementos que a compõem.

Por fim, um último detalhe importante consiste na explicitação da posição da qual eu me proponho a olhar para essa reformulação curricular. Faço parte da equipe de trabalho que esteve reunida em torno do processo, sendo, assim, observadora e participante. As análises e reflexões propostas neste trabalho são o resultado de minhas anotações sobre as percepções desenvolvidas durante o processo, do qual também fui parte integrante. Durante as reuniões, observei duas tensões predominantes, as quais permearam as decisões acerca do currículo da disciplina escolar Geografia no Ensino Fundamental. São elas: (i) as tentativas de integração entre os aspectos físicos e humanos, que se contrapõem às formas de organização destes conteúdos separadamente; e (ii) As oscilações entre os enfoques regionais e sistemáticos como eixos norteadores do arranjo dos conteúdos escolares. A partir desta percepção, proponho-me a olhar para esse processo de reformulação curricular tomando estas duas tensões como categorias de análise.

## REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO

### ***Aspectos físicos e humanos: integração?***

No seio da ciência geográfica, há uma espécie de ‘consenso’ historicamente produzido em torno da idéia de que a Geografia deve operar na integração entre os aspectos físicos e a atividade humana. Ao se discutir conteúdos relevantes e sua organização, a necessidade de integração vem sendo percebida quase como ‘obrigatória’ no sentido de se estabelecer uma identidade geográfica. No processo de revisão do programa do Colégio Pedro II, pude perceber que, ainda que existisse um suposto ‘consenso’ entre todos do grupo, essa integração ora ganhou um destaque

quase que ‘inquestionável’, ora ‘disputou’ espaço com outras formas de organização curricular.

Como exemplo deste processo, percebo que os conteúdos gerais, conceituais e introdutórios da Geografia, típicos do programa do sexto ano, favoreceram um discurso integrador. Excetuando-se alguns tópicos referentes ao instrumental técnico (como a representação cartográfica), a introdução à Geografia tem sido feita de maneira integrada, por meio da criação de tópicos como ‘a dinâmica atmosférica e as alterações pela sociedade’ e ‘a formação do relevo e suas transformações naturais e sociais’. À medida que se privilegia, de algum modo, um recorte espacial específico, como ocorreu com as demais séries do Ensino Fundamental, percebo que a integração vai perdendo espaço para outra forma de organização curricular. No sétimo ano, por exemplo, quando o programa inteiro é norteado pelo recorte denominado ‘Brasil’, o meio físico ficou restrito a um tópico denominado ‘dinâmicas naturais (relevo, hidrografia, clima e vegetação)’. Todos os outros itens do programa desta série são referentes a conteúdos ligados às dinâmicas sociais. Muitos outros exemplos ilustram esta possível análise. Nas demais séries, cujo critério regional se manteve, a presença do meio físico foi, muitas vezes, resolvida a partir de itens isolados, tal como descrito no caso do sétimo ano.

Mas a definição de tópicos isolados como os descritos acima foi claramente entendida por alguns integrantes do grupo como uma solução ‘possível’, eficiente em alguma medida, mas não ideal em termos do que se deseja como uma leitura integrada do mundo. Tanto é que, em alguns casos, quando se considerou pertinente, ainda que dentro de um recorte espacial, houve um esforço em se pensar a dinâmica natural e social de maneira integrada, como foi o caso do programa do nono ano. Assim, ao se introduzir o quadro físico da Europa, houve uma preocupação de relacioná-lo com aspectos humanos por meio, por exemplo, da criação de itens como ‘o litoral recortado e a tradição marítima’ e ‘recursos naturais e as zonas industriais’. A dificuldade de se seguir este padrão

em relação à Ásia, no entanto, ficou clara, dada a extensão do continente, a sua heterogeneidade e as limitações didáticas relativas ao tamanho e à exequibilidade do programa no tempo escolar.

Nas discussões que levaram a estas decisões curriculares, explicitou-se uma tensão entre integrar e/ou separar os conteúdos de ensino. Um ‘consenso’ foi obtido, ainda que provisório e com uma série de limitações. Pude evidenciar que, ainda que o esforço de integrar os conteúdos estivesse presente em todas as escolhas, a definição a priori de um recorte espacial funcionava como um dificultador do processo, na medida em que, privilegiando certa região, a abordagem integrada levaria a necessidade de se ‘abrir mão’ de temas e de formas muito características da geografia escolar. Usar a integração físico-humana como fio condutor seria, então, uma opção que colocaria ‘por terra’ certos modos escolares. Além disso, durante os debates, foi pensada a importância desta separação para a coerência lógica de aquisição do conhecimento do aluno, um raciocínio do tipo: “sabemos que os processos estão interligados, mas é preciso separá-los para que o aluno entenda”.

Refletindo acerca de todo o processo, bem como de seus resultados, percebo que houve mudanças consistentes que se colocam dentro de certas tradições escolares. Depois de concluída a etapa de discussão do programa, tínhamos um resultado diferente, considerado pela equipe como ‘inovador’ em alguns pontos, sem deixar de ser fortemente marcado pelas tradições escolares. No diálogo com Goodson (1997) e Ferreira (2005), pude perceber que as mudanças ocorrem no interior de uma estrutura estável, em um movimento em que as mudanças contribuem para estabilizar os currículos e, simultaneamente, os currículos estabilizados ‘sustentam’ certas mudanças. Além disso, ainda que desejosos e intencionados no objetivo de criação de um programa integrado, chegamos a consensos de que, às vezes, seria importante separar tais conteúdos. Aí se encontram as finalidades didáticas e um ‘modo escolar’ – relacionado, entre outros aspectos, aos tempos e espaços

escolares, tal como nos explica Forquin (1992) – presentes nas decisões do grupo. Neste caso, mais uma vez um suposto ‘consenso’ acerca de uma identidade geográfica ligada à integração acabou sendo questionado e negociado com as finalidades escolares de tais conteúdos de ensino.

### ***Enfoque regional ou sistemático?***

Segundo Haesbaert (2010, p. 39), “a distinção entre uma Geografia Geral, sistemática ou tópica e entre uma Geografia Regional ou ‘especial’ nasce com a própria Geografia como um todo”. Os enfoques regional e sistemático são, também, formas recorrentes de dar sentido aos conteúdos de Geografia na escola, principalmente nos livros didáticos. Apesar de serem claros como eixos norteadores, suas lógicas aparecem mescladas no interior dos programas de curso e dos livros. Entendo que o enfoque regional é uma marca da Geografia tradicional, tanto acadêmica quanto escolar. Vejo o enfoque sistemático como uma inovação na lógica de organização dos conteúdos escolares, mais utilizada nas últimas décadas, a qual já apresenta certa estabilidade, que é garantida também por negociações com a lógica regional. As reflexões propostas a seguir podem ajudar a compreender esta realidade.

Como dito anteriormente, o enfoque regional do programa em questão prevaleceu em relação ao enfoque sistemático, isso devido, em parte, ao resultado da consulta prévia realizada entre os professores. A decisão sobre a presença deste grande eixo norteador do programa – o enfoque regional – foi respeitada, mas houve tópicos em que o recorte espacial foi abordado de maneira sistemática. Para entender os sentidos destas mesclas, vale a pena um olhar mais minucioso para o processo.

Os conteúdos do sexto ano não apresentaram o enfoque regional. O seu caráter introdutório favoreceu a apresentação da disciplina escolar Geografia por meio de grandes eixos conceituais e temáticos. O sétimo ano, por sua vez, é um bom exemplo para se pensar a tensão entre os enfoques regional e sistemático. Inicialmente, é preciso dizer que os conteúdos

do sétimo ano compõem uma Geografia regional do Brasil, uma vez que, tradicionalmente, este é o recorte espacial previamente definido para esta série. Por outro lado, também se pode dizer que boa parte dos conteúdos relacionados ao Brasil tem sido tratada, nos livros didáticos e nos programas de ensino, a partir de eixos temáticos, o que caracteriza um enfoque mais sistemático.

Outra marca tradicional desta série é que parte do seu programa é dedicada ao estudo das regiões brasileiras, no âmbito da qual a linguagem descritiva, típica da abordagem regional, aparece com frequência. Assim, no processo de reformulação do programa do Colégio Pedro II, percebo, sob certa estabilidade, a existência de esforços no sentido de mudanças. Nesse contexto, o programa ficou composto por seis unidades, das quais quatro não têm preocupação com o enfoque regional: ‘panorama do território brasileiro’, ‘formação territorial do Brasil’, ‘população brasileira’ e ‘relações campo-cidade no Brasil’. As demais unidades, que no programa anterior levavam o nome das próprias regiões brasileiras, na nova proposta apresentam uma mudança. Em vez de se trabalhar com os tópicos regionais, optou-se por incluir o item ‘uma releitura do Brasil através das regiões’. Tal arranjo suscita uma discussão interessante no sentido de pensar a tensão entre o enfoque regional e o enfoque sistemático.

Durante as discussões, ficou claro certo descontentamento de alguns professores com a idéia de se trabalhar os conteúdos regionais da forma tradicional nos tópicos finais do programa. Pude perceber e registrar que os professores julgavam repetitivo, depois de terem sido vistos vários temas, voltar às regiões. Seria como iniciar novamente o conteúdo, porém a partir de um novo enfoque, desta vez a partir dos recortes espaciais e com uma linguagem diferente. Quando foi lançada a proposta que compôs o programa novo, a argumentação foi em favor de que os professores buscassem, então, valorizar temas e questões próprias de cada região, e não de propriamente descrever as características delas. Nesse movimento, entendo que houve uma tentativa

de dar um enfoque mais sistemático às regiões brasileiras. Pude constatar que a solução dada, ainda que estivesse presente certo desconforto com a forma tradicional de abordagem das regiões brasileiras, foi a de não se abrir mão de tópicos regionais no programa, uma vez que o grupo reconheceu a importância destes. A estratégia de não enunciar este tópico de forma muito diretiva, deixando a interpretação a critério do professor (tal como foi dito na ocasião), pode ser entendida como uma 'porta aberta' para a inovação que, simultaneamente, manteve a tradição. Mais uma vez, no diálogo com Goodson (1997) e Ferreira (2005, 2007), é possível perceber padrões de estabilidade e de mudanças dentro de estruturas aparentemente estáveis.

A discussão dos programas do oitavo ano e do nono ano também levantou questões interessantes para se pensar esta tensão. Inicialmente, ambos trazem conteúdos ligados à compreensão do mundo contemporâneo, tratando de temas econômicos e geopolíticos. Esses compuseram os itens introdutórios dos programas, a partir de enfoques temáticos. A divisão regional norteou os itens subsequentes nos dois programas, a partir da divisão do mundo em continentes. Durante o processo, percebi que o material mais rico para se pensar a tensão entre os enfoques regional e sistemático esteve justamente nas discussões entre os membros do grupo. Estavam em debate, por um lado, a possibilidade de inserir grandes temas e questões contemporâneas para se pensar a realidade dos continentes e, por outro, a linguagem regional mais descritiva, que pormenoriza características dos países através do destaque de aspectos físicos e humanos. Algumas 'certezas' iniciais, como a necessidade de inovar a partir de uma linguagem mais dinâmica e temática, foram 'abaladas' a partir da colocação de idéias de membros do grupo. Percebi que a argumentação em favor de se manter certas tradições mais descritivas e regionais se deu principalmente através de dois pontos: a disputa por território e as finalidades pedagógicas.

Assim, durante a exposição de idéias, ficou

clara a preocupação de se marcar um terreno próprio da Geografia escolar, argumentando-se que 'abrir mão' de certos conteúdos e linguagens em favor de grandes questões temáticas seria, ao mesmo tempo, 'invadir o terreno' de outros campos disciplinares, como a Sociologia e a História, e abandonar um território dominado pela Geografia, que trata de conhecimentos gerais sobre os aspectos geográficos (no senso comum da palavra) de diferentes países e partes do mundo. Além disso, esta defesa esteve ligada às necessidades de se garantir aos alunos do Ensino Fundamental um tipo de conhecimento geral, considerado importante para a formação de uma base de conteúdos necessária para abordagens mais integradoras e complexas em séries futuras. O programa proposto foi, obviamente, um reflexo dos debates e embates descritos acima, contendo assim, 'contradições saudáveis' entre os enfoques regional e sistemático. As unidades do programa foram, quase sempre, denominadas a partir do recorte espacial como, por exemplo, 'América Anglo-Saxônica', 'América Latina', 'Oriente Médio' e 'Japão e Tigres Asiáticos', mas os conteúdos dessas unidades trouxeram ora temas, questões atuais, relacionados ao contexto internacional, histórico e político, ora uma linguagem descritiva, através de itens como: 'as grandes unidades do relevo', 'a diversidade étnico-territorial' e 'o relevo africano'.

Este olhar para o processo de reformulação curricular do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II parece trazer elementos interessantes para se pensar a cultura escolar e a diferenciação entre os tipos de conhecimento. A Geografia Regional do tipo clássico, presente na escola, é considerada uma Geografia teoricamente superada por outras correntes da Geografia acadêmica. Sua lógica descritiva, de fato, não configura o método preciso, mas trata-se de um saber cientificamente 'ultrapassado', que perdura na escola. Entendo, no diálogo com Forquin (1992), que tais configurações do saber escolar não estão livres de conflitos como este, já que o saber científico se depara também com os constrangimentos do espaço escolar, os quais geram resistências



e refratam mudanças vindas das pesquisas científicas. Outra reflexão interessante diz respeito ao papel da cultura escolar. Viñao (2001), ao interpretar o fracasso das reformas como um descompasso de interesses entre reformadores e a escola, parece reforçar a idéia do poder desta cultura. Neste processo, percebi claramente intenções no sentido de enfoques curriculares 'menos regionais'. Como discutido acima, ainda que alguns aspectos tenham sido claramente revistos no programa, a presença da abordagem regional pode ser vista como um ponto de estabilidade do currículo escolar. Esta Geografia - sob o enfoque regional - é quase que a identidade da geografia escolar. 'Abrir mão' de tal enfoque seria como trocar o conhecido pelo incerto; seria abrir um espaço que poderia ser ocupado por outros campos disciplinares, outras disciplinas escolares. A cultura escolar, não se pode negar, também é marcada por disputas territoriais de poder.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não pretendi com este trabalho prescrever ou julgar melhores ou piores concepções curriculares, mas sim compreender o processo de reformulação curricular da disciplina escolar Geografia no Colégio Pedro II, reconhecendo-o como resultado de embates no campo do conhecimento. Além disso, procurei compreendê-lo como parte integrante da cultura escolar, a qual possui especificidades. Propus, assim, reflexões sobre algumas tensões marcantes no processo.

Destaco que tanto as questões ligadas à integração de aspectos físicos e humanos dos conteúdos de ensino, quanto a tensão entre os enfoques regional e sistemático se mostraram categorias interessantes para se pensar a estabilidade e a mudança nos currículos escolares, levando-me a perceber aspectos sobre as disputas por território e as finalidades escolares do conhecimento. A partir dessas reflexões, foi possível perceber claramente que o resultado do processo analisado é fruto dos embates e de 'contradições saudáveis', que podem ser

entendidas como aquilo que constitui o currículo.

## NOTAS

<sup>1</sup> Versão revista e atualizada do trabalho intitulado Reforma Curricular de Geografia no Colégio Pedro II: algumas reflexões, publicado nos Anais do XI Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia ENPEG (Goiânia, 2011)

<sup>2</sup> Refiro-me ao projeto 'Investigando a abordagem regional no currículo de Geografia: um estudo sócio-histórico' (título provisório), desenvolvido junto ao Grupo de Estudos em História do Currículo do NEC/UFRJ, sob a orientação da Profa. Dra. Marcia Serra Ferreira.

<sup>3</sup> A abordagem regional na escola é entendida aqui como uma forma de organização dos conteúdos baseada em um recorte espacial qualquer e caracterizada pela presença da linguagem descritiva.

<sup>4</sup> Livros organizados pelo critério regional são aqueles que dividem o conteúdo a partir de recortes espaciais. O critério de organização sistemático é aquele que privilegia temas gerais como norteadores de suas subdivisões.

## REFERÊNCIAS

- FERREIRA, M. S. **A história da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980)**. 212 f. Tese (Doutorado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.
- \_\_\_\_\_. Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1970). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v 45, p. 127-144, 2007.
- FORQUIN, C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, n. 5, p. 28-49, 1992.
- GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995
- \_\_\_\_\_. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.
- \_\_\_\_\_. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Porto: Porto Ed., 2001.
- HAESBAERT, R. **Regional-Global: dilemas da região e da regionalização na geografia contemporânea**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.
- MONTEIRO, A. M. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n.74, p. 121-142, abr. 2001.
- SELLES, S. E. & FERREIRA, M. S. Disciplina escolar Biologia: entre a retórica unificadora e as questões sociais. In: MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S.; AMORIM, A. C. R. **Ensino de Biologia: conhecimento e valores em disputa**. EDUFF, 2005. p. 50-62
- VILELA, C. L. Reformulação Curricular da Disciplina Geografia no Colégio Pedro II: algumas reflexões. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO EM GEOGRAFIA. 11., 2011, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2011. CD-ROM
- VIÑAO, Antonio. Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). **Educação no Brasil: História e Historiografia**. Campinas: Autores associados, 2001. p. 22-50