

CONCEPÇÕES E PARTICULARIDADES DOS CURRÍCULOS ESTADUAIS NO BRASIL: COMPREENDENDO A GEOGRAFIA ESCOLAR EM GOIÁS, RIO DE JANEIRO E SÃO PAULO

Ana Claudia Ramos Sacramento¹
Eliana Marta Barbosa de Moraes²
Karla Annyelly Teixeira de Oliveira³
Loçandra Borges de Moraes⁴

Resumo

Apresentam-se, no presente trabalho, os resultados parciais da pesquisa intitulada “*A disciplina de Geografia nos currículos estaduais de Goiás, Rio de Janeiro e São Paulo no contexto da Educação Básica Nacional*”. O objetivo dessa pesquisa é analisar a disciplina de Geografia por meio dos documentos oficiais curriculares dos estados de Goiás, Rio de Janeiro e São Paulo, para a compreensão do contexto da educação básica nacional e as diferentes formas de ensinar esta disciplina nestes estados. Nas últimas décadas e especialmente nos últimos anos a discussão sobre currículo toma um grande direcionamento com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como da produção de materiais voltados para o ensino de Geografia. Os estados e municípios, no intuito de ofertarem uma educação pública de qualidade, têm regulamentado, a partir de sua esfera de atuação, a organização curricular. Ao analisar os documentos que regulamentam essa atuação e a visão que diretores, coordenadores e professores de Geografia tem acerca deles percebe-se a presença de concepções ideológicas e epistemológicas na construção do currículo; diferentes níveis de participação da comunidade escolar em sua elaboração; diversidade na abordagem dos conteúdos e conceitos que estruturam as disciplinas específicas; bem como diferentes maneiras de ministrar a disciplina de Geografia. Para tanto, a partir de análise bibliográfica, documental e realização de entrevistas com gestores e professores de Geografia de escolas públicas desses estados, o estudo identificou e reconheceu diversidades nas estruturas curriculares e nas práticas escolares desenvolvidas na Educação Básica. Pensar sobre as organizações curriculares a partir da Geografia é trazer para o centro da discussão a importância que esta disciplina tem no cenário educacional brasileiro para formação da cidadania e a centralidade que o trabalho docente tem para o alcance desse objetivo.

Palavras-chave: Currículo. Geografia Escolar. Conhecimentos Docentes.

Considerações iniciais

O currículo tem por objetivo orientar a construção do conhecimento escolar. É por meio dele que são conduzidas a teoria e a prática de todo o processo no ambiente e a dinâmica do tipo de ensino que a escola oferece. Assim, entende-se o currículo como um objeto dinâmico, resultante da práxis de diferentes atores. Nele se concretiza, na forma de práticas

¹Professora Ajunta do Curso de Graduação e da Pós-Graduação em Geografia do DGEO-UERJ-FFP. anaclaudia.sacramento@hotmail.com

²Professora Adjunta do Curso de Graduação e da Pós-Graduação em Geografia do IESA-UFG elianamarta.ufg@gmail.com

³Professora do Curso de Graduação em Geografia da UEG- Câmpus Cidade de Goiás. karlapetgeo@yahoo.com.br

⁴Professora do Curso de Graduação em Geografia da UEG- Câmpus Anápolis de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas. locandrab@yahoo.com.br

pedagógicas, o que se pensa sobre a escola e o que se objetiva para a sociedade. Não são simplesmente desenhos curriculares, mas transformações de todo um contexto no qual se tornam explícitas questões como: para que ensinar? O que ensinar? e, qual a intenção política e social que se busca contemplar?

Para além de um rol de conteúdos de uma disciplina, geralmente definidos por especialistas, o currículo resulta do embate entre grupos com interesses sociais e culturais diversos que disputam o poder. Portanto, ele traduz as condições histórico-culturais em que foi concebido e, conseqüentemente, por meio do currículo torna-se possível compreender a complexidade do sistema escolar e do contexto histórico e social que o gesta (APPLE, 2001).

Considerando essa concepção de currículo, questiona-se como o conhecimento geográfico tem sido estabelecido (conservado, alterado ou excluído) nas escolas de Educação Básica nos estados de Goiás, Rio de Janeiro e São Paulo? Questiona-se, ainda, se a maneira como os conhecimentos estão estruturados contribuem para que o docente de Geografia encaminhe o ensino pautado na compreensão e análise do mundo contemporâneo a partir da análise do espaço geográfico.

Buscou-se refletir sobre esses questionamentos com o objetivo de analisar a disciplina de Geografia nos currículos estaduais de Goiás, Rio de Janeiro e São Paulo no contexto da educação Básica Nacional. Tendo, ainda, como objetivos específicos os de identificar os documentos que regulamentam a organização curricular para a educação básica nacional na atualidade; reconhecer os desdobramentos das propostas curriculares nacionais para a Educação Básica nos currículos dos Estados de Goiás, Rio de Janeiro e São Paulo; analisar o lugar da disciplina de Geografia, em termos de carga horária e ano, nos currículos da educação básica dos referidos estados; e refletir sobre a contribuição da disciplina de Geografia na formação para a cidadania.

1. A importância do currículo escolar

Nos dias atuais têm ocorrido grandes transformações na escola e tais mudanças, em certa medida, são expressas por meio do currículo. Nesse sentido, com base especialmente nos acontecimentos do final do século XX e início do XXI, pode-se afirmar que o currículo tem sido um instrumento efetivo para viabilizar mudanças propostas em políticas educacionais. A respeito da importância do currículo nos tempos atuais Lopes (2004, p. 110) afirma que:

Diferentes autores defendem o quanto o currículo vem assumindo centralidade nas políticas educacionais no mundo globalizado. Ou seja, as reformas educacionais são constituídas pelas mais diversas ações, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados. As mudanças nas políticas curriculares, entretanto, têm maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional.

Desde a década de 1980, um dos autores que defende a importância de se estudar o currículo escrito entendendo o seu contexto e as disciplinas escolares que o compõem é Goodson (1997). Segundo este autor, o currículo é um artefato necessário para entender as ações educacionais de uma época, pois está escrito, de certa maneira, a forma institucional da educação.

Para este autor, a disciplinarização do currículo foi uma das formas de organização importante para compor o ensino nas escolas, pois,

[...] em primeiro lugar, o estudo do currículo escrito facilita a compreensão do modo como as influências e interesse ativos intervêm no nível pré-ativo. Em segundo, esta compreensão promove o nosso conhecimento relativamente aos valores e objetivos representados na educação e ao modo como a definição pré-ativa, não obstante as variações individuais e locais, pode fixar parâmetros para a realização e negociações interativas na sala de aula e na escola. (GOODSON, 1997, p. 20-21)

Ou seja, a importância do estudo do currículo se faz presente para que se compreenda as ideologias impregnadas na educação de uma determinada época e também é uma forma de conhecer como as instituições escolares eram e são orientadas na organização das aulas e em sua gestão administrativa. Além disso, permite analisar os direcionamentos elaborados pelos governos locais sobre as propostas de ensino e de aprendizagem sobre uma determinada cultura.

Segundo Coll (1996), o currículo é um elo entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente ocorre nas salas de aula. Se se considerar que, a forma como se produz o currículo está relacionado ao tipo de aluno que está se formando, qual o objetivo da formação e o ideal de escola que se defende, se verificará que ele está direcionado a pensar o papel dos sujeitos do conhecimento: a escola, os professores e os alunos, principalmente o papel do docente como orientador, promotor e organizador desse processo de criação dos elementos curriculares. Assim, se ele

pensa os sujeitos do conhecimento ele, fatalmente, tratará dos objetos e das finalidades da educação.

As reformas educacionais recentes, desenvolvidas em diferentes países do ocidente; dentre eles Espanha, Inglaterra, País de Gales, México e Chile, foram marcadas por mudanças na organização dos currículos, os quais passaram a explicitar a valorização da formação de competências e habilidades necessárias às mudanças tecnológicas no mundo global. Tal fator decorreria da condição central conferida à tecnologia (entendida como o uso de conhecimento, meios, processos e organizações para produzir bens e serviços) na geração exponencial de informação no mundo globalizado. Assim, na medida em que o desenvolvimento da tecnologia requer o desenvolvimento do conhecimento, a educação assume uma centralidade crescente. Por meio da educação se busca formar trabalhadores com altas habilidades e capacidade de inovação, elementos considerados essenciais para sustentar os modelos tecnológicos de produção vigente (LOPES, 2008).

Assim, o foco da reforma é o mundo globalizado, tema esse, que vem sustentando todas as discussões voltadas para o currículo. É também a partir desse foco que se questiona o discurso do contexto científico e tecnológico, uma vez que a melhoria da tecnologia não tem tido reflexos positivos no padrão de vida da maior parte da população (PAIVA, 2006).

Por isso, Apple (2001) argumenta que todo currículo é uma seleção de pontos de vista de seus elaboradores em um contexto que envolve questões políticas, culturais e sociais de uma dada época. Moreira e Silva (2001), Silva (1999) mostram que a cada momento histórico o currículo orienta as relações tanto político-culturais como socioeducativas e que, por meio dessas conjunturas, se repensa a produção curricular tendo em vista os aspectos educativos do momento.

No Brasil, a centralidade da educação na sustentação do modelo tecnológico vigente está explicitada, por exemplo, no volume introdutório aos Parâmetros Curriculares Nacionais⁵. Os PCNs não constituem um projeto isolado. Eles fazem parte de políticas públicas educacionais que se iniciaram em 1996 com a aprovação da Lei de Diretrizes Básicas (LDB), sob os auspícios de determinações políticas de países centrais, o respaldo e a cooperação do Estado (PONTUSCHKA, 1999). Trata-se, de parte de um “pacote” de propostas e medidas (SPÓSITO, 1999) que inclui, além dos PCNs (para o Ensino

⁵ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são uma referência nacional e constituem o primeiro nível de concretização curricular. Estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, como os projetos ligados à formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Também têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios.

Fundamental e o Médio), as Diretrizes Curriculares para o ensino superior (DCNs), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), entre outros. Insere-se num contexto de iniciativas neoliberais, no campo da educação, financiadas pelo Banco Mundial, que foi justificada, entre outros motivos, pelo baixo nível de formação docente no Brasil (CACETE, 1999).

A reação dos geógrafos, assim como de outros profissionais, dentre eles os historiadores, ao estabelecimento de um currículo e de uma avaliação nacional não impediu que a política educacional, que foi desenhada na década de 1990, se efetivasse na prática. O PNLD, ENEM e o ENADE são os exemplos mais evidentes desse processo.

No Brasil, como nos países que realizaram alterações em suas políticas educacionais entre os anos 1990 e 2000 – as reformas na educação, afirmam os teóricos, foram feitas com base em políticas econômicas genericamente denominadas neoliberais caracterizadas por acentuada submissão ao Estado – e deste às exigências das agências multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – e aos mecanismos de regulação do mercado. Ou seja, a globalização econômica teria sido capaz de determinar uma globalização política e cultural que, por sua vez, incorreu em homogeneização das políticas curriculares, caracterizadas, entre outros aspectos, pela defesa do currículo integrado, da interdisciplinaridade, dos temas transversais e dos currículos por competências (LOPES, 2008).

Embora haja similaridades entre as reformas educacionais realizadas nesses países, a citada autora afirma que há evidências de que os processos de globalização não são produtores da homogeneidade cultural. Isto porque as conexões globais não permitem explicar suficientemente os variados discursos produzidos nas atuais propostas de currículo nacional uma vez que o conjunto de políticas genéricas globais tem variações, sutilezas e nuances que são hibridizadas nos contextos nacionais (LOPES, 2008). Assim, é preciso utilizar modelos que possam considerar as orientações internacionais sem menosprezar os limites e as possibilidades de cada país no processo de recontextualização de tais orientações.

Segundo Bernstein (1996) a recontextualização se faz por meio da transferência de textos de um contexto a outro. Por exemplo, da academia ao Estado nacional, do Estado nacional ao contexto escolar. Nesse processo inicialmente há uma descontextualização visto que determinados textos são selecionados outros não, além de serem deslocados para relações

sociais distintas e modificados por processos de simplificação e reelaboração, conforme os interesses que estruturam o campo de contextualização.

Na Geografia de cunho escolar, principalmente no Brasil, encontram-se presentes, desde sua origem, manifestações ideológicas na organização do seu currículo. Ideologias essas que partiram a princípio de fora do país com a institucionalização do modelo francês de funcionamento, trazendo como características a orientação mais clássica, sendo uma disciplina descritiva e enciclopédica, conforme apontado por Rocha (1996). Depois, com a necessidade de um patriotismo nacional, a disciplina acaba tendo como finalidade caracterizar o território nacional. A partir disso, a Geografia escolar brasileira passa a ser construída de acordo com as propostas acadêmicas.

Pode-se pensar, assim, que o currículo da Geografia é um artefato político, social e educacional que tem a possibilidade de proporcionar aos alunos, valores, conhecimentos e outros aspectos relevantes na construção dos conhecimentos geográficos. E, sendo o currículo, um meio de as reformas curriculares atingirem as escolas, interroga-se em que medida as diferentes escalas em que estes são gestados e suas inter-relações, subsidiaram a elaboração dos currículos das redes Estaduais de Goiás, do Rio de Janeiro e de São Paulo. Lopes e Macedo (2011) relatam, na análise que fizeram do currículo em teses e dissertações, entre os anos de 1996 a 2002, que a recontextualização que as propostas curriculares sofrem em seu processo de implementação nas escolas não tem sido tema desses trabalhos. Essa é, portanto, uma lacuna que se pretende abordar no desenvolvimento do presente trabalho.

2. Orientações metodológicas da pesquisa

Essa pesquisa, desenvolvida a partir da metodologia de pesquisa qualitativa, assenta-se no estudo de caso. A adoção da perspectiva qualitativa se apoia no fato de que a investigação não se situa no plano dos procedimentos ou das técnicas, mas no objeto de análise e nas relações a ele ligados. Caracteriza-se, assim, por uma visão holística a partir das inter-relações advindas de um contexto; numa abordagem intuitiva, e, portanto, mais livre, para que o eixo de análises emergja de um contexto; no significado atribuído pelos diferentes atores envolvidos na investigação; na análise do processo e não apenas dos resultados deles advindos. Quanto ao estudo de caso, Ludke e André (2013) expressam que, o caso é sempre bem delimitado, pois tem um interesse próprio, singular; ainda que possa ser similar a outros casos. Geralmente os estudos de caso constituem estudos qualitativos.

Dentre as características fundamentais de um estudo de caso de natureza qualitativa, segundo as referidas autoras, destacam-se: a) visam à descoberta de novos aspectos, elementos e dimensões, ainda que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais; b) enfatizam a interpretação do contexto para a apreensão mais completa do objeto; c) buscam retratar a realidade de forma completa e profunda por meio da revelação da multiplicidade de dimensões e de inter-relações presentes numa determinada situação problema; d) usam uma variedade de dados coletados em diferentes momentos, em variadas situações e com uma variedade de informantes; e) permitem generalizações visto que é possível associar os dados encontrados no estudo com os dados que são frutos de experiências pessoais do pesquisador e do leitor; f) procuram representar diferentes e às vezes conflitantes pontos de vistas presentes numa situação social, permitindo tanto ao pesquisador quanto ao leitor se posicionar a respeito das divergências e chegar às suas próprias conclusões; e g) utilizam de variadas formas de linguagem para tornar mais acessível ao leitor o conhecimento produzido.

O desenvolvimento de um estudo de caso ocorre com base em três etapas ou fases: exploratória, delimitação do estudo de caso e análise sistemática com elaboração de relatórios. A fase exploratória pode se iniciar com o estudo da literatura, com depoimentos, com observações ou pode se baser na experiência pessoal do pesquisador ou de um grupo de pesquisadores. É importante atentar para que nessa visão de abertura para a realidade é preciso captá-la como ela realmente é. A delimitação do estudo tem como base a identificação dos elementos-chave e dos contornos aproximados do problema. Com base nisso, o pesquisador procede à coleta sistemática de informações utilizando instrumentos e técnicas variadas. Tais informações são então analisadas sistematicamente durante toda a pesquisa e os resultados obtidos devem ser expostos no relatório, a última etapa do estudo de caso. Embora explicitadas numa sequência essas fases não ocorrem num encadeamento linear, mas se interceptam em vários momentos, sugerindo um movimento constante no confronto teoria-empíria (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

Na realização desta pesquisa, tendo como base três etapas, estão sendo utilizadas a pesquisa bibliográfica, a análise de documentos, a aplicação de questionários e entrevistas. As referidas etapas estão descritas a seguir:

Etapa 1 – Análise da bibliografia acerca dos seguintes temas: currículo, conhecimentos docentes e geografia escolar e da legislação atual sobre a educação básica, com destaque para os documentos que regulamentam a organização curricular para a educação básica nacional, bem como no âmbito das secretarias estaduais de educação dos

estados de Goiás, Rio de Janeiro e São Paulo. Tal análise está sendo realizada com base em roteiros construídos com o fito de compreender o lugar da Geografia, em termos de carga horária, nos documentos que regulamentam a educação básica no Brasil, compreender a concepção de Geografia veiculada nos documentos nacionais e estaduais e identificar os conteúdos de Geografia (segundo sua organização por áreas específicas) presentes tanto nos documentos nacionais quanto nos currículos dos estados de Goiás, Rio de Janeiro e São Paulo.

Etapa 2 – Análise da percepção dos docentes, coordenadores pedagógicos e dos profissionais das secretarias estaduais de educação dos estados de Goiás, Rio de Janeiro e São Paulo acerca das reformas educacionais em processo desde os anos 1990 e as mudanças recentes no currículo de Geografia implementadas em decorrência dessa reforma, bem como seus desdobramentos na prática escolar. Tal análise está sendo realizada com base em questionários e entrevistas. Busca-se com essa análise contemplar a perspectiva de currículo defendida por Paiva (2006, p.246) de que as “políticas curriculares tratam-se tanto de propostas quanto de práticas, e que ambas devem ser analisadas em seu aspecto relacional”. Nesse sentido, são importantes as entrevistas com representantes das Secretarias Estaduais da Educação de Goiás, Rio de Janeiro e São Paulo; os questionários com professores de Geografia da Educação Básica e entrevistas com alguns docentes, dentre aqueles que responderam o questionário, cuja prática pedagógica evidenciam recontextualizações importantes para encaminhar o processo de ensino e aprendizagem.

Etapa 3 – Análise da Geografia veiculada em escolas das redes estaduais de educação de Goiás, Rio de Janeiro e São Paulo. Esta etapa será realizada com base na observação de aulas de Geografia.

No presente artigo, a análise centrará nas etapas 1 e 2 da pesquisa.

3. Concepções e particularidades dos currículos de Goiás, Rio de Janeiro e São Paulo

Objetiva-se, nesse item, apresentar alguns resultados parciais da pesquisa. Para isso, serão abordadas, num primeiro momento, as características gerais do currículo desses estados, no que diz respeito ao currículo em vigor, tendo como referência os documentos curriculares estaduais. Na sequência, o enfoque será a análise da disciplina de Geografia no currículo desses estados, com destaque para a carga horária e a concepção teórico-metodológica na qual essa componente curricular foi estruturada. Por fim, discute-se a rotina estabelecida nas

reuniões entre membros da pesquisa de cada um dos estados e no interior de cada estado, os objetivos dessas reuniões no que tange ao levantamento bibliográfico, à elaboração dos instrumentos de pesquisa e a condução das entrevistas.

Com o intuito de compreender a relação que se estabelece entre os currículos estaduais e a atuação docente questiona-se: como os conteúdos geográficos estão estruturados no currículo? Como o professor de Geografia tem respondido às demandas do currículo? A proposta é refletir sobre a abertura apresentada pelo currículo de Geografia para a formação cidadã.

Sabendo-se que as reformas em torno do currículo não se estabelecem apenas na escala local, é necessário compreender as diferentes mediações escalares que a envolvem, na perspectiva de entender o diálogo que tem sido estabelecido entre as políticas federais e as estaduais na organização da Educação Básica.

Em cada estado e município são utilizados nomes específicos para fazer referência ao currículo, de acordo com suas propostas. No Estado de Goiás a terminologia utilizada atualmente é “Currículo Referência da Rede Estadual de Goiás”. A organização dessa estrutura curricular teve início em 2004, com o processo de reorientação curricular que culminou, no ano de 2007, com a publicação de uma versão preliminar de currículo para todas as disciplinas e turmas do Ensino Fundamental.

Embora tal proposta contemple todas as etapas do Ensino Fundamental, ela não foi elaborada simultaneamente e nem pela mesma equipe. Em 2007, paralelamente aos estudos da equipe de 6º ao 9º ano, que estava trabalhando desde o ano de 2004, com a coparticipação dos professores “multiplicadores” e professores “articuladores” de grupos de estudo, acontecia um movimento da equipe responsável pelo ensino de 1º ao 5º ano; que, neste ano de 2007, tinha recebido a tarefa de construir as matrizes para esse nível de escolaridade.

Para a finalização do documento foi necessário integrar as duas equipes, que possuíam histórias e assessorias diferentes e que não estavam habituadas a trabalharem juntas, no mesmo processo. “E foi assim, entre pactos e conflitos, que se avançou na constituição de uma equipe curricular de Ensino Fundamental da Secretaria” (VIEIRA; REGINATO; CHIEFFI, 2010, p. 81).

Em 2013, referenciados nas legislações vigentes, nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na matriz curricular do Estado de Goiás (GOIAS, 2007), foi instituído o “Currículo Referência da Rede Estadual de Goiás: versão experimental para toda a Educação Básica”. O referido documento foi elaborado por uma equipe totalmente diferente

da anterior e avaliado por uma parte dos professores da rede nos anos de 2011 e 2012. Em 2013 foi utilizado em caráter experimental em escolas piloto e, em 2014, foi implantado em toda a rede estadual de educação. Com base em eixos temáticos foram enumeradas as expectativas de aprendizagem mínimas a serem alcançadas em cada bimestre do ano.

No Estado do Rio de Janeiro, denominado atualmente de “Currículo Mínimo”, as reorientações curriculares se fazem presentes a partir de 2005. Essa reorientação foi realizada de acordo com as estruturas político-econômicas de cunho neoliberal e com os PCNs. A reorientação foi implementada a partir da seriação e por focos bimestrais; ou seja, eixos temáticos nos quais os professores focalizam os conteúdos específicos. Em cada bimestre aparece uma série de habilidades e de competências a serem desenvolvidas (FERREIRA, 2009).

A partir do ano de 2011, o Estado tem então trabalhado com o “Currículo Mínimo”, um documento que tem como objetivo servir de referência, apresentando as competências, habilidades e conteúdos básicos que devem conduzir os planos de curso e de aulas dos docentes. Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propôs, em 2008, um currículo básico para as escolas de educação básica da rede estadual. No ano de 2011 publicou a versão revisada do documento. O processo de constituição do documento partiu da recuperação, revisão e sistematização de documentos, publicações e diagnósticos já existentes e do levantamento e análise dos resultados de projetos ou iniciativas realizadas (SÃO PAULO, 2011, p. 7). Completa o currículo um conjunto de documentos dirigidos aos professores e aos alunos, denominados “Cadernos do Professor e do Aluno”, organizados segundo as disciplinas e os bimestres/semestres de cada série/ano.

Apostilamento, bimestralização, semestralização, abono salarial, premiação, flexibilização, integração, avaliação são alguns termos que tem se relacionado diretamente com essas reformas curriculares. Esses termos, embora não qualifiquem a profissionalidade docente, têm sido utilizados como adjetivos para indicar a melhoria da educação básica. É em nome dessa qualificação que os estados de Goiás, Rio de Janeiro e São Paulo têm passado nos últimos anos por reformas curriculares, conforme as mencionadas anteriormente.

Quanto à abordagem da disciplina de Geografia no currículo, ela aparece como uma matéria dentro da estrutura curricular dos três estados, nos ensino Fundamental e Médio, conforme descrito nos documentos estaduais.

Todos os currículos foram criados a partir da estruturação dos PCN's que direcionam a forma como os estados conduziram a produção de seus currículos, baseados em competências e habilidades, em bimestres, semestres e em anos. Especificamente, o currículo da disciplina de Geografia foi construído pela comunidade disciplinar, no caso, por uma equipe de professores universitários e da educação básica que tem suas características e concepções teórico-metodológicas diferentes, por isso os documentos parecem não ter uma concepção específica, para uns parece tradicional para outros, crítico e para outros, humanístico.

Segundo descrito nos documentos, os professores foram consultados a ler e a enviar sugestões sobre aquilo que seria relevante para a melhoria da redação ou dos elementos que o compõem. Uma questão apontada por todos os documentos era a de que a disciplina elaborada pela comunidade escolar deveria ter temas atualizados da ciência geográfica. Com relação à concepção pedagógica destacou-se a interdisciplinaridade e o cotidiano do estudante como elementos para elaboração dos conteúdos.

Em relação à carga horária, observa-se a diminuição de hora/aula (Figura 1) no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, devido, dentre outros fatores, ao aumento da quantidade de horas aulas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática bem como a inserção das disciplinas de Sociologia e Filosofia.

Figura 1 - Carga horária da disciplina de Geografia no Ensino Fundamental e Médio em Goiás, Rio de Janeiro e São Paulo, 2015.

Níveis de Ensino	Ano	Aulas por Semana			
		Goiás	Rio de Janeiro	São Paulo	
				Matutino	Noturno
Ensino Fundamental (Anos Finais)	6º	03	03	04	
	7º				
	8º				
	9º				
Ensino Médio	1º	02	02	02	02
	2º			02	01
	3º				

Fonte: Goiás (2013); São Paulo (2011); Rio de Janeiro (2014).

Outra etapa já estruturada na presente pesquisa circunscreveu-se à organização de grupos de estudos em cada um dos estados membros da pesquisa. Cada grupo tem feito reuniões com estudantes e professores para debate teórico sobre o currículo e para a elaboração dos instrumentos de pesquisa, a exemplo do roteiro de entrevista. A discussão dos textos, além dos elementos apresentados, balizará a elaboração da redação final da pesquisa

que se circunscreve à importância do campo do currículo na disciplina de Geografia. Dentre os textos selecionados para debate destacam-se os de Menegolla e Sant'Anna (1999), Hypolito (2012), Mardel (2009), Sacristán (2000), Oliveira (1999) e Lopes e Macedo (2011).

Têm sido realizadas, ainda, reuniões conjuntas entre os estados de Goiás, Rio de Janeiro e São Paulo. O encontro realizado na Universidade Federal de Goiás com os grupos da UFG, UERJ e UEG-Câmpus Anápolis (CSEH) e Câmpus Cidade de Goiás possibilitou o desenvolvimento de um mini-curso para pensar a análise do currículo e sobre os procedimentos necessários para a construção conceitual e empírica da pesquisa.

Com o auxílio do Google drive foi possível elaborar coletivamente o roteiro de questionários a serem desenvolvidos com professores, diretores e coordenadores a fim de compreender como o currículo é praticado. Este instrumento (o questionário) possibilitará fazer uma leitura sobre as concepções que os agentes, tanto do ponto de vista didático como da gestão escolar, utilizam para a execução do currículo.

As entrevistas com diretores, coordenadores e professores de Geografia no estado de São Paulo já foram iniciadas. Houve nesse estado a reunião de docentes de Goiás, Rio de Janeiro e São Paulo com o intuito de, além de discutir a pesquisa, realizar um pré-teste dos roteiros de entrevistas para reorganizá-los.

A partir dessas análises, ainda que parciais, conclui-se que a contribuição da disciplina de Geografia possibilita uma forma de interpretação do mundo articulada ao conhecimento sobre um determinado objeto central, ao longo do seu tempo, de acordo com as concepções filosóficas e educativas da própria forma de ver o mundo. O que seria ler esse mundo? Segundo Callai (2005) seria saber ler uma informação do espaço vivido explorando os elementos naturais e humanizados presentes na paisagem em suas diferentes concepções conceituais. Conceitos estes que são vinculados às concepções de espaço, território, paisagem e região, criando uma identidade para o estudo dos fenômenos geográficos.

Callai (2005), Cavalcanti (1998), Lacoste (1988) afirmam que a Geografia deve ajudar na construção crítica do cidadão ajudando-o a pensar o espaço vivido, fazendo-o compreender como as escalas local e global estão envolvidas no processo de transformação espacial. Deve, ainda, por meio do cotidiano, fazer com que o aluno perceba a importância da Geografia e se veja como sujeito produzido e produtor dessa sociedade.

É por compreender a importância do currículo frente às reformas educacionais e, conseqüentemente, na sociedade que se questiona o lugar da Geografia nos documentos que regulamentam a educação básica no Brasil na atualidade.

Considerações finais

Embora os resultados apresentados nesse trabalho ainda sejam parciais visto que a pesquisa ainda está em desenvolvimento, a partir da análise bibliográfica, da análise documental e das entrevistas já realizadas com diretores, coordenadores e professores de Geografia, considera-se que o currículo desses três estados foi elaborado sem/com pequena participação de docentes; que o currículo não tem dialogado com a realidade da comunidade escolar; que a concepção de Geografia presente nesse documento aproxima-se de uma perspectiva tradicional; e que, embora ele tenha sido elaborado para ser “cumprido”, os docentes o reinventam ultrapassando a perspectiva de que o currículo circunscreve a um rol de disciplinas ou ao acumulado de conteúdos que os docentes devem vencer ao final do ano letivo.

É nesse sentido que se concorda com Menegolla e Sant’anna (1999, p.53), ao explicitarem que o currículo circunscreve-se a “todos os esforços direcionados para dinamizar a ação educativa, num ambiente educativo”. E é nesse sentido que a presente pesquisa terá a sua continuidade, investigando como os docentes a partir do diálogo com o currículo constroem a Geografia escolar.

Referências

- APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A F. B. (org). *Currículo, cultura e sociedade*. 5ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2001. p.39-57.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CACETE, Núria Hanglei. A AGB, Os PCNs e os professores. In: CARLOS, Ana F. A.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Orgs.) *Reformas no mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999, p. 36-42.
- CALLAI, Helena Coppeti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. IN: CASTELLAR, S. (org). *Educação Geográfica e as Teorias de Aprendizagens*. Campinas – SP: Cadernos Cedes, col 25, nº 66, 227-248 p. maio/ago. 2005.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, Escola e Construção de conhecimentos*. São Paulo: Papyrus, 1998.

COLL, César. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica a elaboração do currículo escolar*. 4ed . São Paulo: Ática, 1996.

FERREIRA, Washington Aldy. *O currículo de Geografia no Estado do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP, 2009.

GOODSON, Ivor. E. *A Construção Social do Currículo*. Coletânea de textos de Goodson organizada por Antônio Nóvoa. Lisboa: Educa, 1997

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo em debate*. Caderno 5. Goiânia, 2007.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo referência da Rede Estadual de Educação de Goiás: versão experimental*. Goiânia, 2013.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas educativas, currículo e didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (orgs.). *Diálogos entre didática e currículo*. São Paulo, Cortez, 2012. p. 534-549.

LACOSTE, Yves. *A Geografia isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. 4 ed. São Paulo: Papyrus, 1988.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, n 26. São Paulo; 2004, p. 109-118.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2 ed. São Paulo: EPU, 2013.

MARDEL, Javier Bertin. Curriculum: currículum oculto, dominación y libertad. Paulo Freire: *Revista de Pedagogía Crítica*. Ano8, n.7, dec. 2009. sp.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANTÁNNA, Ilza Martins. *Porque planejar? Como planejar? Currículo, área, aula*. 7ed. Petrópolis, Vozes, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. *Sociologia e Teoria crítica do currículo: uma introdução*. Currículo, cultura e sociedade. 5 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001. p.7-36.

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

PAIVA, Edil V. de. Políticas curriculares no foco das investigações. In: LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Políticas de currículo em múltiplos contextos (Orgs.)*. São Paulo: Cortez, 2006.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Parâmetros curriculares nacionais: tensão entre Estado e escola. In: CARLOS, Ana F. A.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Orgs.) *Reformas no mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999, p. 11-18.

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Proposta Curricular: um novo formato. Geografia*. Rio de Janeiro: SEE-RJ, 2010. Disponível em: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/GEOGRAFIA.pdf> acesso em 27.04.2014.

ROCHA, GenyltonOdylon Rego. *Trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo (SP): PUC, 1996.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani f. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: artmed, 2000.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias*. 1. ed. atual. São Paulo: SE, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SPÓSITO, Maria E. B. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, Ana F. A.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (Orgs.) *Reformas no mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999, p. 19-35.

VIEIRA, A.; REGINATO, M. J.; CHIEFFI, M. V. (orgs.). *Currículo: construção e participação*. São Paulo: CENPEC/Itaú Social, 2010