



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**EDUARDO DE LIMA CUNHA**

**A POLÍTICA CURRICULAR PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO ESTADO DE  
MATO GROSSO (2015 – 2018)**

**RONDONÓPOLIS (MT)  
OUTUBRO 2019**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**EDUARDO DE LIMA CUNHA**

**A POLÍTICA CURRICULAR PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO ESTADO DE  
MATO GROSSO (2015 – 2018)**

**RONDONÓPOLIS (MT)  
OUTUBRO 2019**

### **Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

D278p de Lima Cunha, Eduardo.  
A POLÍTICA CURRICULAR PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO  
ESTADO DE MATO GROSSO (2015 – 2018) / Eduardo de Lima Cunha. -- 2019  
184 f. : il. color. : 30 cm.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de  
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Rondonópolis, 2019.  
Inclui bibliografia.

1. Política Curricular. 2. Geografia. 3. Ensino Fundamental. 4. Objetivos de  
Aprendizagem. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:  
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO : "A POLÍTICA CURRICULAR PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO ESTADO DE MATO GROSSO"**

AUTOR : Mestrando Eduardo de Lima Cunha

Dissertação defendida e aprovada em 10/10/2019.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador    Doutor(a)    Érika Virgílio Rodrigues da Cunha  
Instituição :    UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno                    Doutor(a)    Hugo Heleno Camilo Costa  
Instituição :    UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo                    Doutor(a)    Marilda de Oliveira Costa  
Instituição :    UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO/UNEMAT

Examinador Suplente                    Doutor(a)    Merlin Baldan  
Instituição :    UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 25/10/2019.

**EDUARDO DE LIMA CUNHA**

**A POLÍTICA CURRICULAR PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO ESTADO DE  
MATO GROSSO (2015 – 2018)**

Texto apresentado à Banca de Defesa de Dissertação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, sob a orientação da Profa. Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha (Orientadora)  
PPGEdu/ICHS - Universidade Federal de Mato Grosso

---

Profa. Dra. Marilda de Oliveira Costa (Examinadora Externa)  
PPGEdu/FAEL – Universidade do Estado de Mato Grosso

---

Prof. Dr. Hugo Heleno Camilo Costa (Examinador Interno)  
ICHS - Universidade Federal de Mato Grosso

---

Profa. Dra. Merilin Baldan (Suplente)  
PPGEdu/ICHS - Universidade Federal de Mato Grosso

**RONDONÓPOLIS (MT)**  
**Outubro 2019**

Dedico esse trabalho a minha amada mãe, que sempre me acompanhou e apoiou minhas decisões. Que travou duras batalhas para que eu e meus irmãos percebêssemos o quanto a educação é importante na vida do ser humano. Que viu o início desse árduo processo e agora me observa de um plano que não tenho acesso. Sinto a falta dos seus abraços, de suas palavras, de sua voz. Minha eterna professora de História, sempre pegava no meu pé, para que estudasse mais ou que estudasse de qualquer forma. Seguirei com todas as forças os bons exemplos que me deste. Te amo, mamãe.

*“Show Must Go On – Queen”.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por me conceder essa existência e por estar sempre ao meu lado nos momentos de tristeza e alegria, por permitir a realização desse sonho.

À minha amada esposa Roberta, por ser companheira nos momentos difíceis e pelo apoio em toda a trajetória no mestrado.

Aos meus pais, Waldemar e Maria José (in memorian) figuras especiais na minha vida.

Aos meus irmãos, Alex e Livia, pelo incentivo e apoio nessa trajetória, por segurarem barras que transcendem as palavras. Amo vocês meus queridos!

Aos meus avós, Albino e Luzia, por me ensinar o valor de ser correto, a ser persistente e não desistir dos sonhos. Agradeço também ao vovô Jacinto (in memorian), que me mostrou que a falta de conhecimento pode deixar o homem em situações difíceis. Obrigado meus amores!

Aos meus tios, Lázaro e Gabriel, pelas palavras de incentivo e pela torcida constante.

À Professora Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, agradeço pela paciência e compreensão, pelos diálogos a distância e por considerar minha passagem por momentos difíceis. Sou grato por confiar na minha capacidade, tens minha admiração e reconhecimento por proporcionar essa oportunidade de aprendizado. Obrigado professora!!

Ao meu grande Brother, Vinícius, que compartilhou sua atenção, conhecimento e amizade nessa trajetória cheia de surpresas e grandes desafios.

Aos amigos do grupo de pesquisa Políticas de Currículo, Adriadna, Eliane, Eudes, Rosely Thais e Vinícius, por compartilharem momentos de estudo e colaboração no percurso de aprendizado.

Aos meus queridos amigos, Adão, Dilson e Milton, que sempre me socorreram nas horas de necessidade, disponibilizando seus lares para me acolher, sempre com muito gosto e presteza. Jamais esquecerei o que fizeram por mim. Sem vocês meus caros, não sei se conseguiria alcançar esse objetivo. Obrigado pela amizade e palavras de incentivo.

Aos colegas professores formadores que trabalham no CEFAPRO de Barra do Garças, bem como a gestão do Centro, que nos assistiu e com bastante compreensão nos disponibilizou espaços e tempos diferenciados que permitiram a produção dessa pesquisa.

Aos colegas professores formadores que trabalham no CEFAPRO de Primavera do Leste, que sempre me receberam de braços abertos nas ocasiões em que por lá passei.

Aos colegas professores formadores que trabalham no CEFAPRO de Rondonópolis, que colaboraram bastante na conquista desse sonho. Em especial, Alessandro, Eudes, Everton, Francisco e Thais.

Aos professores do mestrado, pelas aulas, e ensinamentos enriquecedores. Em especial, à Érika, Lindalva, Ademar, Simone, Rosana, pelas aulas inspiradoras. Tenho vocês em alta conta. Agradeço por colaborarem com essa expressiva etapa de aprendizado, pois suas contribuições me fizeram crescer. Obrigado a todos.



## RESUMO

Esta pesquisa foca a reconfiguração da política curricular para o Ensino Fundamental, em especial para a disciplina de Geografia, na rede estadual de educação de Mato Grosso, no governo de Pedro Taques (2015-2018). Está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), na Linha de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais e Práticas Pedagógicas e traz como problemática a seguinte indagação: que sentidos de educação e de ensino de currículo são homogeneizados na política produzida no governo Taques para a Geografia, no ensino fundamental em Mato Grosso? De modo geral, a pesquisa tem como objetivo analisar os sentidos de currículo, de educação e de ensino hegemônicos na política curricular para a Geografia no ensino fundamental em Mato Grosso, no período de 2015 a 2018, uma vez que sua organização por meio de objetivos de aprendizagem foi proposta como medida de melhoria de qualidade da educação no estado. São objetivos específicos da investigação: 1. caracterizar principais aspectos da política curricular de Mato Grosso; 2. discutir e problematizar os sentidos que dão corpo à política curricular para o ensino da Geografia. A abordagem teórico-metodológica da pesquisa está baseada no Ciclo de Políticas de Stephen Ball, Richard Bowe e Annie Gold, que evidencia certa descentralização dos poderes que configuram as políticas públicas. As questões relativas ao currículo são pontuadas a partir dos estudos pós-estruturais de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, que entendem currículo como prática de significação. A análise relativa à política curricular de Mato Grosso apresenta traços de uma tendência educacional pautada no ensino de conteúdos, configurados a partir de Objetivos de Aprendizagem que se constituem como elementos determinantes de uma política de resultados. Nesse sentido, a empiria da pesquisa é composta por documentos curriculares como: Orientativo Pedagógico de 2016, por ser um marco de transição nas políticas educacionais no estado; o Manual de Lançamento da Avaliação por Objetivos de Aprendizagem para as turmas de Ensino Fundamental Ciclo de Formação Humana – Escolas Urbanas; a Matriz Curricular de Objetivos de Aprendizagem para as Escolas de Ensino Fundamental Urbanas/2017 e 2018. As perspectivas teóricas que fundamentam o ensino de Geografia também interessam a esta pesquisa. Não as dissociando da teorização curricular, pretendo, nesta produção, analisar as tendências de ensino da disciplina, baseadas nos conceitos desta ciência e buscar de maneira análoga uma conexão do histórico da disciplina com as diferentes perspectivas da teorização curricular.

**Palavras-chave:** Política Curricular. Geografia. Ensino Fundamental. Objetivos de Aprendizagem.

## **ABSTRACT**

This research focuses on the curriculum policy reconfiguration for elementary school, especially for the discipline of Geography, in the public school system of Mato Grosso, Pedro Taques's government (2015-2018). It is being developed in the Postgraduate Program in Education (PPGEdu), in the Research Line Public Educational Policies and Pedagogical Practices and brings the following question: what senses of education and curriculum teaching are homogenized in the policy produced by Taques's government for Geography in elementary school in Mato Grosso? In general, the research aims to analyze the curriculum, education and teaching senses hegemonized in the curriculum policy for Geography in the elementary school in Mato Grosso, from 2015 to 2018, once its organization by learning objectives was proposed as a measure for improving the education quality in the state. The research specific objectives are: 1. to characterize main aspects of the curriculum policy of Mato Grosso; 2. discuss and problematize the senses that embody the curriculum policy for Geography teaching. The research theoretical-methodological approach is based on the Policy Cycle of Stephen Ball, Richard Bowe and Annie Gold, which shows some decentralization of the powers that shape public policies. The questions related to the curriculum are punctuated from the poststructural studies of Alice Casimiro Lopes and Elizabeth Macedo, who understand curriculum as a practice of signification. The analysis of Mato Grosso's curriculum policy presents traces of an educational trend based on the teaching of contents, configured from learning objectives that constitute as determining elements of a results policy. In this sense, the research empirical is composed of curriculum documents such as: Pedagogical Orientation of 2016, for being a transitional milestone in the state educational policies; the Learning Objectives Assessment Launch Manual for Human Training Cycle Elementary School - Urban Schools; the Curriculum Matrix of Learning Objectives for the Urban Elementary Schools / 2017 and 2018. The theoretical perspectives that substantiate Geography teaching also interest this research. Without dissociating them from curriculum theorizing, I intend, in this production, to analyze the teaching trends of the school subject, based on the concepts of this science and similarly seek for the school subject's history connection with the different perspectives of curriculum theorizing.

**Keywords:** Curriculum Policy. Geography. Elementary School. Learning Objectives.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Descrições da aprendizagem do Caderno de Ciências Humanas - 3º Ciclo do ensino fundamental.

Quadro 2 - Detalhamento dos Objetivos de Aprendizagem. Geografia – 2º Ciclo do ensino fundamental

Quadro 3 - Detalhamento dos Objetivos de Aprendizagem. Geografia – 1º Ciclo do ensino fundamental

Quadro 4 - Detalhamento dos Objetivos de Aprendizagem. Geografia – 2º Ciclo do ensino fundamental

Quadro 5 - Detalhamento dos Objetivos de Aprendizagem. Geografia – 2º Ciclo do ensino fundamental

Quadro 6 – Objetivos de Geografia para o 3º Ciclo do ensino fundamental – PCN de Geografia

Quadro 7 – Objetivos de Geografia para o 4º Ciclo do ensino fundamental – PCN de Geografia

Quadro 8 – Descrições da aprendizagem do Caderno de Ciências Humanas - 1º Ciclo do ensino fundamental.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Mapa de distribuição dos Centros de Formação no território Mato-Grossense

## LISTA DE SIGLAS

**A** – Avançado  
**AB** – Abaixo do Básico  
**ADEPE**– MT – Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual do Mato Grosso  
**AGB** – Associação dos Geógrafos Brasileiros  
**ANA** – Avaliação Nacional da Alfabetização  
**AVALIA-MT** – Avaliação Educacional da Aprendizagem dos estudantes do Mato Grosso  
**B** – Básico  
**BM** – Banco Mundial  
**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular  
**CAED** – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação  
**CBA** – Ciclo Básico de Alfabetização  
**CEE-MT** – Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso  
**CEFAPRO** – Centro de formação e atualização dos Profissionais da Educação do Estado do Mato Grosso  
**CNE** – Conselho Nacional de Educação  
**CRI** – Criterion Referenced Instructon  
**DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais  
**DCNs** – Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental  
**DO** – Diário Oficial do Estado do Mato Grosso  
**EMIEP** – Ensino Médio Integrado a Educação Profissional  
**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio  
**FFLCH** -Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas  
**FMI** – Fundo Monetário Internacional  
**GED** – Módulo Gestão Educacional  
**GT** – Grupo de Trabalho  
**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases  
**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
**MEC** – Ministério de Educação e Cultura  
**NDPE** – Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola  
**NSE** – Nova Sociologia da Educação  
**OAP** – Objetivo a Ser Trabalhado no Ano Posterior  
**OCDE** – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
**OCs** – Orientações Curriculares do Estado do Mato Grosso  
**ONT** – Objetivo não Trabalhado  
**ONU** – Organização das Nações Unidas  
**P** – Proficiente  
**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais  
**PDT** – Partido Democrático Trabalhista  
**PEIP** – Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica  
**PISA** – Programa Internacional de Avaliação dos Alunos  
**PMDB** – Partido do Movimento Democrático Brasileiro  
**PNE** – Plano Nacional de Educação  
**PPGEdu** – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis

**PPP** – Parceria Público Privada  
**PPP** – Projeto Político Pedagógico  
**PPS** – Partido Popular Socialista  
**PR** – Partido da República  
**PROFTAAE** – Projeto de Formação Contínua dos Técnicos e Apoio Administrativos  
**PSDB** – Partido da Social Democracia Brasileira  
**PT** – Partido dos Trabalhadores  
**PUC** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
**SAEB** – Sistema de Avaliação Educação Básica  
**SEDUC-MT** – Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do Mato Grosso  
**SIGEDUCA** – Sistema Integrado de Gestão Educacional  
**SINTEP- MT** – Sindicato dos trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso  
**SUD** – Superintendência de Diversidade  
**SUEB** – Superintendência de Educação Básica  
**SUFP** – Superintendência de Formação  
**UFGRS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
**UFJF** – Universidade Federal de Juiz de Fora Minas Gerais  
**UFMT** – Universidade Federal de Mato Grosso  
**UFPR** – Universidade Federal do Paraná  
**UNESP** – Universidade Federal de Rio Claro  
**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
**UNEMAT** – Universidade do Estado de Mato Grosso  
**UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância  
**USP** – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>2. TEORIAS CURRICULARES, REFERENCIAIS TEÓRICO-ESTRATÉGICOS PARA A INVESTIGAÇÃO</b> .....	27
2.1 Perspectiva Instrumental de Currículo .....	27
2.2 Teorias Críticas de Currículo .....	42
2.3 Perspectiva pós-crítica de currículo e pesquisa em políticas .....	54
2.3.1 Pós-Modernismo e Pós-Estruturalismo .....	55
2.3.2 O currículo como prática discursiva .....	62
2.3.3 A Investigação com o Ciclo de Políticas .....	65
<b>3 CONCEPÇÕES DE ENSINO DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA NA LITERATURA</b> .....	70
3.1 Fundamentos Epistemológicos da Disciplina de Geografia .....	70
3.2 Discussões do ensino da Geografia: aproximações à comunidade disciplinar .....	101
<b>4 A POLITICA CURRICULAR PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA EM MATO GROSSO (2015-2018)</b> .....	122
4.1 Uma aproximação ao cenário da política curricular em Mato Grosso: influências e singularidades.....	123
4.2 Caracterização da política curricular para o ensino de Geografia em Mato Grosso.....	136
4.2.1 Reiteraões e diferenças na política curricular de Geografia.....	151
4.3 Sentidos de ensino de Geografia nos documentos curriculares de Mato Grosso (2015-2018) .....	167
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	172

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>180</b>
---	------------



## INTRODUÇÃO

No contexto de mudanças curriculares que têm caracterizado o campo educacional no Brasil nas últimas décadas, a partir do ano de 2016 a Secretaria Estadual de Educação Esporte e Lazer (SEDUC - MT) estabeleceu como orientação curricular um conjunto de objetivos de aprendizagem, que determinam os conteúdos a serem ensinados-avaliados no ensino fundamental. Estes objetivos encontram-se disponíveis na plataforma on-line do Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGEDUCA) em formato de quadros por áreas subdivididas de maneira a contemplar todas as disciplinas, correspondendo a cada ciclo/ano, no ensino fundamental.

Como professor de Geografia da rede estadual de educação de Mato Grosso desde 2007 e na função de formador do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (CEFAPRO) a partir de 2009, vivencio as tensões relativas às atuais políticas públicas educacionais e, considerando tal contexto, defini nesta *pesquisa* focar possíveis entendimentos acerca da política curricular na gestão Pedro Taques (Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB) (2015-2018), em seus vários aspectos, sobretudo, especificamente àqueles relacionados à área de Geografia. Em minha atuação profissional tenho lidado com a questão curricular e reconhecer sua complexidade me motivou a buscar a continuidade dos estudos, conseqüentemente o interesse em ingressar no mestrado. A condição de professor formador me proporcionou diferentes horizontes no que compete às políticas públicas educacionais, em particular quanto ao processo de formação continuada e a inserção de programas e projetos propostos pelas esferas federal e estadual. Em contrapartida, percebo um distanciamento das questões referentes ao cotidiano escolar e o contato com os alunos. No entanto, a função de formador não fragiliza meu compromisso político como docente, pois as experiências e os desafios que enfrentei no período em que atuei em sala de aula me permitem uma compreensão dos acontecimentos relativos ao processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Por isso mesmo, minha pesquisa e escrita são e estão afetadas por visões e expectativas que vim produzindo ao longo de minha formação e atuação como professor da educação básica na área de Geografia.

Para contextualizar cronologicamente a pesquisa, parto do movimento educacional que ultrapassa duas décadas. O ponto de referênica nesse caso, foi a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – (Lei Federal N. 9.394), aprovada em 20 de

dezembro de 1996, no Governo Fernando Henrique Cardoso (Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB) no período de 1994 a 1998. A organização desse documento é fruto de uma discussão muito ampla que ocorre em inúmeros fóruns no início dos anos 1990 e tem a ver com a abertura democrática no país colocando a exigência de revisão da LDB 5692 de 1971. Posterior a homologação da LDB, são elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997 (BRASIL, 1997), e no ano seguinte as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNs) (BRASIL, 1998).

Neste período no contexto educacional do estado de Mato Grosso, sob a gestão do governo Dante Martins de Oliveira (PSDB) (1995 - 2002), por meio da Resolução N. 150/99 e da Lei Complementar n. 49/98 são estabelecidas as possíveis adaptações da LDB à educação no estado (MATO GROSSO, 1999). Este momento é marcado por uma série de problemáticas relativas aos índices educacionais. Os percentuais de reprovação (19,5%) somados à evasão (14,9%) totalizam 34,4% de fracasso escolar na etapa que corresponde à educação básica da rede estadual de educação. Outra questão nesse período era o quadro de professores interinos, que totalizava o cômputo de 45% dos docentes da rede (MATO GROSSO, 2001).

No ano de 1996, surge o Projeto Terra, implantado em 22 escolas rurais, um projeto-piloto que antecedeu a formulação da política de ciclos, que viria reorganizar as escolas dois anos depois (MENEGÃO, 2008). O Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), em 1997, propôs a reestruturação das duas primeiras séries do Ensino Fundamental, e formavam um único e contínuo bloco de estudos que correspondia a um ciclo de aprendizagem (MATO GROSSO, 1998). O CBA representava um movimento significativo no estado, pois a progressão automática nos primeiros anos de escolaridade contribuía para a permanência da criança no sistema de ensino. Seu objetivo inicial era garantir o direito à alfabetização (MATO GROSSO, 2001).

A fim de melhorar os índices de evasão e reprovação, a proposta relativa à organização em ciclos se estendeu a todo o Ensino Fundamental. No ano 2000, foi enviado às escolas estaduais o documento que continha as orientações para o trabalho no Projeto Escola Ciclada. Em um diagnóstico realizado pela SEDUC, trezentas e quarenta escolas estaduais implementaram a proposta da organização em ciclos (MENEGÃO, 2008).

O documento que fundamenta a organização da Escola por Ciclos de Formação, publicado no livro *Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer*, propõe possibilidades relativas à progressão, à Educação Especial, ao planejamento e à metodologia utilizada na organização dos ciclos, à retenção, à

organização curricular nos ciclos e à avaliação reflexiva, bem como seus instrumentos de registro e técnicas de avaliação (MATO GROSSO, 2001).

O processo avaliativo<sup>1</sup> foi considerado um fator relevante na organização pautada em ciclos, pois diferentemente da organização seriada em que a avaliação da aprendizagem é “medida” por notas, a proposta de ciclos conta com relatórios descritivos da aprendizagem dos estudantes. Sob esse viés, os relatórios descritivos deveriam contemplar: conteúdos de natureza cognitiva construídos pelos estudantes nas áreas de conhecimento; aspectos afetivos referentes à convivência dos estudantes com seus pares e sua capacidade em realizar trabalhos coletivos; a relação do professor com os alunos, que é destacada como um ponto fundamental no processo avaliativo, refere-se ao caráter mediador por parte do docente no processo de ensino-aprendizagem (MATO GROSSO, 2001). As orientações Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer (MATO GROSSO, 2001) enunciam ainda uma perspectiva educacional flexível. A proposta dessa política curricular, no meu entendimento, pretende dar visibilidade a questões em torno dos diferentes tempos e espaços de aprendizagem dos estudantes. Sua organização flexibilizava a disposição de conteúdos ficando assim, a cargo das escolas a construção do currículo de acordo com o contexto em que estão inseridas.

No ano de 2007, a SEDUC propõe reformulações destinadas à organização curricular nos ciclos e também no Ensino Médio. A Superintendência de Formação (SUF) junto à Superintendência de Educação Básica (SUEB) ficam com a responsabilidade de mediar a produção de novos documentos para a orientação curricular das escolas da rede estadual (ANDRADE, 2013). Segundo Andrade (2013), em um primeiro momento, apenas as orientações para o ensino médio seriam produzidas, porém, algumas demandas<sup>2</sup> provenientes do governo federal corroboram com a reformulação de parâmetros que viriam contemplar toda a educação básica. O processo de elaboração das Orientações Curriculares de Mato Grosso OCs - (MATO GROSSO, 2010a) teve início no ano de 2008, evidenciando uma

---

<sup>1</sup> Os relatórios descritivos correspondem à avaliação da aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental da rede estadual de Mato Grosso. De tal modo, “Para sistematizar os dados e ou informações coletadas através dos instrumentos avaliativos será elaborado pelos professores o relatório descritivo individual, considerando cada área de conhecimento de forma sintética, mas rica em detalhes do processo vivido pela criança em interação com as outras tem como mediador destas ações o professor [...]. Os relatórios descritivos de avaliação não seguem nenhum modelo ou padrão, mas ao elaborá-los, o professor deverá seguir alguns princípios, pois, o registro é sobretudo a imagem de um trabalho”. (MATO GROSSO, 2001, p. 183)

<sup>2</sup> As demandas provenientes do MEC estavam relacionadas à organização curricular organizada por área de conhecimento. A integração das matrizes curriculares referentes à modalidade Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP).

política curricular mais contextualizada em comparação com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997). Tal afirmação se justifica pela perspectiva curricular destinada a contemplar todas as modalidades e especificidades educacionais do estado de Mato Grosso. Embora as Orientações Curriculares representem as particularidades de uma política educacional estadual, sua elaboração possui significativa influência de documentos do Ministério da Educação (MEC) e do parâmetro nacional supracitado (ANDRADE, 2013).

Em 2010, na gestão de Silval da Cunha Barbosa (Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB) (2010 - 2014), são elaboradas as Orientações Curriculares de Mato Grosso. Seu processo de construção contou com contribuições de professores de todo o estado em assembleias coordenadas por técnicos da SEDUC - MT e pelos formadores dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (CEFAPROs). Posterior às assembleias, um corpo de consultores organizou e formalizou o documento. Por cinco anos, as OCs se constituíram enquanto parâmetro oficial do estado.

As OCs estão organizadas em duas partes: a primeira refere-se às concepções epistemológicas e metodológicas que fundamentam os aspectos pedagógicos da educação básica, nas diversas modalidades/especificidades e etapas de ensino; o Ensino Fundamental permanece organizado em Ciclos de Formação Humana. A segunda parte do documento trata das propostas curriculares destinadas às áreas de conhecimento constantes nos cadernos de linguagens, ciências da natureza e matemática e no caderno de ciências humanas.

São propostos três eixos estruturantes para a educação nas escolas: Conhecimento, Trabalho e Cultura. A perspectiva filosófica constante no documento apresenta a Educação voltada à formação humana, além de propor o trabalho como categoria central da educação. Neste caso, o trabalho é compreendido enquanto princípio educativo (MATO GROSSO, 2010a). A avaliação da aprendizagem proposta nas OCs (MATO GROSSO, 2010a) é baseada nos relatórios descritivos da aprendizagem, porém, o documento apresenta um quadro que utiliza elementos de base conceitual ampla, a fim de subsidiar a elaboração dos relatórios descritivos. Estes conceitos estão dispostos na forma de Eixos Articuladores, Capacidades e Descritores. Tais elementos não constavam nas orientações livro da Escola Ciclada de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2001). A organização dos quadros se caracteriza da seguinte maneira: “os eixos articuladores que mostrarão os pontos de intersecção entre as disciplinas, as capacidades a serem adquiridas pelos alunos e mediadas pelo(a) professor(a) e os descritores que apresentam as evidências da construção das capacidades pelo(a) estudante” (MATO GROSSO, 2010b, p 22).

A elaboração dos relatórios de aprendizagem no livro da Escola Ciclada de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2001) estavam condicionadas às percepções que os professores possuíam acerca da aprendizagem dos alunos. Nas OCs (MATO GROSSO, 2010b), os descritores tinham a finalidade de subsidiar a elaboração dos relatórios descritivos, podendo levar a uma análise tendenciosa ou mesmo prescritiva. Nesse sentido, a argumentação utilizada pela SEDUC acerca dos quadros conceituais era de que ficava opcional aos docentes sua utilização ou não.

A transição, em 2015, entre os governos Silval Barbosa (Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB) e Pedro Taques (Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB) é marcada por uma série de mudanças nas políticas educacionais, principalmente referentes ao currículo. Uma das justificativas para mudanças na política curricular teve relação com o processo de sistematização dos relatórios descritivos da aprendizagem. A argumentação utilizada pela SEDUC, nesse caso, girou em torno da complexidade de elaborar tais descrições na avaliação. Os relatórios avaliativos que tinham as OCs enquanto documento curricular, foram então substituídos por um quadro de objetivos de aprendizagem, elaborados por técnicos da SEDUC – MT e por alguns professores formadores do CEFAPRO de Cuiabá. Por parte da SEDUC, mais especificamente, os objetivos foram pensados por técnicos da SUEB, da SUFP e foram disponibilizados na página eletrônica da SEDUC – MT.

Em fevereiro de 2016, novas orientações são destinadas às escolas em um documento norteador das ações pedagógicas da rede estadual de Educação. Foi o documento Orientativo Pedagógico 2016 (MATO GROSSO, 2016a) que apresentou a proposta curricular baseada em um conjunto de objetivos educacionais, parametrizados no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGEDUCA) com a finalidade de definir o perfil de aprendizagem dos estudantes ao final de cada ano. Outros dois documentos foram pensados para nortear o lançamento de tais objetivos no Sistema, são eles; o Manual de Lançamento da Avaliação por Objetivos de Aprendizagem para as turmas de Ensino Fundamental Ciclo de Formação Humana – *Escolas Urbanas* (MATO GROSSO, 2016b) e a Matriz Curricular de Objetivos de Aprendizagem para as Escolas de Ensino Fundamental Urbanas/2017 (MATO GROSSO, 2016c).

Nesse sentido, esta pesquisa evidencia um movimento relacionado a tendências educacionais configuradas em documentos curriculares locais a partir de objetivos de aprendizagem, especificamente em associação ao disposto pela Base Nacional Comum Curricular que, à época, estava em discussão como uma política nacional. A influência da política nacional é perceptível no Orientativo de 2016 (MATO GROSSO, 2016a) e nos

quadros da Matriz Curricular de Objetivos de Aprendizagem para o Ensino Fundamental de 2016/2017 (MATO GROSSO, 2016c). Na busca de alinhamento à BNCC, SEDUC – MT apresenta como justificativa, em torno desse novo cenário educacional, os índices *insatisfatórios* nas avaliações de larga escala do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil e Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), visto que Mato Grosso aparece entre os estados em situação crítica nas avaliações de desempenho dos estudantes. Mesmo questões relativas ao processo de formação continuada, que antes seguiam um caráter contextualizado, buscando atender às demandas emergentes das escolas, passam a se balizar por uma formação comum a partir da análise dos desempenhos em matemática e português proposta pela SEDUC – MT a partir de 2016<sup>3</sup>.

Ao pontuar tais aspectos, defino como **questão de pesquisa**: quais sentidos de educação, de ensino e de currículo são hegemonizados na política curricular produzida no governo Taques para a Geografia no Ensino Fundamental em Mato Grosso? Para tentar dar conta dessa problemática, a pesquisa tem como **objetivo mais amplo** analisar os sentidos de currículo, de Educação e de ensino hegemonizados na política curricular para a Geografia no Ensino Fundamental em Mato Grosso, no período de 2015 a 2018, uma vez que sua organização por meio de objetivos de aprendizagem foi proposta como medida de melhoria de qualidade da educação no Estado. Por sua vez, os **objetivos específicos** que conduzem a investigação são:

1. caracterizar principais aspectos da política curricular de Mato Grosso;
2. discutir e problematizar os sentidos que dão corpo à política curricular para o ensino da Geografia.

Para investigar a política curricular no estado de Mato Grosso, optei pela abordagem do “Ciclo de Políticas” de Stephen Ball, Anete Gold e Richard Bowe (1992) como referenciais estratégicos de pesquisa. Essa perspectiva teórico-metodológica considera a descentralização do processo de formulação de políticas voltadas à educação ao propor cinco contextos para análise: o contexto de influência, o contexto de produção do texto, contexto da prática, o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política.

---

<sup>3</sup> A Portaria Nº 161/GS/SEDUC/2016 (Mato Grosso, 2016c), de 14 de abril de 2016, por sua vez, redefiniu o papel do CEFAPRO diante do Projeto de Intervenção Pedagógica (PEIP), de instância formativa à instância de acompanhamento e orientação dos planejamentos de ensino nas escolas.

O foco de análise nesta pesquisa é o contexto da produção de texto político. O contexto de produção do texto político busca representar a política (MAINARDES, 2006), embora Ball (2016) pondere que os textos políticos não perfazem a totalidade das políticas. Acerca do contexto de produção de texto, Mainardes (2006, p. 52) afirma que, “ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem de interesse público mais geral”. As percepções acerca do contexto de produção de textos políticos, são fundamentais na análise de documentos relativos ao processo de formulação de políticas públicas. Para além dos sentidos atribuídos à Educação, na interface de produção de tais documentos, os fatores sociais, econômicos e culturais que incidem na elaboração de textos políticos tornam-se um campo fecundo de análise.

De forma articulada a esse modelo analítico, Ball analisa a política simultaneamente como texto e como discurso. Com a dimensão textual da política, Ball pretende salientar o fato de que todo texto – incluídos os documentos políticos – é aberto a múltiplas interpretações, pois novos sentidos podem ser agregados aos diferentes conceitos. Pela dimensão discursiva, no entanto, Ball procura destacar que não se lê qualquer coisa em qualquer texto. Certos discursos nos fazem pensar e a agir de forma diferente, limitando nossas respostas a mudanças e nossas possibilidades de recriar os textos. (LOPES; MACEDO, 2011, p.248)

Ao abordar questões do campo do currículo, busco também fundamentação teórica na perspectiva pós-estrutural de Lopes e Macedo (2011a) e com as autoras, entendo o currículo como uma prática de significação. Coaduno com a concepção adotada pelas autoras de que não é possível atribuir um significado estático para o currículo. Sob esta ótica, que aposta na insuficiência e no fracasso de definições e (re)definições para o que seja currículo, farei menção ao currículo enquanto um fenômeno eivado de diferentes sentidos em espaços e tempos distintos.

A análise de alguns textos curriculares é central para o desenvolvimento desta pesquisa e, dentre os elaborados e publicados pelo estado de Mato Grosso, defini como empiria da pesquisa: 1. Orientativo Pedagógico<sup>4</sup> de 2016 (MATO GROSSO, 2016a) por ser um marco de transição nas políticas educacionais no estado. 2. O Manual de Lançamento da Avaliação por Objetivos de Aprendizagem para as turmas de Ensino Fundamental Ciclo de Formação

---

<sup>4</sup> Disponível em:

<http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/ORIENTATIVO%20PEDAGÓGICO%20201661242977566625.pdf>

Humana – *Escolas Urbanas*<sup>5</sup> (MATO GROSSO, 2016b). 3. A Matriz Curricular de Objetivos de Aprendizagem para as Escolas de Ensino Fundamental Urbanas/2017<sup>6</sup> (MATO GROSSO, 2016c) e 2018<sup>7</sup> (MATO GROSSO, 2018).

Para o ano de 2018, surgiram novas orientações e alguns documentos passaram por reformulações. Nesse sentido, torna-se necessária a diferenciação dos aspectos mais relevantes da política no que compete aos documentos de 2016 e 2018. Tais atualizações podem evidenciar outros tópicos de análise na política curricular destinada à disciplina de Geografia. A apreciação destes documentos busca favorecer possíveis entendimentos acerca da política, bem como a elaboração de textos políticos e os diversos sentidos que os mesmos fazem circular no campo educacional.

As perspectivas teóricas que fundamentam o ensino de Geografia também interessam a esta pesquisa, pois os discursos que compõem os documentos curriculares da disciplina se constituem enquanto potente campo de análise. Não dissociado da teorização curricular, pretendo nesta produção, analisar as tendências de ensino da disciplina. Sob esse viés, as teorizações de Milton Santos acerca do conceito de “espaço” tornam-se fundamentais à compreensão de elementos dessa chave teórica. Santos (2008) apresenta uma série de conjecturas epistemológicas voltadas à compreensão de categorias específicas que dão significado à ciência. Nesse sentido a apreensão dos conceitos basilares da Geografia torna-se um potente campo analítico acerca da produção do espaço. Outros elementos como: lugar, paisagem e território também estão presentes no percurso curricular da disciplina, suas interconexões com o espaço são de fundamental importância na leitura espacial.

Há algum tempo, a Geografia enfrenta uma série de cisões em suas concepções. Seus embates teórico/filosóficos tornam-se perceptíveis em um conjunto de dualidades variando sob as correntes determinista e possibilista, naturalista e histórico-idealista, além de enunciar rótulos como: Geografia tradicional, Geografia nova e crítica. Outra significativa dicotomia é entre – a Geografia física e a Geografia humana (OLIVEIRA, 2005).

A pluralidade de concepções dentro de uma mesma ciência torna seu campo de estudos complexo. O “espaço” é, segundo Santos (2008), o objeto de estudos da Geografia.

---

<sup>5</sup> Disponível em:

[http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/Lançamento%20da%20Avaliação%20do%20Ensino%20Fundamental%20-%20apresentacao%20OK%20\(130516\)71603002939864.pdf](http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/Lançamento%20da%20Avaliação%20do%20Ensino%20Fundamental%20-%20apresentacao%20OK%20(130516)71603002939864.pdf)

<sup>6</sup> Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/367472767/Orientativo-Objetivos-de-Aprendizagem-GERAL-2017-1>

<sup>7</sup> Disponível em: <http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/Orientativo%20-%20Objetivos%20de%20Aprendizagem%20-%20GERAL%202018%20sem%20timbrado46646809514018.pdf>



Ao pensar esse conceito e seu valor axiológico, buscamos subsídio na concepção de *espaço* proposta por Henri Lefebvre. Lefebvre influenciou muitos geógrafos de renome, tais como David Harvey e o próprio Milton Santos. Sua percepção acerca da indissociabilidade do homem com o meio potencializou os estudos da Geografia no século XX. Sua teoria pode ser agrupada em três campos *interdependentes*: o físico, relacionado, sobretudo, à dinâmica e às leis da natureza; o mental, referente à abstração e ao pensamento lógico formal; e um terceiro, o social, ligado à organização e ao desenvolvimento das relações sociais (LEFEBVRE, 2000). Do ponto de vista do autor (2000, p. 65-66), em termos espaciais, têm-se: “o *espaço percebido*, aquele da prática espacial” vinculada ao cotidiano; “o *espaço concebido*, relacionado às representações do espaço” e a complexidade de suas inter-relações; e o “*espaço vivido*, referente aos espaços de representação”, compreendidos enquanto imagens, símbolos que acompanham as percepções dos que dele fazem uso.

Tais acepções estão presentes na estruturação do currículo de Geografia – de maneira que as noções primárias de orientação e alfabetização cartográfica partem das primeiras vivências do aluno, nas relações com a família, com a vizinhança e com o lugar onde vive. Na medida que os educandos avançam na trajetória escolar, outros sentidos e percepções lhes são inerentes, outros espaços e novas apreensões, do lugar, da paisagem e do território favorecem a construção de novos conhecimentos. Lefebvre (1991) enuncia elementos referentes ao cotidiano, mediados pelas modalidades de espaço percebido, concebido e vivido. Tais elementos mantêm conexão com as categorias de empiria da Geografia.

Após a introdução, momento em que busco contornar aspectos da política curricular em Mato Grosso para propor a pesquisa, a construção do Capítulo 2 busca apresentar elementos das teorias curriculares nas perspectivas instrumental, crítica e pós-estrutural. O referencial destes capítulos é pautado, principalmente, nas obras *Teorias de Currículo* de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011) e *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* – de Tomaz Tadeu da Silva (2013).

O capítulo 2 ainda faz referência às proposições teórico-metodológicas da pesquisa. Esta produção está pautada nas discussões sobre o Ciclo de Políticas de Stephen J. Ball, Meg Maguire e Annette Braun, e na obra *Como as Escolas Fazem Políticas* (2016). Outro referencial é a discussão proposta no livro *Políticas Educacionais: questões e dilemas* (2011) organizado também por Stephen J. Ball e Jefferson Mainardes.

O capítulo 3 versa sobre as concepções de ensino da Geografia na literatura. Abordarei de forma pontual traços das correntes do pensamento geográfico, buscando conexões com as

perspectivas curriculares e de ensino utilizadas atualmente. Acerca das discussões curriculares da Geografia, busco suporte teórico na pesquisa de Rocha (1996), cuja produção evidencia aspectos educacionais e curriculares nas correntes do pensamento geográfico nas vertentes “clássica” e “moderna”. Outras obras que versam sobre as escolas do pensamento geográfico constam na discussão de Ruy Moreira (2008), sob o título *Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica* e Paulo Cesar Gomes (2007), com o título *Geografia e Modernidade*. A fim de pontuar questões enunciadas pela concepção crítica da Geografia, o referencial adotado consta nas obras *O que é Geografia*, de Moreira (1994). E nas obras de Santos, *Espaço e Método* (2014), *Por uma Geografia Nova* (2008) e *A Natureza do Espaço* (2006).

O capítulo 4 (quatro) é composto pela análise da política curricular de Geografia em Mato Grosso no período de 2015 a 2018. Nesta parte, a ênfase da nossa análise é direcionada à caracterização da política curricular e as concepções de ensino constantes nos documentos curriculares de Mato Grosso, para problematizá-las.

Ainda que a pesquisa tenha o objetivo de analisar a política curricular para a Geografia na rede estadual de educação em Mato Grosso e, conseqüentemente, produzir algum conhecimento sobre este tema, não tenho a pretensão de apresentar soluções para o que é entendido como problema pela política. Pretendo apresentar uma leitura crítica desse processo e defender a importância de políticas que considerem os contextos educativos como lócus de decisão. Outra questão mantém vínculo com o objeto de estudo, nesse caso a política curricular. Entendo que a compreensão em torno do currículo, bem como das políticas públicas a ele direcionadas apresentam uma interface bastante complexa, marcada por interpretações transitórias. O fato de serem transitórias me compromete com a problematização das decisões que levam a certas visões do currículo/da política serem apresentadas como a melhor e única solução para a melhoria da qualidade da educação.

A perspectiva pós-estrutural constitui fundamentação importante nesta pesquisa e não tenho a pretensão de desconsiderar o que outras perspectivas curriculares, orientadas por diferentes referenciais propõem. No entanto, há um esforço para que a fixidez de sentidos em que se amparam outras perspectivas teóricas para pensar o currículo, bem como a pretensão de construção de um conhecimento pautado por verdades absolutas sejam deixadas de lado nesta produção.

## **2. TEORIAS CURRICULARES, REFERENCIAIS TEÓRICO-ESTRATÉGICOS PARA A INVESTIGAÇÃO**

Os estudos acerca do currículo enunciam uma complexa teia de elementos, seus significados não são estáticos e podem apresentar diversas representações. Para além de um corpus de conhecimento, o campo do currículo é marcado por conflitos, embates e discursos nos mais variados espaços. Este fenômeno encontra-se na condição de modulador de políticas públicas e sua construção está pautada em lutas e constantes negociações, dentro das instituições de ensino e fora delas. Sob essa afirmação pode-se perceber o caráter político que envolve o currículo.

A complexidade em torno do currículo tem relação com a fluuabilidade de sentidos que o conceito apresenta, sua natureza está marcada por um “devir” constante, e a compreensão sobre seu significado pode proporcionar variadas interpretações. Muitas definições são atribuídas ao currículo<sup>8</sup> e tais acepções têm relação com os contextos e tempos diferentes, bem como com as distintas visões de educação em curso.

Cada “nova definição” não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere. A “nova definição” se posiciona, seja radicalmente contra, seja explicitando suas insuficiências, em relação às definições anteriores, mantendo-se ou não no mesmo horizonte teórico delas. (LOPES; MACEDO, 2011, p.19 e 20)

Assim, coaduno com a concepção adotada por Lopes e Macedo (2011), de que o currículo é uma prática de significação. Nesse sentido não é possível simplesmente rotular o currículo ou atribuir-lhe um significado estático como forma de dizer o que o currículo é. Sob essa ótica, farei menção ao currículo, neste capítulo, enquanto um fenômeno eivado de diferentes sentidos, em espaços e tempos distintos.

### **2.1 Perspectiva instrumental de currículo**

A primeira referência ao termo currículo, datada de 1633, aparece nos registros da Universidade de Glasgow conforme aponta David Hamilton, na obra “Sobre as origens dos termos classe e curriculum” (LOPES; MACEDO, 2011). Porém, somente em 1920, os estudos específicos voltados ao currículo são iniciados nos Estados Unidos da América do Norte (SILVA, 2013). A virada do século XIX para o XX é marcada por significativas mudanças

---

<sup>8</sup> Em uma perspectiva etimológica, a palavra “currículo” provém de Curriculum, em latim se referia ao tempo corrido. A mesma palavra no mesmo idioma possui outra conotação Scurrere, que significa correr, e refere-se a percurso, à carreira ou a uma trajetória a ser realizada (GOODSON, 1995).

socioeconômicas. Nos Estados Unidos, uma sociedade se projeta na busca da democracia baseada nos moldes industriais, na profusão de valores individualistas e de competitividade. A industrialização seguida pelo processo de urbanização corrobora com a mudança de perspectivas na produção e bens de consumo. Uma sociedade camponesa e agrária converte-se ao padrão urbano/industrial (MOREIRA; SILVA, 2001).

A escola nesse momento é compreendida enquanto instituição capaz de adaptar as novas gerações ao cenário social (MOREIRA; SILVA, 2001). Um grupo vinculado à administração da educação volta-se à construção e desenvolvimento de currículos (SILVA, 2013).

Na escola, considerou-se o currículo como instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola, inculcar os valores, as condutas e os hábitos “adequados”. Nesse momento a preocupação com a educação vocacional fez-se notar, evidenciando o propósito de ajustar a escola às novas necessidades da economia. (MOREIRA; SILVA, 2001, p.10)

Para John Franklin Bobbitt, o currículo é o instrumento destinado à preparação para a vida adulta economicamente ativa, suas teorias estavam fundamentadas na perspectiva de organização fabril de Frederick Taylor. Sob este viés, os formuladores de currículo precisavam determinar as áreas de atuação presentes na sociedade e, então, desdobrá-las em campos menores – chamados de objetivos de curso. Tais objetivos enunciavam uma série de comportamentos, variando de habilidades menos complexas a julgamentos mais elaborados. A categorização de tais habilidades e comportamentos convertia-se a uma premissa vocacional de currículo (LOPES; MACEDO, 2011).

A transferência desses pressupostos para o ensino vocacional cria talvez o mais influente princípio curricular da primeira metade do século passado, com fragmentos até hoje visíveis na prática curricular. A partir da identificação dos componentes particulares da atividade de bons profissionais, compõe-se um programa de treinamento, com objetivos selecionados por seu valor funcional, sua capacidade de resolver problemas práticos. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22)

Esse caráter vocacional do currículo surge em resposta ao ensino tradicional ou clássico que antecede o século XX. Sob esse viés, na metade do século XIX, as disciplinas seguiam conteúdos e atividades específicas, voltadas à compreensão de seu campo de atuação ou desenvolvimento de certas faculdades da mente. Nesse sentido, (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21) ponderam que “o ensino tradicional ou jesuítico operava com tais princípios, defendendo que certas disciplinas facilitavam o raciocínio lógico ou mesmo ampliavam a memória”. O ensino baseado nas “Artes Liberais”, organizado a partir do *trivium* (lógica, gramática e retórica) e do *quadrivium* (aritmética, música, geometria e astronomia) – seguido

do ensino do estudo de línguas como latim e grego eram considerados distantes das demandas educacionais da sociedade industrial.

Para Bobbitt, o sistema educacional deveria ser capaz de especificar que objetivos se pretende alcançar e que métodos pavimentariam a organização pedagógica com o intuito de obter resultados satisfatórios. Sob essa afirmação, Silva (2013, p. 23) enfatiza que:

O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era “eficiência”. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica.

Essa perspectiva curricular assume caráter eficientista, destinada a solucionar problemas de ordem prática na escola e na sala de aula, com base em processos de trabalho da fábrica ou do mundo do trabalho, além de atender demandas oriundas da ordem social e às necessidades do mercado de trabalho. As tarefas ou objetivos são elementos centrais na organização curricular. Tais proposições têm se estendido por décadas reverberando até o presente, ainda que não de modo idêntico.

No mesmo período, nos EUA, outra corrente teórica contrapõe o eficientismo. O progressivismo enuncia proposições educacionais que têm o objetivo de diminuir as desigualdades sociais oriundas da sociedade industrial, sob a ótica de construir uma sociedade mais justa e democrática. John Dewey é o mais conhecido entre os progressivistas, seus princípios acerca do currículo estão pautados em conceitos de inteligência social e mudança (LOPES; MACEDO, 2011). Para Dewey, a educação estava para além da preparação para a vida ocupacional adulta, o processo educacional possui caráter de socialização, de vivências e práticas voltadas aos princípios democráticos (SILVA, 2013).

O foco central do currículo para Dewey está na resolução de problemas sociais. O ambiente escolar é organizado de modo a que a criança se depare com uma série de problemas, também presentes na sociedade, criando oportunidade para ela agir de forma democrática e cooperativa. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23)

Vale ressaltar que as ideias curriculares propostas por Dewey não conseguem se consolidar da mesma forma que o modelo fabril de currículo. As proposições curriculares de Bobbitt, baseadas em uma perspectiva educacional voltada às exigências profissionais da vida adulta iriam, segundo Silva (2013, p. 24) “dominar a literatura estadunidense sobre currículo até os anos 80”. O autor enfatiza que os pressupostos de Bobbitt reverberam durante esse período por encontrarem consolidação nas teorias de Ralph Tyler, em um livro publicado em 1949 (SILVA, 2013). A teoria curricular proposta por Ralph Tyler marca os estudos voltados

ao currículo, sendo o seu modelo de elaboração curricular o mais utilizado no mundo ocidental (LOPES; MACEDO, 2001). Para as autoras,

Tyler é, indubitavelmente, o nome mais conhecido do campo do currículo, tendo sido o responsável pelo modelo de elaboração curricular mais utilizado no mundo ocidental para o desenho de currículos. Para além de um modelo, poderíamos falar em uma racionalidade ou um discurso que condiciona muitas das experiências de elaboração curricular, a despeito das matrizes teóricas que as alicerçam. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 44)

Na obra “Princípios Básicos de Currículo”, Tyler (1979) pontua na introdução, quatro questões que considera imprescindíveis para a elaboração do currículo ou plano de ensino:

Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (TYLER, 1979, p. 01)

Acerca dessas quatro questões, Silva (2013, p. 25) menciona que elas “correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo” (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” (4)”. O autor argumenta, que, para além das teorias de Bobbitt, Tyler propõe outros desdobramentos voltados a três fontes que devem fundamentar os objetivos educacionais. Estas fontes devem ser consideradas enquanto parâmetros na formulação de objetivos. São elas: os estudos sobre os estudantes, análises acerca da vida contemporânea fora da educação e referências dos especialistas das diferentes disciplinas. Tais fontes iriam gerar um conjunto excessivo de objetivos, os quais poderiam ser contraditórios. A partir dessa premissa, Tyler submete os objetivos a dois filtros, o psicológico e o filosófico (SILVA, 2013).

Para selecionar um grupo de objetivos pouco numerosos, altamente importantes e coerentes entre si, é necessário passar pelo crivo a coleção heterogênea de objetivos que se obteve até agora, a fim de eliminar os menos importantes e os contraditórios. (TYLER, 1979, p. 30)

Um aspecto relevante para a concepção tyleriana de currículo, refere-se à abordagem psicológica no processo de formulação dos objetivos educacionais. O autor procura estabelecer uma relação com os princípios de continuidade, sequência e integração dos conteúdos. Tais elementos estão condicionados à organização do currículo voltado a seriação escolar, pautada no ensino de conceitos fundamentais, organizados em diferentes níveis de aprofundamento ao longo do percurso de escolarização (LOPES; MACEDO, 2011). Tyler (1979) utiliza-se de proposições psicológicas a fim de selecionar resultados voltados aos objetivos educacionais, proposições estas que compreendem aspectos cognitivos relacionados ao desenvolvimento dos estudantes.

São, porém, relativamente poucos os estudos de psicologia da aprendizagem que apontam claramente um determinado nível de idade no qual uma dada operação pode ser aprendida com um máximo de eficiência. Por isso, as decisões sobre a distribuição seriada de objetivos particulares baseiam-se mais frequentemente no conhecimento psicológico da sequência de aprendizagem implicada para esses objetivos. (TYLER, 1979, p. 35)

Apesar da escassez de estudos voltados aos aspectos psicológicos destinados à organização de currículos na década de 1950, Tyler faz uso de alguns rudimentos da psicologia, a fim de vislumbrar o enquadramento dos objetivos a serem alcançados em uma fase específica. Tais enquadramentos devem obedecer a uma sequência pautada em competências, que partem de simples interpretações textuais chegando até análises mais elaboradas acerca de um conteúdo específico (TYLER, 1979). Mesmo que estudos da psicologia voltados aos aspectos curriculares fossem ainda tímidos naquele momento histórico, Tyler possuía convicções expressivas acerca da influência que o currículo poderia exercer na vida dos estudantes.

Por exemplo, a estrutura de personalidade das crianças é passível de grandes modificações por meio de experiências educacionais durante o período que vai da escola maternal à escola elementar inclusive, mas os objetivos educacionais que visam operar mudanças profundas na estrutura de personalidade de um adolescente de dezesseis anos são, em grande parte inatingíveis. Nessa idade, já ocorreu uma parcela tão considerável do desenvolvimento da personalidade que a reeducação da estrutura básica de personalidade é uma tarefa muito difícil, que não tem probabilidade de ser atingida através de um programa escolar normal. (TYLER, 1979, p. 34 e 35)

Sob essa afirmação, torna-se perceptível o caráter comportamentalista contido nos objetivos de aprendizagem. Para além das condutas que se esperava dos alunos, Tyler afirmava que a filosofia educacional e social adotada pela escola, funcionaria como primeiro crivo na seleção de objetivos. As formulações de objetivos educacionais propostas sob o filtro filosófico sugerem padrões de comportamento, valores, hábitos e práticas coerentes com a filosofia adotada pela escola. Estes padrões seriam desdobramentos de elementos sociais, compreendidos enquanto valores democráticos, “importantes para a vida social eficaz e satisfatória” (TYLER, 1979, p. 31).

Uma das mais acirradas críticas ao pensamento de Tyler diz respeito ao filtro filosófico que acaba por dar centralidade à manutenção dos valores sociais. Ainda que Tyler aponte a possibilidade de o filtro filosófico indicar o desejo de mudança, o currículo funcionaria, para seus críticos, como instrumento de forte controle social, ajudando a promover a harmonia social. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 46)

Para Tyler (1979), o processo de avaliação é o parâmetro que informa a eficácia do currículo e pode possuir um caráter amostral da aprendizagem ou demonstrar o comportamento dos alunos em determinadas situações. Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011)

ênfatisam que a avaliação pensada pelo autor norteamericano, deve ser aplicada em diferentes momentos: antes, durante ou mesmo depois do trabalho com os conteúdos, objetivando assim, diagnosticar problemas ou falhas em todo o percurso. Ainda sobre a avaliação, Kliebard (2011, p. 31) argumenta:

Para Tyler, portanto, a avaliação é um processo pelo qual o indivíduo compara as expectativas iniciais, sob forma de objetivos comportamentais, com os resultados. Tal concepção faz certo apelo ao bom-senso e, especialmente, quando reforçada por modelos aproveitados da indústria e da análise de sistemas, parece ser um meio extremamente sensato e prático de avaliar o êxito de um empreendimento.

As proposições voltadas ao processo de avaliação, enquanto elemento de controle do produto ou verificação da aprendizagem já foram apresentados por Bobbitt. Surgem, então, duas questões acerca da natureza dos objetivos: estes podem representar o término de uma atividade ou um ponto de mudança? (KLIEBARD, 2011). Sob essa perspectiva, Dewey compreende os objetivos, enquanto parâmetro de mudança no transcorrer da ação educativa, porém, os objetivos não são a atividade fim no processo, eles enunciam expectativas de aprendizagem. Desta forma, a avaliação pode ser compreendida enquanto instrumento descritivo das atividades desenvolvidas, a fim de enunciar entendimentos sob o que foi ensinado e de que maneira ocorreu a aprendizagem (*Idem*).

A posição de Dewey, portanto, tem consequências importantes não apenas para o trabalho de avaliação de Tyler, mas para os princípios por ele enunciados como um todo. Significa, por exemplo, que o ponto inicial para um modelo de currículo e ensino não é o enunciado dos objetivos mas a atividade (experiência de aprendizagem), e sejam quais forem os objetivos que surjam, surgirão no decorrer da atividade, como uma forma de acrescentar-lhe uma nova dimensão. Sob tais circunstâncias, o processo de avaliação não seria visto como um confronto entre as consequências antecipadas e os resultados obtidos, mas consistiria na descrição e aplicação de critérios de excelência à própria atividade. (KLIEBARD, 2011, p. 32)

Apesar das críticas à racionalidade tyleriana nas décadas seguintes, nos anos 1960 e 1970, as teorias de formulação curricular ainda representam um conjunto expressivo na elaboração dos currículos no mundo ocidental (LOPES; MACEDO, 2011). A articulação das perspectivas técnica e eficientista com pressupostos progressivistas, no modo como Tyler as sintetizou, proporcionaram a propagação de suas teorias. O trabalho de Benjamim Bloom incrementa alguns aspectos da teoria tyleriana. Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011, p. 51) ênfatisam que o trabalho de Bloom “possivelmente só perde em influência para os princípios de Tyler, na verdade, é um desdobramento de questões por ele desenvolvidas em sua discussão sobre os objetivos educacionais”. Bloom desenvolve sua teoria curricular com base nas “Taxionomias”. O termo faz referência “as taxionomias biológicas que permitem



classificações em categorias, como ramo, classe, ordem, família gênero, espécie” (BLOOM, 1972, p. 01).

Essa organização curricular é composta por três domínios – cognitivo, afetivo e psicomotor. Bloom propõe a estrutura do domínio cognitivo dividido em seis classes de taxionomia: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. O domínio cognitivo relaciona-se ao aprendizado e desenvolvimento intelectual, ou mesmo à aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes (BLOOM, 1972). Para o autor, a estrutura organizacional das classes de taxionomias no domínio cognitivo apresentam uma dinâmica hierárquica, que visa favorecer o ordenamento dos objetivos educacionais, categorizando-os de maneira a estabelecer relação das capacidades ou habilidades com as respectivas classes.

[...] ao hierarquizar comportamentos educacionais dos mais simples aos mais complexos, baseou-se na ideia de que um comportamento simples e particular, ao integrar-se com outros, igualmente simples, se torna mais complexo. Assim, podemos dizer que as classificações apresentam uma estrutura onde comportamentos do tipo A formam uma classe, comportamentos do tipo B constituem outra classe, enquanto comportamento do tipo ABC formam ainda outra. (BLOOM, 1972, p. 16)

O domínio afetivo aborda questões de ordem comportamental, evidenciando sentimentos e posturas e referindo-se também a atitudes, responsabilidade, respeito, emoção e valores. As categorias desse domínio também seguem um caráter hierárquico, pois, para a ascensão para outro nível, é necessário que o aluno tenha desempenho adequado no antecedente, de maneira que a organização estrutural dessas categorias possui uma base complementar de capacidades adquiridas em coeficientes anteriores. As categorias desse domínio dividem-se em: receptividade, resposta, valorização, organização e caracterização (BLOOM, 1972). O domínio psicomotor está relacionado a habilidades físicas particulares. Porém, o autor não definiu taxionomias específicas para o campo psicomotor.

Acerca dos objetivos educacionais, Bloom (1972, p. 24) os compreende enquanto “formulações explícitas das mudanças que, se espera” dos alunos mediante ao processo educacional. Para além de aspectos relativos à aquisição de conhecimento, o autor compreende elementos concernentes à mudança de postura, sentimentos e ações. Assim, torna-se perceptível a interface dos domínios cognitivo e afetivo na formulação curricular organizada por objetivos educacionais. Na compreensão de Lopes e Macedo (2011, p.52), “o modelo hierárquico em que os níveis mais altos subsomem os mais baixos”, evidencia a

distribuição dos objetivos, de maneira que o formulador de currículos evite a concentração de mais ou menos objetivos em um nível básico ou avançado.

Bloom espera ser possível evitar, por exemplo, que todos (ou a ampla maioria) os objetivos pertençam aos níveis mais baixos, o que implicaria poucas oportunidades de uma formação mais ampla. A concentração dos objetivos nos níveis mais elevados também seria indesejável, na medida em que poderia levar a dificuldades em atingi-los por ausência de pré-requisitos. Uma adequada distribuição dos objetivos entre os níveis poderia oportunizar um currículo mais eficaz. (*Ibidem*)

A organização curricular proposta por Bloom é um complemento ao modelo de Tyler. A elaboração de currículos baseada em objetivos de aprendizagem de Tyler, filtrada por perspectivas filosóficas e psicológicas são um marco nas teorias curriculares. Para além das teorias tylerianas, Bloom, cria as taxionomias, categorizadas pelos domínios, cognitivo, afetivo e psicomotor, apresentando uma complexa hierarquia de objetivos fundadas em terminologias conceituais. Tais elementos se materializam nos comandos rudimentares dos objetivos, enquanto uma lista de verbos enuncia as perspectivas de aprendizagem acerca de um determinado conhecimento ou conteúdo.

Posterior às propostas de Bloom, em 1962, Robert Frank Mager publica um manual com o título *A formulação de objetivos de ensino* (LOPES; MACEDO, 2011). Nele, Marger propõe critérios focalizados em aspectos comportamentais, na definição de objetivos educacionais. O autor argumenta que essa proposta condiciona a uma avaliação mais eficiente dos currículos, como explicam Lopes e Macedo (2011, p. 53):

Ainda que esse argumento não seja novo, Marger o radicaliza, propondo um conjunto de regras para a elaboração e redação de objetivos precisamente mensuráveis. Com isso, ele pretende responder à demanda de projetos governamentais por parâmetros para avaliar os programas financiados. A precisão na definição do que esperar é a tônica da proposta, de modo que os objetivos precisam explicitar uma audiência; um comportamento esperado; uma condição, ou seja, uma exigência; e um critério, aquilo que indicaria o alcance do objetivo.

Nessa direção, os objetivos educacionais trariam noções para além de aspectos comportamentais e de conteúdo. A evidência em objetivos específicos destinados a distintas etapas no processo de ensino subdivide um objetivo mais amplo em passos que correspondem a comandos característicos (LOPES; MACEDO, 2011). Sob esse viés, as autoras (2011, p. 53) enfatizam que “a formulação detalhada dos objetivos torna-os muito específicos e incapazes de explicitar comportamentos mais amplos”. O desdobramento em objetivos específicos filtrados por critérios de avaliação em torno dos conteúdos, traria uma gama considerável de novos objetivos. Embora Mager (1972) evidencie um caráter comportamental em suas discussões, suas formulações baseadas em objetivos educacionais, *Criterion Referenced*

*Instructon* (CRI) – (Instruções de Critérios de Referência) estão baseadas em concepções de aprendizado destinadas à instrução para o desempenho.

Outro desdobramento teórico com base em objetivos educacionais consta nos estudos de Eva Baker e James Popham. Os autores se aproximam da abordagem de Bloom com inferências do comportamentalismo e do humanismo. Sua proposta envolve o trabalho com competências mais amplas, de maneira que um sistema de conceitos mais abrangente venha a favorecer a organização dos currículos (LOPES; MACEDO, 2011).

Lopes e Macedo (2011) explicam que Baker e Popham formulam uma interface curricular com base em *competências* e *habilidades*. No entanto, eles compreendem a competência enquanto meta no processo de ensino. Para eles, as competências evidenciam um caráter conceitual amplo e com maior nível de complexidade, abarcando um conjunto de comportamentos e diferentes capacidades que vão além do “saber fazer”, ao passo que as habilidades são etapas intercessoras às competências. Sob a organização curricular pautada em competências e habilidades Lopes e Macedo (2011, p. 54) afirmam que:

É inegável que tal concepção de competência é parte da ideia de competência como ela hoje vem sendo utilizada pelas políticas curriculares em diferentes países e também no Brasil. Desde as reformas curriculares dos anos 1990, muitas políticas têm dado centralidade à avaliação do desempenho de alunos como forma de inferir a qualidade da educação. Recuperam, assim, o cerne da racionalidade tyleriana - a vinculação estreita entre qualidade do currículo e avaliação dos alunos. Para tanto, reeditam a necessidade de mecanismos que permitam avaliar os alunos e o têm feito com base na definição prévia de competências a serem atingidas, ainda que definam competência de formas diversas.

Além de Baker e Popham, a matriz estruturalista, desenvolvida na década de 1970 na França também consta nos registros da teoria curricular. Esta vertente também opera com a formulação de currículos baseada em competências. Esta perspectiva articula-se com a concepção de esquema proposta por Piaget (LOPES; MACEDO, 2011). *Esquema*, como explicam Lopes e Macedo (2011, p.55), é o vetor de determinada ação ou operação, porém, “pequenas acomodações permitem que ele se adeque a situações singulares”. Deste modo, o esquema representa um conjunto de percepções gerais, permitindo aos sujeitos operar em situações que demandem abstração, analogia, síntese, conceitualização e julgamento (LOPES; MACEDO, 2011).

Diariamente, os sujeitos acionam, sem notar, vários esquemas – um espécie de inconsciente prático ou (*habitus*<sup>9</sup>) - , com o qual criam práticas adaptadas a situações

---

<sup>9</sup> Sob esse viés, o conceito de *habitus* visa sintetizar o conjunto de influências que cada ser humano agrega desde seu nascimento, como a aprendizagem da língua, dos costumes, das formas de convivência e tratamento entre as pessoas, crenças religiosas, valores morais e ideias sobre a realidade. Seu campo analítico abrange um complexo sistema cognitivo, seguido de um conjunto de generalizações e formulação de conceitos utilizados ao

novas. Para situações mais complexas, em que é necessário lançar mão de vários esquemas que competem entre si e se recombina, os esquemas estabilizados que compõem o *habitus* podem ser insuficientes. Em face de tais situações, torna-se necessária uma intervenção educacional com a função de criar competência para que os sujeitos possam acionar esquemas com eficácia frente a uma situação nova. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 55)

As concepções de competência nas vertentes cognitivo-construtivista e comportamental, apresentam pontos divergentes, como enfatizam Lopes e Macedo (2011). Ao utilizar os níveis da taxionomia cognitiva de Bloom na elaboração de currículos, espera-se que o conhecimento seja aplicado em situações dadas. Porém, nuances relativas a uma única competência podem extrapolar a dinâmica de associação de um esquema linear ou multilinear. A subjetividade submersa em seu campo conceitual pode evidenciar um conjunto de variáveis extremamente intrincado (LOPES; MACEDO, 2011). Outra diferença refere-se ao fato de que a competência se constitui na prática social. Lopes e Macedo (2011, p. 56) afirmam que “a prática social concreta é mais complexa. Nela, não há situação igual à outra na qual a competência pode ser treinada e adquirida, assim como o sujeito não é mais o mesmo depois de acionar seus esquemas de forma competente em uma dada situação”.

Philippe Perrenoud é um dos autores que opera com a ideia de formulação curricular pautada em competências. Suas proposições acerca da organização baseada em competências elucidam a transversalidade desses conceitos. Diferente da hierarquia verticalizada entre uma competência e um conjunto de habilidades, as competências transversais, como explicam Lopes e Macedo (2011), são analisadas em diversas práticas sociais. As proposições de Perrenoud (2000) acerca do ordenamento curricular ficam evidentes a partir da mobilização de um conjunto de comportamentos ou capacidades destinados a algumas especificidades.

A noção de competência designará aqui uma *capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação*. Essa definição insiste em quatro aspectos: 1. As competências não são elas mesmas saberes, (*savoir-faire*<sup>10</sup>) ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais *recursos*. 2. Essa mobilização só é pertinente em *situação*, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas. 3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por *esquemas de pensamento*, que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação. 4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da *navegação* diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra. (PERRENOUD, 2000, p. 15)

---

longo da vida. O *habitus* permite um senso adaptativo aos sujeitos, além de práticas diante do cotidiano, muitas vezes diferenciadas em relação à educação recebida no meio familiar ou mesmo na escola (PRAXEDES, 2017).

<sup>10</sup> No contexto utilizado na frase, *savoir-faire* significa - competência adquirida pela experiência em resolver problemas específicos de um trabalho; perícia, habilidade.

Tal afirmação evidencia o movimento utilizado pelo autor ao referir-se a um sistema de competências organizado de maneira transversal. Vale ressaltar a diferenciação proposta por outras perspectivas, onde a competência é atividade fim no processo de aprendizagem.

Um ponto merece atenção: entre os recursos mobilizados por uma competência maior, encontram-se, em geral, outras competências de alcance mais limitado. Uma situação de classe geralmente apresenta múltiplos componentes, que devem ser tratados de maneira coordenada, até mesmo simultânea, para chegar a uma ação judiciosa. O profissional gera a situação globalmente, mas mobiliza algumas competências específicas, independentes umas das outras, para tratar certos aspectos do problema, assim como uma empresa terceiriza certas operações de produção. Sabe-se, por exemplo, que os professores experientes desenvolveram uma competência valiosa, como a de perceber simultaneamente os múltiplos processos que se desenrolam em sua turma. O professor especialista "tem olhos nas costas", é capaz de apreender o essencial do que se passa em várias cenas paralelas, sem ficar "siderado" ou estressado com nenhuma. Essa competência quase não é útil em si mesma, mas constitui um recurso indispensável em um ofício no qual várias dinâmicas se desenvolvem constantemente em paralelo, até mesmo em uma pedagogia frontal e autoritária. Essa competência é mobilizada por inúmeras competências mais globais de gestão de classe (por exemplo, saber prever e prevenir a agitação) ou de animação de uma atividade didática (por exemplo, saber determinar e envolver os alunos distraídos ou perdidos). (PERRENOUD, 2000, p. 15)

Sob essa ótica, o autor especifica algumas características da competência, o que a torna genérica, em se tratando do comportamento humano (LOPES; MACEDO, 2011). Ao referir-se à capacidade que um professor deve possuir, considerando suas percepções acerca do comportamento de seus alunos, sob o rótulo de competência limitada, subentende-se o modo generalizante da prática social.

Tal análise visa à extração de características gerais da ação humana que funcionariam como competências. O problema reside em que o exercício de extrair características gerais das práticas sociais corresponde a abstraí-las de seus contextos e de seus conteúdos. Com isso, elimina-se a complexidade inerente à noção de competência, transformando-a em associação linear de esquemas mentais prévios e característicos do humano. Tal linearidade é explicitada pelo autor quando defende que competências de alcance limitado podem funcionar como recursos para o desenvolvimento de competências maiores e propõe que se busque mobilizá-las e coordená-las para atuar sobre a situação global. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 56)

O currículo pautado em competências, mesmo que ratifique uma dinâmica sofisticada em sua elaboração, apresenta pontos difusos em suas proposições. Sua interface sistêmica centraliza as competências enquanto objetivos fundamentais no processo avaliativo. Tais competências se desdobram em várias habilidades, subsumindo um conjunto de capacidades e comportamentos. A hierarquia desses conceitos parece automatizar o processo de ensino, desconsiderando a complexidade das relações humanas. A dificuldade em formular currículos pautados em competências, reside no movimento que abarca um conjunto de comportamentos, capacidades e de operações mentais. Tal proposta não se afasta da ideia de

desempenho, como explicam Lopes e Macedo (2011). O desempenho assegura o domínio dessa amálgama operacional e a competência torna-se parâmetro ao final do processo. Sob essa perspectiva, as competências não se diferenciam muito dos objetivos comportamentais.

A formulação curricular pautada em competências e habilidades ainda é bastante utilizada. No Brasil, Philippe Perrenoud é um dos referenciais que fundamentam os Parâmetros Curriculares Nacionais. Suas discussões voltam-se até mesmo para a organização do ensino, práticas pedagógicas e profissionalização docente. Cabe ressaltar o quanto a ideia de *competência* permeia os documentos curriculares. Autores como Philippe Perrenoud e Cesar Coll são referências na construção de tais documentos. A matriz de elaboração de currículos formulada por Cesar Coll aproxima-se dos modos propostos pela racionalidade tyleriana. Seus prospectos estão pautados em um projeto curricular direcionado à escolarização obrigatória, ficando a cargo de uma agência central as ações de implementação curricular em nível nacional (LOPES; MACEDO, 2011).

A formulação de currículo de Cesar Coll segue uma orientação baseada em finalidades legalmente estabelecidas e seus objetivos estão subdivididos nas etapas de escolarização e ordenados em níveis diferentes, assim como Tyler. Para além das finalidades legais, a proposta curricular de Coll indica um diagnóstico da realidade que opera enquanto *fontes de currículo* (LOPES; MACEDO, 2011).

Tais análises devem levar em conta quatro referenciais específicos: a) sociantropológico, que considera os diferentes aspectos da realidade social em que o currículo será aplicado; b) psicológico, que se volta para o desenvolvimento cognitivo do aluno; c) epistemológico, que se fixa nas características próprias das diversas áreas do saber tratadas pelo currículo; e d) pedagógico, que se apropria do conhecimento gerado na própria sala de aula em experiências prévias. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 59)

O projeto curricular proposto por Coll está organizado em objetivos gerais de uma determinada fase e/ou etapa educacional. Posterior à esses objetivos de ciclo (denominados gerais), existe um desdobramento de outros objetivos, voltados às áreas abarcadas pelo currículo (LOPES; MACEDO, 2011). A seleção de conteúdos segue critérios diretamente vinculados às fontes de currículo e são classificados em três tipos. Os conteúdos referentes a fatos, conceitos e princípios, envolvendo características discretas e que mantêm relação entre si, representam o primeiro grupo. A segunda etapa é constituída por ações e procedimentos encadeados com o propósito de alcançar uma meta específica. Por último, os conteúdos evidenciam proposições normativas, de cunho comportamental, remetendo a valores e atitudes que regem a postura dos sujeitos (LOPES; MACEDO, 2011).

A partir da classificação dos conteúdos, esses são apresentados sob a forma de objetivos finais, ou seja, são relacionados a verbos que explicitam resultados esperados na forma de comportamentos que podem ser discretos ou complexos. Ainda que pressuponha correspondência entre conteúdos e objetivos finais, ela não é absoluta: tanto um conteúdo por ser expresso por mais de um objetivo quanto os objetivos podem se referir a mais de um conteúdo. (LOPES; MACEDO, 2011)

Embora as fontes sejam significativamente importantes em suas formulações, Coll dá ênfase aos aspectos psicológicos. Coll (1987, p. 49) afirma que é “imprescindível utilizar informações provenientes de diferentes fontes na elaboração do currículo. As que derivam da análise psicológica têm, a nosso ver, um tratamento especial”. O autor segundo Lopes e Macedo (2011, p. 59) apoia-se em conceitos do campo da psicologia da educação, como: “nível de desenvolvimento operatório (psicologia genética); zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky); conhecimentos prévios e aprendizagem significativa (Ausubel)”. Embora tais vertentes da teoria psicológica apresentem pontos contraditórios em suas formulações, Coll (1987, p. 49 e 50) justifica-se da seguinte maneira:

No momento atual, a psicologia da educação ainda não dispõe de um marco teórico unificado e coerente que permita dar conta dos múltiplos e complexos aspectos implicados nos processos de crescimento pessoal e da influência exercida sobre eles pelas atividades educativas escolares. Ainda não dispomos de uma teoria compreensiva da instrução com base empírica e teórica suficiente para ser utilizada como fonte única de informação. Temos, porém, múltiplos dados e teorias que proporcionam informações parciais pertinentes. O problema reside em que frequentemente esses aportes não são fáceis de integrar, pois correspondem a concepções diferentes do funcionamento psicológico. Ante esse estado de coisas, a alternativa consiste em fugir tanto do ecletismo fácil, no qual podem ser justificadas práticas pedagógicas contraditórias, quanto do excessivo purismo que, ao centrar-se numa única teoria psicológica, ignore contribuições substantivas e pertinentes da pesquisa psicoeducativa contemporânea. Nosso marco de referência concreto é um conjunto de teorias e explicações que, embora discrepantes em numerosos pontos de importância, consagram uma série de princípios comuns ou, pelo menos, não-contraditórios. Estes princípios devem ser mantidos no Projeto Curricular.

Coll (1987) se utiliza de alguns rudimentos das teorias psicológicas com o intuito de fundamentar suas acepções. O encadeamento e a seleção de conteúdos mantêm vínculo com os estágios de desenvolvimento cognitivo de Piaget. Assim, os objetivos educacionais estão relacionados às variações dos prospectos mentais das crianças, enunciando as possibilidades educacionais em cada estágio de desenvolvimento.

A cada um dos grandes estágios de desenvolvimento (sensório-motor: 0-2 anos aproximadamente; intuitivo ou pré-operatório: 2-6/7 anos aproximadamente; operatório concreto: 7-10/11 anos aproximadamente; operatório formal: 11-14/15 anos aproximadamente) corresponde uma forma de organização mental, uma estrutura intelectual, que se traduz em algumas determinadas possibilidades de raciocínio e de aprendizagem a partir da experiência. (COLL, 1987, p. 50 e 51)

A aborgagem concernente aos conhecimentos prévios e aprendizagem significativa, encampados por David Ausubel, demandam a construção de conceitos e representações.

Lopes e Marcedo (2011,p. 61) explicam que “os critérios de sequenciação propostos por Coll derivam dos princípios da aprendizagem significativa: do mais geral ao mais detalhado e do mais simples ao mais complexo”. Sob essa ótica, Coll (1987) se utiliza de analogias na formulação de tais conceitos, além de evidenciar alguns pontos da aprendizagem espontânea, buscando conexões entre conhecimentos sedimentados e a apreensão de novas informações. Sobre os conhecimentos prévios (COLL, 1987, p. 52) pondera que.

[...] esses conhecimentos podem ser resultado de experiências educacionais anteriores – escolares ou não – ou de aprendizagens espontâneas; também podem estar mais ou menos ajustados às exigências das novas situações de aprendizagem e ser mais ou menos corretos. Em qualquer caso, não existe nenhuma dúvida de que o aluno que inicia uma nova aprendizagem escolar o faz a partir dos conceitos, concepções, representações e conhecimentos que construiu em sua experiência prévia, utilizando-os como instrumentos de leitura e interpretação que condicionam o resultado da aprendizagem.

A abordagem sócio-interacionista baseada na teoria de Lev Vygotsky, é utilizada por Coll em aspectos referentes à diferenciação entre aprender sozinho ou com a ajuda de outrem. A zona de desenvolvimento proximal também é utilizada por Coll, norteadada pela potencialidade de elementos que favoreçam a aprendizagem a partir do que o aluno sabe, e o que ele pode aprender.

Deve-se estabelecer uma diferença entre o que o aluno é capaz de fazer e de aprender sozinho – fruto de fatores apontados – e o que é capaz de fazer e aprender com ajuda e a participação de outras pessoas, observando-as, imitando-as, seguindo suas instruções ou colaborando com elas. A distância entre esses dois pontos, que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal porque está situada entre o nível de desenvolvimento efetivo e o nível de desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 1977; 1979), delimita a margem de incidência da ação educativa. Com efeito, o que a princípio o aluno só é capaz de aprender com a ajuda dos demais, posteriormente poderá fazer ou aprender sozinho. (COLL, 1987, p. 53)

Coll (1987) destaca pontos nas diferentes perspectivas psicológicas. Esses pontos mantêm uma relação com a funcionalidade do currículo e suas proposições operam enquanto parâmetros na formulação curricular. A aplicabilidade de conteúdos, considerando o contexto ao qual esses conhecimentos são apreendidos, além de hierarquizar o grau de dificuldade dos conteúdos de acordo com o desenvolvimento cognitivo dos alunos, ou mesmo percepções acerca da aprendizagem espontânea ou com ajuda de outras pessoas, são elementos que evidenciam uma noção adaptativa na elaboração de currículos propostas por Coll. Vale destacar dois indicativos para a elaboração de currículos propugnadas pelo autor. Em seu projeto curricular, existe uma perspectiva homogeneizadora e centralizadora, na qual o currículo provém de um conjunto de objetivos e conteúdos previamente estabelecidos. Por



outro lado, existe uma proposta descentralizadora, em que cabe aos professores ou a equipe de cada instituição de ensino a organização do ordenamento curricular.

A primeira postura corresponde à ideia de unificar e homogeneizar ao máximo o currículo para toda a população escolar e, conseqüentemente, desenvolvê-lo como uma aplicação fiel do Projeto Curricular. A segunda postura, ao contrário, renuncia ao propósito de unificar e homogeneizar o currículo em benefício de melhor adequação e maior respeito às características de cada contexto educativo particular, concebendo o Projeto Curricular como algo indissociável do desenvolvimento do currículo. (COLL, 1987, p. 60 e 61)

Cabe ressaltar um deslizamento entre tais posturas. Na formulação de políticas curriculares, sob o viés legalista, pode-se perceber a postura centralizadora das ações voltadas ao campo educacional. Na medida em que os objetivos educacionais são definidos, pautados em níveis de taxionomia e na avaliação de desempenho – coordenados por uma agência central, ficam evidentes traços da primeira postura. Por outro ângulo, a perspectiva construtivista de aprendizagem pautada nas teorias de Piaget, ou em proposições curriculares de ordem contextual, evidenciam fragmentos da segunda postura (LOPRES; MACEDO, 2011).

Assim como Perrenoud, as teorias de formulação curricular de Coll, possuem bastante relevância no campo das teorias curriculares. Embora sejam um desdobramento dos prospectos de Tyler, suas acepções se moldam em diferentes contextos e tendências que têm em vista uma gama de discursos e demandas sistêmicas. Com relação às tendências curriculares pautadas nos moldes de Tyler, (LOPES; MACEDO, 2011, p. 55) explicam que:

[...] a racionalidade tyleriana é reeditada, não queremos dizer que algo como um sentido de currículo por ela proposto é recuperado. Isso seria anacrônico. Nosso argumento vai no sentido de que há fragmentos de sentidos construídos pela elaboração tyleriana que se hibridizam com outros sentidos na construção das políticas atuais voltadas para a competência e fortemente marcadas pela avaliação.

Ao dialogar com tais concepções teóricas de currículo, vale ressaltar a importância desse primeiro recorte. A compreensão acerca dessas perspectivas teóricas é imprescindível, para compreender a complexidade da teorização curricular e suas interfaces nas políticas públicas. Como já foi enfatizado anteriormente – é notável a influência que as teorias curriculares tradicionais possuem ainda hoje na elaboração de documentos curriculares. Esse processo de parametrização é uma constante nas políticas curriculares atuais. Tal dinâmica se reformula e se hibridiza aos discursos educacionais em pauta.

## 2.2 Teorias críticas de currículo

Nas décadas posteriores aos anos 1950, em específico nos anos 60 e 70, o mundo testemunhou uma série de reviravoltas, manifestações de diversos grupos da sociedade mobilizaram atores das mais variadas camadas sociais. Revoltas nas antigas colônias europeias, protestos estudantis na França, as demandas pelo monopólio do petróleo, a corrida espacial e armamentista, marcadas pela rivalidade da guerra fria foram questões significativas no ordenamento social na segunda metade século XX, como explicam Moreira e Silva (2001) e Silva (2013).

Nos EUA, manifestações contra a guerra do Vietnã e os movimentos de contracultura<sup>11</sup>, expressam a indignação de determinados grupos da sociedade estadunidense acerca do caráter apolítico e antidemocrático do Estado. Outra questão estava relacionada à ação tendenciosa da mídia, que ocultava os pormenores vivenciados na guerra vietnamita, ou mesmo a intencionalidade ideológica que marca o conflito, no qual evidenciou-se a disputa entre capitalismo e socialismo.

Racismo, desemprego, violência urbana, crime, delinquência, condições precárias de moradia pra os trabalhadores, bem como o envolvimento dos Estados Unidos na Guerra do Vietnã representavam motivo de vergonha para os que desejavam ver a riqueza americana mais bem distribuída e sonhavam com a concretização de uma sociedade mais democrática, justa e humana. A revolta contra todos esses problemas levou a uma série de protestos e ao questionamento das instituições e dos valores tradicionais. (MOREIRA; SILVA, 2001, p. 13)

Sob esse viés, alguns grupos procuram ter seus direitos garantidos e expressar suas vontades e filosofia de vida. O movimento “*hippie*”, por exemplo, enfatizou a liberação sexual, o uso de drogas, a vida comunitária, a paz e a libertação individual. As manifestações “*feministas*” enunciaram questões relativas à igualdade de direitos entre os sexos. Outra significativa empreitada, refere-se à luta dos “*afroamericanos*” contra o racismo e a discriminação. Tais movimentos reverberam até os dias atuais e tomaram proporções em

---

<sup>11</sup> Contracultura é um movimento que teve seu auge na década de 1960, essa mobilização destinava-se à contestação dos valores de ordem social, impostos por grupos ortodoxos e pelo caráter repressivo do regime pós-guerra. O movimento ganha ênfase utilizando-se de novos meios de comunicação em massa. Jovens inovando estilos, voltando-se mais para o antissocial aos olhos das famílias mais conservadoras, com um espírito mais liberal, resumido como uma cultura underground, cultura alternativa ou cultura marginal, focada principalmente nas transformações da consciência, dos valores e do comportamento, na busca de outros espaços e novos canais de expressão para o indivíduo e pequenas realidades do cotidiano. Um exemplo expressivo nessa época foi o movimento Hippie, que representa esse auge, almejando a transformação da sociedade como um todo, através da tomada de consciência, da mudança de atitude e do protesto político (PEREIRA, 1992).

escala mundial (MOREIRA; SILVA, 2001). No Brasil, as lutas contra a ditadura militar compõem alguns desses movimentos no período (SILVA, 2013).

Em torno desse contexto político-social e de uma ordem mundial bipolar eivada de questões ideológicas, o cenário educacional orientado por teorias de cunho tradicional, encontrava-se em uma condição instável. Novas perspectivas teóricas foram interpostas a fim de compreender os movimentos da sociedade. As teorias de base marxista, os frankfurtianos, os reconceptualistas, bem como a Nova Sociologia da Educação na Inglaterra, são alguns dos grupos que contestaram os princípios da teorização educacional tecnocrática, pois sua organização priorizava a elaboração curricular sob o viés da atividade técnica de como fazer o currículo. Já as teorias críticas buscavam compreender que fatos ou arranjos sociais estavam presentes na organização educacional.

As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*. (SILVA, 2013, p. 30) (grifos do autor)

O movimento de contracultura é uma das referências no cenário estadunidense, que caracteriza-se pela renovação das teorias sobre currículo. As proposições teóricas da chamada “reconceptualização educacional” tornaram-se marco na literatura estadunidense e nos estudos voltados ao currículo. O movimento de reconceptualização expressava uma insatisfação dos estudiosos no campo curricular com os parâmetros tradicionais propostos pelos modelos de Bobbitt e Tyler (SILVA, 2013).

Os elementos de elaboração curricular na perspectiva tradicional, bem como suas intencionalidades, passam a ser questionados pelas teorias críticas (SILVA, 2013). Os teóricos filiados a concepção reconceptualista propõem diferentes perspectivas acerca do currículo. Para além de uma atividade técnica e meramente administrativa, o currículo passa então a ser compreendido enquanto objeto de controle e dominação. Dentre os reconceptualistas, dois grupos são destacados, o que mantinha uma filiação nas perspectivas teóricas sob o viés fenomenológico e hermenêutico e, um segundo, que toma como base pressupostos marxistas e frankfurtianos.

[...] do ponto de vista da fenomenologia, as categorias de aprendizagem, objetivos, medição e avaliação nada tinham a ver com os significados do “mundo da vida” através dos quais as pessoas constroem e percebem sua experiência. De acordo com a perspectiva fenomenológica, essas categorias tinham que ser “postas entre parênteses”, questionadas, para se chegar à “essência” da educação e do currículo. Do ponto de vista marxista, para tomar um outro exemplo, a ênfase na eficiência e na racionalidade administrativa apenas refletia a dominação do capitalismo sobre a

educação e o currículo, contribuindo para a reprodução das desigualdades de classe. (SILVA, 2013, p. 37 - 38)

Esses dois grupos apresentam campos de análise diferentes, de um lado os teóricos que utilizavam pressupostos marxistas, fundamentados em discussões da Escola de Frankfurt e nas teorias de Gramsci. Essa vertente analisa a função que a estrutura econômica e política possui enquanto operante na reprodução social e cultural, por meio das instituições de ensino e pelo currículo. O outro grupo parte da crítica à educação e ao currículo tradicional e, neste caso, a centralidade dos julgamentos não estava nas estruturas, ou no papel que elas exerciam no sistema educacional, mas sim em categorias abstratas. Conceitos como ideologia, capitalismo, controle e dominação, enunciavam significados subjetivos e estavam relacionados aos sentidos e as experiências que as pessoas atribuem às suas vivências pedagógicas e curriculares (SILVA, 2013).

A divisa teórica inglesa chama a atenção para a “Nova Sociologia da Educação” – (NSE). O sociólogo Michael Young é uma das principais referências nos estudos curriculares na década de 1960. A Sociologia do Currículo evidencia novas dimensões de teorização curricular. O currículo passa a ser problematizado enquanto tema de pesquisa e investigado sociologicamente, visto que até então seu campo era investigado sob os pressupostos da psicologia e da filosofia (LOPES; MACEDO, 2011).

Os autores da NSE, e mais particularmente Michael Young, apresentaram uma problemática sobre o que conta socialmente como conhecimento. Young, influenciado pelo interacionismo simbólico, afirma que o conhecimento é construído nas interações sociais entre sujeitos, formando um conjunto de significados disponíveis para o ensino. Esse conjunto de significados – relacionados ao que é razoável, ao que é correto, ao que é verdade, bom ou lógico – depende de convenções sociais e de acordos dominantes com os quais interagimos. (*Ibiem*, 2011, p. 78).

Os embates na década de 1950 mantinham o foco na estrutura organizacional das instituições de ensino, além de enunciar objetivos destinados a desenvolver competências vocacionais compatíveis com a demanda econômica. Os currículos mantinham um caráter prescritivo, fixados em uma perspectiva condicionada a necessidades da sociedade industrial (MOREIRA; SILVA, 2001). Sob esse viés a NSE assume uma postura política antipositivista e passa a questionar os critérios de seleção e de legitimação de determinado conjunto de conhecimentos, que os validam enquanto importantes. Sob esse viés, Lopes e Macedo (2011, p. 78 - 79) argumentam que a teorização crítica assume como propósito, neste caso,

[...] discutir o *status* de quem tem o poder de validar certos saberes como sendo conhecimentos e, portanto, verdades, em detrimento de outros saberes não considerados como verdadeiros. Em sua perspectiva inicial, os únicos possíveis critérios de validação dos saberes são a ética e a política. Em outras palavras, um

conhecimento é válido e legítimo se tem capacidade de contribuir para a libertação humana.

Nesse sentido, a Teoria Curricular não pode admitir somente a preocupação com a organização do conhecimento escolar, nem mesmo encarar de maneira ingênua o que propõe o currículo, sem antes problematizá-lo (MOREIRA; SILVA, 2001).

Outros ensaios que corroboram com a teorização crítica constam nas obras dos franceses Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Christian Baudelot e Roger Establet (SILVA, 2013). A partir do surgimento da teorização crítica, um dos conceitos nucleares na análise de elementos voltados à educação, é “ideologia” (MOREIRA; SILVA, 2001). A obra de Louis Althusser *A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado*, publicada em 1970, é uma referência inicial aos estudos relativos à ideologia e seus desdobramentos nas instituições sociais. Althusser baseou seus pressupostos teóricos nas ideias de Marx, enunciando a relação entre classes dominantes (burguesia) e dominadas (proletários), bem como suas funções na sociedade.

Althusser (1983) aborda questões relativas às condições de produção, enquanto atividade primordial no funcionamento da sociedade. À medida que a força de trabalho funciona como mola propulsora da produção, engendrada em um sistema de mais-valia, o proletariado encontra-se em uma condição sufocante, de maneira que as classes dominadoras inculcam seus valores nos grupos dominados, e o *status quo* passa a ser garantido por meio de aparelhos ideológicos, que funcionam como sustentáculo dessa amálgama sistêmica. A qualificação do trabalho para Althusser, depende do processo de escolarização, a disposição das instituições de ensino condicionam a imposições ideológicas. Para além da escola, outras instituições estão dispostas a fim de garantir as regras e o bom comportamento dos membros da sociedade. Há uma distinção entre as funções dos aparelhos repressivo e ideológico, formando assim o Aparelho de Estado (ALTHUSSER, 1983).

[...] a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam <saberes práticos> mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da <prática> desta. Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, não falando dos <profissionais da ideologia> (Marx) devem estar de uma maneira ou de outra <penetrados> desta ideologia, para desempenharem <conscientemente> a sua tarefa – quer de explorados (os proletários), quer de exploradores (os capitalistas), quer de auxiliares da exploração (os quadros), quer de papas da ideologia dominante (seus <funcionários>), etc. (ALTHUSSER, 1983, p. 22)

A educação para Althusser, se constituía enquanto um dos principais dispositivos de transmissão de ideias e valores da classe dominante para a sociedade, garantindo a reprodução da estrutura orgânica existente (MOREIRA; SILVA, 2001).

Embora tenha sido um marco importante e continue sendo uma referência central na teorização crítica em educação, o ensaio de Althusser e seus pressupostos foram objeto de crítica e refinamento nos anos que se seguiram à sua publicação. Por um lado, houve uma série de contestações conceituais à própria noção de ideologia formulada por Althusser. Por outro, inúmeros estudos empíricos sobre o funcionamento da escola e da sala de aula ajudaram a aumentar consideravelmente a nossa compreensão do papel da ideologia no processo educacional, uma compreensão que nos levou bastante além do esboço de Althusser. (*Ibidem*, 2001, p.22)

Para Moreira e Silva (2001), o conceito de ideologia trabalhado por Althusser na primeira parte de sua tese evidencia noção de ideologia enquanto falsa consciência. Nessa perspectiva, a formulação dicotômica de falso/verdadeiro deixa as conotações políticas de lado. Embora a segunda parte apresente uma compreensão bastante sofisticada do conceito, suas afirmações iniciais podem condicionar a uma interpretação centrada especificamente na percepção de falsa consciência. Sintetizar as interpretações sobre o conceito de ideologia é algo extremamente difícil, porém a noção que se construiu de ideologia a partir dessa teorização apresenta seu vínculo com o poder e interesse.

O vínculo proposto pelo filósofo, entre escola e ideologia, embora não tratasse especificamente de educação, condicionou a diversos estudos, podendo destacar os trabalhos dos franceses Baudelot e Establet, e outros ensaios dos economistas estadunidenses Samuel Bowles e Herbert Gintis (LOPES; MACEDO, 2011). Em um desdobramento da tese de Althusser, Baudelot e Establet buscaram explicitar como as instituições de ensino atuam “para garantir a diferenciação social e denunciando a falsa propaganda da escola enquanto espaço que garante oportunidades a todos” (2011, p. 24). Diante dessa organização, as crianças da classe dominada desenvolvem condutas voltadas à submissão e a obediência, na medida que o ensino destinado aos alunos da classe dominante é direcionado a tarefas de chefia e controle.

Outra proposição teórica baseada nas teorias althusserianas, parte dos autores Bowles e Gintis, que introduziram o “princípio da correspondência” às teorias críticas. Os autores buscam analisar as relações sociais de produção com as relações sociais nas instituições de ensino. Tal proposição os intitulou, teóricos da correspondência (*Idem*). O princípio da correspondência formulado pelos autores na obra *Schooling in Capitalist America*, publicado em 1976, serviu à análise do sistema escolar americano e sua relação com o sistema produtivo capitalista. Utilizando-se de uma metodologia quantitativa, esta perspectiva se apoia nos pressupostos marxistas, principalmente no que tange à correspondência entre infraestrutura e superestrutura. Sob esse argumento, Bowles e Gintis estabelecem as conexões entre o sistema educacional estadunidense e a sociedade capitalista, que se caracteriza pela divisão social do trabalho (SILVA, 2013).

É, pois, através de uma correspondência entre as relações sociais da escola e as relações sociais do local de trabalho que a educação contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista. Trata-se de um processo bidirecional. Num primeiro movimento, a escola é um reflexo da economia capitalista ou, mais especificamente, do local de trabalho capitalista. Esse reflexo, por sua vez, garante que, num segundo movimento, de retorno, o local de trabalho capitalista receba justamente aquele tipo de trabalhador que necessita. (SILVA, 2013, p. 33)

Nessa perspectiva, o processo de escolarização estaria vinculado ao sistema produtivo, cabendo à escola configurar diferentes perfis profissionais e de personalidade, a fim de atender aos diferentes graus hierárquicos que compõem a demanda de trabalho da sociedade industrial. Sob essa ótica, Bowles e Gintis segundo Silva (2013), abordam a correspondência enquanto o objeto de reprodução das desigualdades na esfera econômica, com ênfase nas funções que os trabalhadores exercem no processo de produção. Ou seja, são reproduzidas as desigualdades hierárquicas que caracterizam o modo de produção capitalista.

Na obra, *A reprodução*, de 1970, Bourdieu e Passeron apresentam argumentos acerca dos mecanismos de reprodução social e cultural, entre os quais a “ação pedagógica é descrita como uma violência simbólica que busca produzir uma formação durável habitus com o efeito de inculcação ou reprodução” (LOPES; MACEDO, 2011, p.28). A reprodução é um mecanismo consciente, ou não, pelo qual os docentes se tornam agentes do processo de marginalização cultural dos estudantes da classe dominada (BOURDIEU; PASSERON, 1975). Sob o viés da reprodução, concluíram que as instituições de ensino capitalistas condicionam a divisão social, privilegiando os alunos da classe dominante, cerceando oportunidades.

Se as práticas pedagógicas ou as ideologias profissionais dos professores jamais são direta e completamente redutíveis ou irredutíveis à origem e ao pertencimento de classe desses agentes, é porque, como a história escolar da França demonstra, elas exprimem, por sua polissemia e polivalência funcional, a coincidência estrutural entre o ethos, que os agentes devem à sua classe social de origem e de pertencimento, e às condições de atualização desse ethos, que estão objetivamente inscritas no funcionamento da instituição e na estrutura de suas relações com as classes dominantes. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 238 e 239)

Mesmo utilizando-se do conceito de reprodução, fundado nos pressupostos marxistas, Bourdieu e Passeron, em se tratando de educação, descentralizaram seus julgamentos de uma ótica estritamente econômica, mantendo enquanto nuclear a análise na estrutura social e no papel que as instituições de ensino exercem no processo de reprodução cultural. Segundo Bourdieu e Passeron (1975), a escola por meio do habitus<sup>12</sup>, reproduz as relações da sociedade

---

<sup>12</sup> Apesar de outros desdobramentos do conceito, os autores Bourdieu e Passeron desenvolvem as noções de *habitus* voltadas à compreensão da dinâmica de reprodução das relações sociais e culturais constantes nas

bem como seus valores. Esta instituição efetiva e legítima as disparidades em todos os aspectos. Os autores propõem uma base teórica fundada nos conceitos de capital cultural e violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1975). Baseado em Bourdieu e Passeron, Silva (2013) refere-se ao capital cultural da seguinte maneira:

A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que ela *vale* alguma coisa; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como *capital cultural*. (SILVA, 2013, p. 34) (grifos do autor)

Para Silva (2013), o currículo das escolas baseia-se nos valores introjetados pela cultura dominante, e está expresso em uma linguagem específica, transmitida por meio de um código cultural. Os estudantes das classes dominantes podem compreender e perceber esse código, pois ele, faz parte de suas vivências (BOURDIEU; PASSERON, 1975). Assim, Silva (2013) afirma que:

[...] as crianças e jovens das classes dominantes são bem-sucedidas na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho. As crianças e jovens das classes dominantes veem seu capital cultural reconhecido e fortalecido. As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização. Completa-se o ciclo da reprodução cultural. (SILVA, 2013, p. 35)

Lopes e Macedo (2011, p. 28) explicam que: “os sistemas dos arbitrários culturais de uma determinada formação social são, assim, definidos como legítimos e sua imposição é ocultada pela ideologia”. Sob esta perspectiva, os autores percebem que a reprodução social na escola, se concretiza a partir da supervalorização de uma cultura e a desvalorização de outra. Essa rigidez passa a naturalizar as desigualdades sociais no processo educacional. É perceptível como as proposições de Bourdieu e Passeron se destacam diante das teorias de Althusser. Ao avaliar os fenômenos educacionais sob um panorama cultural, os autores tecem suas análises voltadas à compreensão de elementos de ordem cultural e social, como a perpetuação das desigualdades sociais e os sistemas de reprodução nas escolas.

---

instituições de ensino na França. Até os anos 1960, a escola era vista como uma instituição de socialização, a qual contribuiria, de forma direta, para a democratização da sociedade, ao promover igualdade de oportunidades, acreditando-se em sua neutralidade no tratamento de todos os alunos, independente do grupo social de origem. Os autores caracterizam o processo de escolarização enquanto oportunidade de ascensão social, ou um caminho para isso, essa proposição é decorrente da democratização do ensino e da elevação de diplomados com o tempo. Tal noção leva a escola a substituir progressivamente as desigualdades de acesso ao ensino pelas desigualdades de currículos para manter sua função de reprodutora social. (Nogueira; Nogueira, 2004).



A centralidade de poder em um grupo social fica evidente ao analisar as proposições dos teóricos da reprodução. Nesse caso, torna-se perceptível o processo de generalização na compreensão do processo educacional e da organização do currículo. Não considerar a dinâmica de sentidos atribuídos ao currículo, além da autonomia dos professores, expressos nas microssituações em sala de aula, pode enunciar uma interpretação genérica dos conceitos de ideologia e cultura.

O determinismo exagerado baseado em uma análise que centraliza o Estado e a ênfase em pressupostos teóricos avaliados sobre um prisma exclusivamente econômico podem obscurecer elementos significativos na análise curricular. Ao retomar o conceito de ideologia, opto, pela síntese de Peter McLaren. O autor, munido de um *corpus* teórico voltado a percepções direcionadas ao campo educacional, compreende o conceito de ideologia de forma diferente de Althusser, enunciando entendimentos acerca do aparato ideológico, e como este se desdobra em proposições positivas e negativas (MCLAREN, 1997). Para o autor a ideologia,

[...] inclui tanto funções positivas como negativas em qualquer dado momento: A *função positiva* da ideologia é "oferecer os conceitos, categorias, imagens e ideias por meio dos quais as pessoas dão sentido ao seu mundo social e político, formam projetos, chegam a uma certa consciência do seu lugar no mundo, e nele agem"; a *função negativa* da ideologia "refere-se ao fato de que todas essas perspectivas são inevitavelmente seletivas. Assim, uma perspectiva positivamente organiza os 'fatos do caso' neste - e faz sentido porque inevitavelmente exclui *aquela* - modo de colocar as coisas". (MCLAREN, 1997, p. 210) (grifos do autor).

Ao compreender o fenômeno sob o viés da negatividade, McLaren (1997) estabelece uma relação entre as proposições ideológicas com a teoria da dominação. Ao tomar como referência a assimetria constante nas relações de poder em caráter institucional, a dominação fica evidente, pois, as desigualdades afloram e alguns grupos são privilegiados em detrimento de outros. Nessa perspectiva, McLaren parte das ponderações de John Thompson, que faz menção à função negativa da ideologia, partindo de quatro modos distintos: legitimação, dissimulação, fragmentação e reificação (MCLAREN, 1997). O processo de legitimação ocorre a partir do momento em que um sistema de dominação é considerado legítimo, supostamente justo e digno de respeito. A exemplo, o processo meritocrático, que "oportuniza" sob a ótica da produtividade, as mesmas condições de sucesso a todos. A cultura dominante, nesse caso, esconde a verdade do currículo oculto, visto que a escolarização favorece mais os que provêm de famílias privilegiadas (MCLAREN, 1997). A dissimulação acontece na medida em que as relações de dominação são encobertas, camufladas ou mesmo negadas de várias maneiras. Pode-se tomar como exemplo a prática pedagógica de agrupar

estudantes com base em suas capacidades cognitivas, visando potencializar suas habilidades. Tal organização pode parecer uma alternativa profícua, porém, esse tipo de agrupamento pode significar um rankeamento disfarçado, encobrendo a sua função reprodutiva de classificação dos estudantes de acordo com sua classe social (MCLAREN, 1997). A fragmentação fica evidente quando as relações de dominação são sustentadas pela produção de diferentes significados. Questões de ordem cultural, de gênero, de cor ou mesmo as distinções nas várias camadas dos estratos sociais reverberam de maneira a marginalizar certos grupos e dar ênfase a outros. Essa dinâmica promove uma divisão dos grupos, que passam a se posicionar das mais diversas maneiras, em geral uns em oposição aos outros. Isso se torna evidente por exemplo, quando os críticos educacionais estadunidenses, enunciam padrões de educação decadentes, proclamando ideais voltados à proposições nacionalistas ou que distorcem fatos históricos. Essas proposições, algumas vezes, resultam em movimentos contra estudantes imigrantes. O processo de xenofobia ocorre por parte de outros grupos subordinados. Essa tática provém de rudimentos ideológicos de dominação, “dividir para governar”, enquanto as classes subordinadas se encontram em dispersão, a possibilidade de trabalharem em coletividade na busca por seus direitos permanece estática (MCLAREN, 1997). Por fim, a reificação ocorre quando elementos históricos e fatos transitórios são enunciados enquanto noções permanentes na ordem social. A exposição desses elementos segue um caráter permanente, natural e consensual, parecem transcender o tempo e o espaço. Neste caso, o autor denuncia a ênfase em conhecimentos vinculados à cultura dominante, encarados enquanto informações de alto nível, sob a égide de saberes universais, indispensáveis à humanidade. Desta forma, McLaren (1997, p. 210-211) pondera que:

[...] a erudição (ramo do conhecimento, instrução, cultura vasta e variada, ERUDITO) se torna uma arma que pode ser usada contra esses grupos que são "culturalmente analfabetos", cuja classe social, raça ou gênero torna suas próprias experiências e histórias desinteressantes o bastante para não serem investigadas. Ou seja, como um instrumento pedagógico, uma ênfase nas "grandes obras" frequentemente, desvia a atenção das experiências pessoais de estudantes e da natureza política da vida cotidiana. Ensinar as grandes obras é também uma maneira de inculcar certos valores e conjuntos de comportamento em grupos sociais, solidificando, assim, a hierarquia social existente.

A compreensão dos dispositivos ideológicos torna-se desafiadora, na medida em que suas funções negativas parecem fluir por meio da cultura, além de se mesclar com as esferas do senso comum, o que disfarça sua operacionalidade (MCLAREN, 1997).

Neste ponto, deve estar claro que a ideologia representa um vocabulário de padronização e uma gramática de concepção sancionados e sustentados por determinadas práticas sociais. Todas as ideias e sistemas de pensamento organizam uma rendição da realidade, de acordo com suas próprias metáforas, narrativas e

retórica. Não existe "estrutura profunda", lógica totalizante ou grande teoria pura em forma e inocência em efeitos que seja completamente desprovida de interesse, valor ou julgamento - em resumo, de *ideologia*. Não há um santuário privilegiado separado da cultura e da política, onde podemos ser livres para distinguir a verdade da opinião, o fato do valor ou a imagem da interpretação. Não existe ambiente "objetivo" que não seja estampado pela presença social. (MCLAREN, 1997, p. 211)

As ponderações de McLaren evidenciam nuances de ordem contextual. Sua análise na obra *A Vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*, volta-se às questões que envolvem políticas públicas educacionais nos EUA, se afastando de qualquer tipo de neutralidade pedagógica. As percepções enunciadas pelo autor nessa obra, apresentam fundamentos da pedagogia crítica. As proposições analíticas do autor destinadas ao currículo são subsidiadas por conceitos como “poder” e “dominação” (MCLAREN, 1997).

No Brasil, como destacam Lopes e Macedo (2011), a concepção freireana de educação e a pedagogia histórico-crítica foram movimentos expressivos nas discussões educacionais que, conseqüentemente proporcionaram novos debates na teorização curricular. Paulo Freire, reconhecido como um dos mais representativos educadores no Brasil e internacionalmente, produziu inúmeros livros desde a década de 1960, com destaque para a obra *Pedagogia do Oprimido*, publicada em 1968. Freire (1987) propõe uma pedagogia vanguardista voltada à educação popular, se contrapondo à educação tradicional fundada em moldes academicistas. O autor enuncia um panorama teórico fundamentado na complexa relação entre opressores e oprimidos.

Ele parte da compreensão de que os seres humanos são históricos, vivem realidades concretas em situações de opressão. Pensar nos saberes associados a essa realidade implica conceber a possibilidade de inserção crítica e de transformação dessa mesma realidade. Esse processo tanto é intelectual quanto político: exige reflexão e ação transformadora. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 85)

Por entender o conhecimento enquanto luta dos oprimidos, Freire (1987) destacou a importância que o conhecimento tem nas vivências dos educandos, visto que, para ele, o conhecimento possibilitaria sua conscientização política. Freire chamou a atenção para como os saberes dos oprimidos são desvalorizados no processo educativo e para como as crenças e os valores sociais dos opressores se constituem enquanto conhecimento legitimado pela escola. Os educandos permanecem na situação de sujeitos passivos, não pensantes, se sua condição na dinâmica escolar é a de receptor dos conteúdos trabalhados pelos professores. Ao problematizar essa dinâmica pedagógica verticalizada, Freire (1987) faz uma analogia do processo educacional com um depósito bancário e denomina essa lógica de educação bancária.

Em oposição à concepção bancária de educação, Freire (1987) propugnou uma pedagogia problematizadora sob um viés crítico, com base nos saberes dos oprimidos, mas não excluindo conhecimento elaborado. Todo conhecimento possui uma intencionalidade. O ato pedagógico não pode se constituir de forma unilateral e descontextualizada, deve-se estabelecer de maneira dialógica. Não cabe a distinção entre o ato de conhecer e aquilo que é conhecido.

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. [...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar *sendo* com as liberdades e não *contra elas*. (FREIRE, 1987, p. 37) (grifos do autor)

Para Freire (1987), as vivências dos educandos devem ser o ponto de partida do trabalho pedagógico. Ao pensar uma dinâmica dialógica para a educação, o autor reconhece a importância da participação dos educandos na organização do currículo ou na seleção de seus conteúdos, momento em que tem início a educação dialógica. As questões pontuadas por Freire, foram expressivas e impactantes, sobretudo para a educação brasileira, marcada por um período de 21 anos de ditadura militar e tendências curriculares eficientistas. No período pós-ditadura, as discussões em torno da pedagogia crítica foram ampliadas e as ideias de Paulo Freire ganharam significativa repercussão.

Além da perspectiva freireana, destacou-se a pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Demerval Saviani. O autor assume uma posição contrária às teorias curriculares de caráter progressivista e também aquela inspiradas nas teorias da correspondência. Saviani (2012) postula que a real teoria crítica da educação deve almejar um currículo baseado no ponto de vista da classe dominada. Lopes e Macedo (2011, p. 87 - 88) pontuam que a pedagogia histórico-crítica de Saviani

[...] não se limita a analisar como a escola contribui para a reprodução dos processos de exclusão social. Sua intenção é defender, com base na perspectiva de Marx e Lênin, como a escola pode contribuir para a modificação das relações de produção. Para tal, o diálogo entre professores e alunos e a valorização dos interesses dos alunos não podem prescindir da valorização do diálogo com a cultura acumulada historicamente. O conhecimento a ser trabalhado na escola deve levar em conta a problematização da prática social, mas os problemas de tal prática só podem ser equacionados se os alunos se apropriarem de instrumentos que lhes permitam tal ação.

Para Saviani (2012), a cultura socialmente construída deve fundamentar a construção do currículo. Tal fato condicionará a ampliação da visão de mundo dos educandos, o que

favorecerá sua tomada de decisão na resolução dos problemas cotidianos. A educação, para o autor, ganha proporções políticas quando a classe subordinada se apropria do conhecimento enquanto elemento cultural passível de luta. Em sua proposta pedagógica, Saviani (2012) compreende os conhecimentos disciplinares como universais, construção histórica da humanidade e não como constructos apropriados pela classe dominante e ajustados à sua visão de mundo.

Os conhecimentos sistematizados não são considerados neutros ou descontextualizados, mas é defendida a possibilidade de sua objetividade, construída historicamente. São conhecimentos selecionados das ciências e dos modos de ação humana, ao longo de suas múltiplas experiências sociais. Esses conhecimentos, por serem históricos e críticos, são aprendidos pelos alunos em um processo de reelaboração das matérias de estudos. (LOPES; MACEDO, 2010, p. 88-89).

Sob esse prisma, a pedagogia histórico-crítica problematiza os conteúdos selecionados pelo currículo, discutindo sua funcionalidade. As concepções de Freire (1987) e Saviani (2012) foram fundamentais para a educação na década de 1980. Suas contribuições propugnaram novos horizontes para a educação, ampliaram as noções acerca do papel político das instituições de ensino, além de denunciar em seus trabalhos, os moduladores de controle social. As produções de ambos foram essenciais para o campo curricular, pois retiraram o foco dos currículos funcionalistas norte-americanos. Porém, embora estejam no registro crítico, as duas concepções apresentam incompatibilidades. Como pontuam Lopes e Macedo (2011, p. 89), a pedagogia histórico-crítica questiona o pensamento de Freire ou

O embate com a educação popular e com o pensamento de Freire se desenvolve pela desconfiança em relação à sua concepção de diálogo entre professor e aluno sem admitir uma hierarquia entre os mesmos, pelo menos no início do processo pedagógico, quando os saberes dos alunos são vistos como desorganizados. É também considerado que essa teorização acaba por se aproximar de alguns princípios do progressivismo de Dewey e com isso estimula os professores a se desinteressarem pela transmissão de conteúdos sistematizados aos alunos das classes populares.

A chave histórico-crítica compreende o papel do professor enquanto interlocutor no processo de ensino. Nesse caso, a aprendizagem passa de um conhecimento sincrético da prática social dos alunos para um conhecimento sintético, de maneira que os conhecimentos historicamente acumulados dêem subsídio para a tomada de consciência (LOPES; MACEDO, 2011). Os simpatizantes da chave histórico-crítica censuram a perspectiva dialógica proposta por Freire, não admitindo a possibilidade de nivelamento entre professor e aluno. A hierarquia entre professor e aluno é um ponto nuclear dessa teorização. Embora os críticos de Freire reconheçam que, após o aluno se apropriar dos conhecimentos, exista a possibilidade de aproximação dos saberes do aluno com o conhecimento do professor. Lopes e Macedo (2011)

pontuam que a dicotomia entre tais concepções está marcada pelo embate entre conhecimento acadêmico e saber popular. No entanto, essa dicotomia constitui um jogo de forças para legitimar o que deve ser considerado válido ou não no processo educativo, uma disputa em torno da qual conhecimento é capaz de formar a consciência crítica dos sujeitos.

Na chave pós-crítica, por sua vez, Lopes e Macedo (2001, p. 91-92) pontuam que essas interpretações, dominantes no campo curricular, insistem em

[...] colocar de lados opostos saberes sociais com os quais interpretamos o mundo, como se pudéssemos sempre estar categorizando os diferentes saberes, do ponto de vista epistemológico, sem considerar o hibridismo entre os saberes e os diferentes contextos das práticas sociais de legitimação e de produção desses mesmos saberes.

Como uma interpretação, o conhecimento não se produz dissociado de contextos e de relações sociais ou a partir de uma epistemologia que esteja para além dos contextos e das relações sociais. Do mesmo modo, “o currículo não é fixo nem é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo” (*Idem*, p. 92), não é um recorte da cultura endereçado à escola, mas algo constituído pela luta de sua própria significação.

### **2.3 Perspectiva pós-crítica de currículo e pesquisa em políticas**

Nesta etapa, abordarei questões voltadas às teorias curriculares pós-críticas, em especial à perspectiva pós-estrutural, na qual busco fundamentos a fim de constituir o corpus teórico da pesquisa. Ao assumir as proposições dessa perspectiva, compreendo o currículo enquanto um elemento dinâmico, flexível, que extrapola noções fixas de conhecimento. Sendo assim, minhas análises se distanciam de noções verticalizadas de poder e das verdades fundamentais. Volto-me às concepções de currículo que enunciam uma ruptura com um conhecimento pautado em metanarrativas<sup>13</sup>. Em outras palavras, acredito que a fixação de sentidos e a pureza teórica em relação ao currículo não são possíveis, ancorado nas proposições de Lopes e Macedo (2011) defendendo que as diferentes definições no campo são incapazes de exaurir a complexidade de um fenômeno social como o currículo.

---

<sup>13</sup> Metanarrativa, em uma perspectiva filosófica, diz respeito às grandes narrativas, verdades fundamentais, narrativas mestras. Em outras palavras, metanarrativas são narrativas de nível superior capazes de explicar todo o conhecimento constituído pela humanidade ao longo da história, suas conjecturas buscam elaborar teorias e explicações que sejam as mais generalizantes e abrangentes possíveis, são a expressão da vontade de domínio e controle da modernidade. Esta crença nas totalidades e na capacidade de generalizar todo o conhecimento possível encontra sua antítese nos pressupostos Pós-modernos. Jean-François Lyotard, na obra “A condição pós-moderna”, tece seus argumentos sobre o fim das metanarrativas e dos cânones filosóficos provenientes da modernidade clássica e até mesmo de alguns rudimentos das teorias marxistas (LYOTARD, 1988).

### 2.3.1 Pós-modernismo e Pós-estruturalismo

Ao iniciar essa sessão, acredito que uma explanação acerca dos termos pós-modernismo e pós-estruturalismo se faz necessária, a fim de perceber suas convergências e distanciamentos. A compreensão do termo “pós” e a multiplicidade de sentidos que lhe são atribuídos carecem de esclarecimentos. Para (LOPES, 2013, p. 11), a utilização do termo “pós” pode expressar:

movimento ou escola de pensamento, questionar suas bases, as suas condições de possibilidade e de impossibilidade. Não é um avanço linear, não é uma evolução ou uma superação a supor que os traços do movimento ou da escola de pensamento questionados são apagados. Essa reconfiguração pode ser correlacionada à própria desconstrução dos princípios que sustentam determinado movimento ou escola de pensamento.

A compreensão do prefixo “pós”, pode evidenciar prospectos em caráter complementar, abordando pontos ainda inexplorados, como: movimentos sociais, aspectos culturais, fatores econômicos e elementos de ordem tecnológica. Porém, há correntes de pensamento que se fundamentam em propostas mais radicais, evidenciando um caráter questionador. O movimento pós-moderno proclama entendimentos diferentes da Modernidade<sup>14</sup>, elegendo mudanças de paradigma nos aspectos, social, cultural, científico, etc. Lyotard (1988, p. 8) afirma que o pós-moderno, “enquanto condição da cultura nesta era, caracteriza-se exatamente pela incredulidade perante o metadiscurso filosófico-metafísico, com suas pretensões atemporais e universalizantes”. O termo, segundo (LYOTARD, 1988, p. 15) designa “o estado da cultura após transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX”.

Embora se assente em argumentações diferentes da modernidade, a pós-modernidade não se constitui enquanto uma teoria coerente e unificada, podendo variar em diferentes campos: intelectual, político, estético e epistemológico (SILVA, 2013). Nos aspectos social, político, filosófico e epistemológico, o pós-modernismo faz questionamentos aos princípios do pensamento político e social, fundamentados a partir do Iluminismo (LYOTARD, 1988).

[...] o que temos é a crise de uma noção central nos dispositivos de legitimação e no imaginário modernos: a noção de “desordem”, o que por sua vez torna impossível submeter todos os discursos “(jogos de linguagem) à autoridade de um metadiscurso

---

<sup>14</sup> O termo modernidade refere-se à acepção histórica e filosófica iniciados com Francis Bacon na Inglaterra e de René Descartes, na França. Outras designações são atribuídas ao termo “modernismo”. No campo das artes, o conceito faz referência ao estilo que um artista utiliza deliberadamente, rompendo com métodos clássicos e tradicionais de expressão, pautados nos pressupostos do realismo e naturalismo (PETERS, 2000).

que se pretende a síntese do significante, do significado e da própria significação, isto é, universal e consistente. (LYOTARD, 1988, p. 11)

A racionalidade ou a ideia de razão e ciência, propostas pela modernidade são cânones que projetaram a organização da sociedade ocidental, que se desenvolveu a partir do século XVIII. Em termos estéticos, o pós-modernismo questiona noções de pureza, abstração e funcionalidade, característicos do movimento moderno, contesta as pretensões totalizantes da modernidade. A episteme das ciências, pautada em reguladores da modernidade, seria capaz de exaurir um fenômeno a ponto de explicá-lo em sua totalidade ou propugnar um esquema teórico capaz de explicar uma estrutura, seja ela qual for, a partir de uma lógica fundamental? (SILVA, 2013).

Algumas pretensões do pensamento moderno são duramente criticadas pelas proposições da pós-modernidade, como a crença em um futuro melhor no qual os sujeitos partilhem o ideário de uma sociedade livre de desigualdades, ou seja, pensada sob moldes centrados em um modelo de cidadão emancipado e consciente, em outras palavras, uma sociedade ideal.

Antigos projetos de uma sociedade sem poder, sem classes, sem conflitos, reconciliada consigo mesma são abandonados e novos projetos utópicos não parecem ser construídos como substitutos. Mesmo porque a concepção de um ser humano centrado, consciente dos seus direitos e capaz de reivindicar e lutar por esses projetos é desconstruída. Desde Freud e a sua teoria do inconsciente ou de Lacan aprofundando a interpretação desse inconsciente como uma linguagem, admitimos mais facilmente que somos limitados. (LOPES, 2013, p. 08)

A própria noção de progresso é colocada em cheque pelo pensamento pós-moderno. Ao centralizar essa aceção, a modernidade polariza prerrogativas “progressivistas”, sob o argumento da garantia do bem estar social (SILVA, 2013). Mas, de que maneira e a que preço o progresso é algo necessariamente desejável e benigno? Outro ponto em questão, segundo Lyotard (1988), refere-se ao domínio e ao controle da natureza, interpostos pela ciência. Tal prerrogativa seria legitimada pelo domínio do conhecimento. A vertente hiper-moderna não nega os benefícios provenientes da ciência e da tecnologia, porém, seus resultados apresentam certos subprodutos claramente indesejáveis (SILVA, 2013).

O panorama cultural e social contemporâneo é comumente explicado pela literatura pós-moderna. A produção massiva de aparatos midiáticos bem como a modernização dos meios de comunicação intensificam esse mosaico cultural. O maior e mais acelerado acesso à informação e ao conhecimento também são fatores característicos do presente momento.

O cenário pós-moderno é essencialmente cibernético-informático e informacional. Nele, expandem-se cada vez mais os estudos e as pesquisas sobre a linguagem com o objetivo de conhecer a mecânica da sua produção e de estabelecer



compatibilidades entre linguagem e máquina informática. Incrementam-se também os estudos sobre a “inteligência artificial” e o esforço sistemático no sentido de conhecer a estrutura e o funcionamento do cérebro bem como o mecanismo da vida. Neste cenário, predominam os esforços (científicos, tecnológicos e políticos) no sentido de informatizar a sociedade. Se por um lado, o avanço e a cotidianização da tecnologia informática já nos impõe sérias reflexões, por outro lado, seu impacto sobre a ciência vem se revelando considerável. (LYOTARD, 1988, p. 08)

Tal afirmação, embora formulada na década de 1970 descreve o intenso fluxo informacional e midiático vivenciados na atualidade, a acessibilidade e fluidez do conhecimento são fatores perceptíveis nos mais diversos campos. Flexibilidade e fluidez são características marcantes na perspectiva pós-moderna. Seu hibridismo gnosiológico contrapõe rudimentos teóricos rígidos, fundamentados em metadiscursos universalizantes. Silva (2013) pontua algumas percepções sobre o pós-modernismo.

O pós-modernismo privilegia o pastiche, a colagem, a paródia e a ironia; ele não rejeita simplesmente aquilo que critica: ele, ambíguo e ironicamente, imita, incorpora, inclui. O pós-modernismo não apenas tolera, mas privilegia a mistura, o hibridismo e a mestiçagem – de culturas, de estilos, de modos de vida. O pós-modernismo prefere o local e o contingente ao universal e ao abstrato. O pós-modernismo inclina-se para a incerteza e a dúvida, desconfiando profundamente da certeza e das afirmações categóricas. No lugar das grandes narrativas e do “objetivismo” do pensamento moderno, o pós-modernismo prefere o “subjetivismo” das interpretações parciais e localizadas. O pós-modernismo rejeita distinções categóricas e absolutas com a que o modernismo faz entre “alta” e “baixa” cultura. No pós-modernismo, dissolvem-se também as rígidas distinções entre diferentes gêneros: entre filosofia e literatura, entre ficção e documentário, entre textos literários e argumentativos. (SILVA, 2013, p. 114)

Em contrapartida os regimes políticos encontram-se fundados nos ideais modernos de progresso e democracia. Novos desdobramentos do pensamento liberal surgem, sob o rótulo de ideários democráticos e de bem estar social. O currículo e a pedagogia, como afirma Silva (2013, p. 115), parecem estar conectados a esses ideais.

O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado numa separação rígida entre “alta” cultura e “baixa” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o script das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do estado-nação. [...] Da perspectiva pós-moderna, o problema não é apenas o currículo existente; é a própria teoria crítica do currículo que é colocada sob suspeita. A teorização crítica da educação e do currículo segue, em linhas gerais, o princípios da grande narrativa da Modernidade.

Para o autor, a teorização crítica da educação coaduna com os princípios constantes nas meta-narrativas da modernidade. A episteme das teorias críticas estão fundamentadas no universalismo, no funcionalismo e no essencialismo do pensamento moderno. Sob as lentes da modernidade, o conhecimento relacionado ao currículo torna-se veículo indispensável ao sujeito emancipado e livre. O pós-modernismo suspeita de enunciações de cunho

emancipador e libertador da concepção crítica, tais moduladores teriam origem nos mesmos impulsos da epistemologia moderna de domínio e controle (SILVA, 2013).

Nesse sentido, a teoria pós-estrutural aproxima-se das prerrogativas hiper-modernas. Peters (2000) pondera que o pós-estruturalismo é constantemente confundido com o pós-modernismo. Embora coadunem da crítica a alguns rudimentos do pensamento moderno, a pós-modernidade marca um período, ou como explica Silva (2013, p. 117) “o pós-modernismo define-se relativamente a uma mudança de época”. Ao diferenciar esses dois movimentos, Peters (2000) delimita seus campos da seguinte maneira.

O pós-estruturalismo toma como seu objeto teórico o “estruturalismo”, enquanto o pós-modernismo toma como seu objeto o “modernismo”. Cada um desses movimentos constitui uma tentativa de superar, sob vários aspectos, aquilo que o precedeu. Embora os dois movimentos – pós-estruturalismo e pós-modernismo – estejam agora entrelaçados e sejam muito frequentemente tomados como idênticos, confundindo-se seus termos e significados, eles se distinguem por preocupações teóricas diferentes, as quais estão mais claramente visíveis em suas respectivas genealogias históricas. (PETERS, 2000, p. 09)

Sob tal diferenciação, Silva (2013) explica que o pós-estruturalismo mantém, enquanto discussão nuclear, a teorização sobre linguagem e os processos de significação. Enquanto o pós-modernismo enuncia proposições mais abrangentes, seu objeto de estudo é amplo e abarca um conjunto maior de noções. Para o autor, a distinção diz respeito a aplicabilidade do conceito “pós” perceptível nas terminologias *modernismo* e *estruturalismo*. Silva (2013, p. 117) pondera que “o termo ‘modernismo’, que constitui a referência de ‘pós-modernismo’, remete às características de toda uma época, ele é muito mais abrangente que ‘estruturalismo’, que se refere a uma forma muito mais particular a um gênero de teorização social”.

O pós-estruturalismo amplia as discussões em torno da linguagem enquanto sistema de significação, porém, se distancia da fixidez do significado, interposta pelo estruturalismo. O significado passa a suscitar certa flexibilidade, fluidez, indeterminação e incerteza sob a ótica pós-estrutural (SILVA, 2013).

Uma das referências do estruturalismo na linguística estrutural foi desenvolvida por Ferdinand Saussure, como explica Peters (2000). As discussões de Saussure estavam voltadas à função exercida por elementos linguísticos, signos e conceitos, em determinado âmbito social. Peters (2000) destaca que o sistema de signo linguístico, proposto por Saussure, é composto por um conceito e um ícone sonoro, dois elementos que mantêm uma intrínseca relação. Outra interface na teoria saussuriana diz respeito a analogia entre significado e conceito; significante e ícone sonoro. O signo linguístico, para Saussure, é a combinação

indissociável entre tais elementos: significado e significante. Acerca desse aspecto, Peters (2000, p. 20) pondera que:

[...] ele definia a “palavra” como um “signo”, formado por conceito e som – o significado e o significante. Nenhum deles causa o outro; em vez disso, eles estão funcionalmente relacionados: um depende do outro. A identidade é definida de forma relacional, puramente como uma função das *diferenças* no interior do sistema. A relação entre significado e significante é inteiramente arbitrária. Saussure fala da natureza arbitrária do signo. Não existe nada no mundo que faça com que um som seja associado com um conceito particular, o que é demonstrado pelo fato de que diferentes línguas têm diferentes significantes para o mesmo signo (ou conceito).

O pós-estruturalismo questiona a fixidez do significado, tal como sugerida por Saussure. Ao compreender a língua enquanto código rígido e fixo, o estudioso desconsidera os aspectos de ordem social, cultural ou mesmo as interfaces mutáveis em torno da linguagem. Sob esse prisma, Lopes (2013) dá ênfase à crítica à teoria saussuriana, impetrada pelo pós-estruturalismo, sob o argumento da flutuação de sentidos em torno do significante e da desestruturação da unidade do signo.

Em seus estudos, Jacques Derrida amplia as discussões em torno do significado e do significante. A *différance*<sup>15</sup>, proposta por Derrida desdobra as noções axiológicas dos signos de linguagem, constantes na teoria de Saussure (SILVA, 2013). Derrida maximiza a lógica proposta pela teoria saussuriana, de que a diferença entre determinado significante depende da diferença relativamente constituída com outros significantes. A fixidez de sentidos propostas por Saussure em relação ao significante é substituída, na compreensão de Derrida, por uma condição de “diferir” e de “adiar” sentidos. Silva (2013, p.121) argumenta que “o significado não é nunca, definitivamente, presente no significante. A presença do significado no significante é incessantemente adiada, diferida”. Derrida (2005, p. 15-16) demonstra a complexidade em torno da relação aberta entre significado e significante, evidenciando a plasticidade do termo *phármakon*, utilizado no diálogo de Fedro com Sócrates.

Ter-se-á notado que utilizamos uma tradução consagrada de Platão, a das edições Guillaume Budé, cuja autoridade é reconhecida. Aqui, para o *Fedro*, aquela de Leon Robin. Continuaremos a fazê-lo, inserindo contudo, quando isto nos parecer oportuno e pertinente quanto a nosso propósito, o texto em grego entre parênteses. Assim, por exemplo, a palavra *phármakon*. E então que melhor deve aparecer,

<sup>15</sup> A *différance*, de Jacques Derrida, diz respeito ao jogo das diferenças, da diferencialidade, do puro diferir, enquanto espaçamento, temporização e relação à alteridade; *différance* enquanto produção (ativa e passiva) de diferenças e nomes / palavras, anterior a todas as oposições conceituais da filosofia, justamente porque as possibilita (DUQUE-ESTRADA, 2002). Ao ilustrar o conceito de *différance*, o significado da palavra "casa" deriva mais da sua função do que de sua diferenciação em comparação a "cabana", "mansão", "hotel", "construção" etc. Não apenas as diferenças entre as palavras são importantes aqui, mas os diferenciais entre as imagens significadas são também cobertos pela *différance*. O adiamento vem à tona a partir do momento em que palavras que acompanham "casa" em qualquer expressão irão transformar o significado da palavra, algumas vezes dramaticamente. (Schultz, 1992)

esperamos, essa polissemia regulada que permitiu, por deformação, indeterminação ou sobredeterminação, mas sem contra-senso, traduzir a mesma palavra por "remédio", "veneno", "droga", "filtro" etc. Veremos também a que ponto a unidade plástica desse conceito, ou melhor, sua regra e a estranha lógica que o liga ao seu significante foram dispensadas, mascaradas, obliteradas, dominadas por uma relativa ilegibilidade, pela imprudência ou pelo empirismo dos tradutores, por certo, mas antes de mais nada pela temível e irreduzível dificuldade da tradução. Dificuldade de princípio, que se deve menos à passagem de uma língua para outra, de uma língua filosófica para outra, do que à tradição, nós o veremos, do grego ao grego, e violenta, de um não-filosofema a um filosofema. Com este problema de tradução, trataremos nada mais, nada menos, que do problema da passagem à filosofia. (grifos do autor)

A *différance* de Derrida, demonstra a precariedade da linguagem em significar ou conceituar algo. Os elementos do campo da linguagem, pensados sob prismas pós-estruturais apresentam uma dinâmica extremamente sofisticada e complexa.

Lopes (2013) comenta que o pós-estruturalismo não é composto por um conjunto de teorias comuns. Este rótulo foi utilizado inicialmente pela comunidade acadêmica norte-americana, sob o argumento de propugnar discussões em caráter filosófico, a fim de apresentar questionamentos a autores como Althusser, Barthes, Lacan e Lévi-Strauss. Sobre a crítica aos rudimentos do pensamento estruturalista, Lopes (2013, p. 13) pondera que,

autores muito distintos podem ser associados a esses questionamentos, tendo apenas em comum a crítica ao cientificismo das ciências humanas com base na linguística, à pretensão do estruturalismo de construir fundamentos epistemológicos e identificar estruturas universais comuns a todas as culturas e à mente humana em geral. Também têm em comum a busca por salientar a pluralidade dos jogos de linguagem que tornam provisório o processo de significação, sem fechamento final, terreno de diferenças sempre passíveis de produzirem novos sentidos.

A lógica de estrutura e a imagem de uma amálgama nuclear e centralizadora que dela depreende, no pós-estruturalismo, dá lugar à ideia de discurso, de descentramento, de práticas discursivas que se reestruturam em um continuum que extrapola noções universalizantes e totalizantes. Ao questionar as estruturas sob o viés derridiano, Lopes (2013, p. 13) caminha sob o argumento de que “toda estrutura repousa sobre um centro fundante que garante sua estruturalidade, orienta a estrutura, mas sempre faz referência a uma presença, a um fundamento que não pode ser explicado no interior da própria estrutura”.

Outra prerrogativa interposta pela perspectiva pós-estrutural versa sobre a noção de poder, que se afasta da perspectiva fundada em moldes estruturalistas. Uma contribuição fundamental sobre o conceito consta nas produções de Michel Foucault. A noção de descentramento do poder, proposta por Foucault, extrapola axiomas do pensamento fundado em uma chave moderna, além de superar noções marxistas de superestrutura e infraestrutura.

O poder não é substancialmente identificado com um indivíduo que o possuiria ou que o exerceria devido a seu nascimento; ele torna-se uma maquinaria de que

ninguém é titular. Logicamente, nesta máquina ninguém ocupa o mesmo lugar; alguns lugares são preponderantes e permitem produzir efeitos de supremacia. De modo que eles podem assegurar uma dominação de classe, na medida em que dissociam o poder do domínio individual (FOUCAULT, 1979, p. 219).

Tal afirmação inverte a lógica nuclear dos argumentos estruturalistas. O poder, para Foucault (1979), estaria disperso em todos os espaços. Seu caráter difuso cede espaço à argumentação, ao discurso, a um sistema de negociações que o produzem ativamente. Tais proposições são fecundas na perspectiva pós-estrutural. Sobre as relações de poder, com base no pensamento foucaultiano, Silva (2013, p. 120) pondera:

Foucault concebe o poder não como algo que se possui, nem como algo fixo, nem tampouco como partindo de um centro, mas como uma relação, como móvel e fluido, como capilar e estando em toda parte. Ainda em oposição ao marxismo, para Foucault, o saber não é o outro do poder, não é externo ao poder. Em vez disso, poder e saber são mutuamente dependentes. Não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. Ao mesmo tempo, não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo de um saber que se expressa como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos ao poder.

Esta noção de poder não desconsidera questões relativas a dominação, porém desestabiliza a ideia de um núcleo de comando ou de encadeamentos hierárquicos nos diferentes estratos sociais.

Para Lopes e Marcedo (2011, p. 203), a linguagem é o terreno em que se processam as relações de poder. Diferente de uma ótica baseada em estruturas fechadas, as autoras trazem a discussão da linguagem, afirmando que no terreno da linguagem, “aquilo que se sabe é movido por uma vontade de poder, assim como o poder exige que se saiba sobre aqueles que serão por ele governados”. Para as autoras, essa compreensão é nuclear na chave pós-estrutural, saber e poder estão inter-relacionados na instituição, pela linguagem, do “mundo real”, um mundo inventado pela linguagem.

Parece óbvio que esse “mundo real” não é natural, concreto, objetivo, material, mas simbólico. Seus sentidos são construídos pela linguagem, pelos sistemas de significação que nada mais são do que a própria cultura. Os sentidos são, portanto instituídos pela cultura e a atividade de conferir significado é, nessa perspectiva, sempre um processo cultural. Cultural e discursivo, posto que a cultura e linguagem se confundem (se inventam sentidos, as práticas culturais são linguagens). (LOPES; MACEDO, p. 203)

Considerando esta perspectiva de linguagem e de cultura, entendo o currículo enquanto prática cultural. Sua significação está, portanto, implicada em práticas discursivas, de maneira que ao currículo são atribuídos os mais diversos sentidos. Nesse caso, tais práticas constam nas vozes de diferentes tradições, que procuram comumente dar significado ao que é melhor em termos de utilidade, formação crítica, para o trabalho etc., tradições a disputar quais conhecimentos são fundamentais ao processo de aprendizagem dos estudantes e, por

isso, que tendem a afirmar que há conhecimentos essenciais para a formação dos sujeitos. Pensar o currículo sob um prisma pós-estrutural significa deixar certezas de lado para dar lugar a compreensões inconclusivas sobre este objeto, sujeitas a significações transitórias. Além disso, qualquer compreensão do currículo como prática cultural não pode ser um a priori, deixa de ser um conceito que visa reger uma realidade (CUNHA, 2015).

### 2.3.2 O currículo como prática discursiva

Ao conceber o currículo enquanto política pública, opto por entendimentos que transcendam uma lógica organizacional verticalizada e centralizadora. Minha pretensão volta-se ao processo de formulação dos documentos curriculares da política educacional em Mato Grosso, analisando-os sob a égide da produção de sentidos que lhes são atribuídos (LOPES; MACEDO, 2011).

O campo de estudos da perspectiva pós-estrutural abrange questões relacionadas aos estudos culturais, filosofia, linguística, psicanálise entre outros. A linguagem é a atividade que confere significação às práticas culturais. A linguagem é um modulador, um elemento mediador nas relações humanas, é um anteparo entre o “eu”, e o “outro”, como explica Longo (2011, p. 07 - 08).

Nada há no mundo que não participe da linguagem: a realidade se expressa na palavra e só existe na medida em que se possa dizê-la. A linguagem tem uma existência dinâmica, está em permanente processo de criação por sua multidão de falantes — as forças vivas dos sujeitos que reagem contra a coisificação da linguagem. Essas forças não estão presentes apenas nos poetas, estão enraizadas nas falas de todos. Por meio da linguagem, a incansável insistência de fazer sentido ancora-se por um tempo, ainda que precariamente. Por meio dela, podemos dotar de significação o mundo e a natureza, ambos de existência enigmática e absurda, pois não são criações humanas.

A linguagem é um elemento descontínuo em relação à realidade. Não pode ser compreendida enquanto uma entidade que determina significados definitivos, a apreensão da realidade pela linguagem é sempre uma invenção, uma modelagem, uma significação que é sempre transitória. Longo (2011, p. 09) pontua que embora o homem aloje a fala e seu pensamento na linguagem, “pensamento e linguagem são matérias de ordens diferentes”. A capacidade de se expressar ou de comunicar algo, está subsumida na subjetividade.

O pensamento e a linguagem são diferentes. Contudo, é na linguagem que o homem encontra as significações, embora precárias, que o protegem contra o excesso de realidade de um mundo que existe antes da linguagem, pois o mundo e a natureza são estranhos e absurdos para o homem, até que possam se aproximar de nós pela

mediação simbólica da linguagem que irá, então, modelar de sentido a realidade. (LONGO, 2011, p. 12)

Sob esse *prima*, a significação torna-se processo pelo qual dada leitura/interpretação da realidade é construída. A teorização pós-estrutural considera que os sentidos são sociais, portanto, constituídos por práticas culturais. Essa dinâmica voltada ao “currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural” (LOPES E MACEDO, 2011, p.203)

Assumir a perspectiva pós-estrutural implica, como destaca Hall ao descrever a dimensão epistemológica da centralidade da cultura, aceitar que todo e qualquer sentido somente pode ser criado dentro de sistemas de linguagem ou de significação. Não há sentido nas coisas em si, na materialidade; ele depende da inserção dessa materialidade em sistemas de classificação em jogos de linguagem. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 202)

O processo de significação desta concepção segue um caráter indeterminado e instável. Seus procedimentos implicam incertezas e suas noções de conhecimento evidenciam prospectos inconclusivos. Sob um cenário voltado à linguagem, o *significado*, como pondera Silva (2013, p. 123), “não é, da perspectiva pós-estruturalista, pré-existente: ele é cultural e socialmente produzido”. Porém, o processo cultural nessa chave possui uma abordagem ampliada, não é compreendida enquanto mera produção do cotidiano (LOPES; MACEDO, 2011), mas sim, como ente que permite a significação. Assim, para Silva (2013, p. 123),

Um determinado significado é o que é, não porque ele corresponde a um “objeto” que exista fora do campo da significação, mas porque ele foi socialmente assim definido. Uma análise derridiana do processo de significação combina-se, aqui, com uma análise foucaultiana das conexões entre poder e saber para caracterizar o processo de significação como, não apenas instável, mas também como dependente de relações de poder.

A ideia de “verdade”, nos moldes filosóficos clássicos, que transcende séculos, sobretudo a partir de Sócrates, dão corpo aos princípios Iluministas e constitui, ainda hoje, diferentes centros ou fundamentos para diferentes perspectivas curriculares. A chave pós-estruturalista, como enfatiza Silva (2013, p. 123), se afasta de lógicas universais e da concepção de verdade fundamental, pois, “ela, de forma mais radical, abandona a ênfase na ‘verdade’ para destacar, em vez disso, o processo pelo qual algo é *considerado* como verdade”. Sob esse viés, os questionamentos da perspectiva pós-estrutural caminham na direção do *porque* algo se tornou verdade, do *porquê* de algo ser vivido como verdade.

Busco entendimentos que transcendam teorizações pautadas na ideia de verdade enquanto parâmetro cientificista. As projeções de “*limite*”, sintetizadas por Willians (2013), enunciam um conjunto de interfaces que relativiza as conjecturas de verdade fundamental,

constantes nos princípios da teoria estruturalista. Tal noção se afasta de uma concepção rígida de conhecimento ou de entendimentos relativos à pureza teórica, Willians (2013, p. 14 - 15) compreende o *limite* enquanto um modulador na perspectiva pós-estrutural.

O pós-estruturalismo projeta o limite sobre o interior do conhecimento e sobre nossa compreensão estabelecida da verdade e do bem. Ele faz isso de uma maneira radical. Ou seja, o limite não é comparado com o centro, nem equiparado a ele, nem lhe é dado algum tipo de papel moderador, no sentido, por exemplo, da maioria pondo-se à escuta de minorias. Antes, a alegação é de que o *limite é o cerne*.

Para Willians (2013), qualquer forma estabelecida de bem moral ou de conhecimento é concebida por seu limite, e não pode ser definida fora dele. A exclusão do limite não é possível. O limite torna-se a propagação do que está no núcleo, e negar a verdade do que está ao centro torna-se falso ou ilusório. Sob esse viés, Willians (2013, p. 15) pondera:

A verdade de uma população está onde ela está mudando. A verdade de uma nação está em suas bordas. A verdade da mente está em seus casos limítrofes. Mas a definição de um limite não depende da noção de um interior prévio? Você só sabe que dormir/ dormir/ dormir/ beber é desviante por causa do predomínio de acordar/ trabalhar/ comer/ dormir. Não, a definição, independente do limite, é o segundo mais importante denominador comum no pós-estruturalismo. *O limite não é definido por oposição ao interior: é algo positivo por si mesmo.* (grifos do autor).

As noções tradicionais de limite, por sua vez, têm a pretensão de determinar sua abrangência ou pontuar uma lógica sequencial que condicione a uma espécie de totalidade. Neste caso, ao enunciar suas fronteiras, o limite torna-se outro interior, ou uma estrutura fixa e rígida. Sob o prisma pós-estrutural, as definições de limite não possuem um caráter cognoscível. Willians (2013, p. 15) pondera que “o limite é uma coisa inapreensível que só pode ser abordada por sua função de irrupção e mudança no âmago. Você não pode identificar o limite, mas pode rastrear seus efeitos”.

Tal afirmação torna-se bastante pertinente, pois, pensar o *currículo* enquanto objeto fixo, corrompido de uma tendência teórica específica e estritamente demarcado por um período histórico, pode parecer uma espécie de equívoco teleológico. Seu caráter híbrido e adaptável escapa a demarcações teóricas específicas. O desdobramento das teorias tylerianas, muito presentes nas formulações curriculares, torna-se uma constatação dessa ideia de mistura de concepções destinadas ao currículo. Seu caráter difuso e sua dinâmica perene de formulação, o tornam indefinível.

Nesse aspecto, a propagação de fragmentos teóricos nas diversas concepções de currículo (perspectiva tradicional, tecnocrática, baseada em objetivos educacionais, em temas transversais, hierarquizada por habilidades e competências, organizado por disciplinas ou de forma interdisciplinar), as constitui por um *hibridismo* (LOPES, 2005). Traços de tais



vertentes curriculares são perceptíveis e se constituem por sentidos que se misturam na produção das políticas curriculares (LOPES; MACEDO, 2011).

Os embates acerca do currículo se constituem pelas práticas de significação. As proposições pedagógicas e a própria cultura escolar tornam-se elementos a serem analisados na teorização curricular. Compreendo o currículo enquanto prática de significação. Nesse sentido, o currículo é concebido enquanto prática cultural, constituída por diferentes discursos em um continuum relativo ao contexto educacional.

### **2.3.3 A investigação com o Ciclo de Políticas**

Ao imaginar o processo de formulação de uma determinada política educacional, a figura que geralmente nos vem à cabeça, comumente, é a de um gabinete, ou mesmo uma sala de reuniões, onde um corpo de consultores especializados no assunto discutem que direções o processo educativo deve trilhar. Este cenário pode sim, estar materializado em algum lugar, nas secretarias de educação ou nos gabinetes que elaboram textos políticos, a fim de “nortear” o que acontece nas instituições de ensino.

Essa dinâmica parece-nos bastante simplista, uma vez que a complexidade no processo de formulação das políticas apresenta uma interface mais imbricada. As análises sobre as políticas das ciências sociais, baseadas nos pressupostos marxistas, interpretadas sob a ótica de interesses do capital, vêm sendo substituídas ou matizadas por abordagens discursivas (LOPES; MACEDO, 2011) mais recentemente. A dinâmica de verticalização das políticas, compreendidas sob um viés baseado em estruturas, passa a ser observada sob outro panorama. As autoras ainda ponderam (2011, p. 237) em relação as políticas, sobretudo como problematização das perspectivas de análise estadocêntricas, que:

[...] não há um único centro de poder, mas relações de poder que se constituem com múltiplos centros formadores de uma microfísica. A ideia de uma relação vertical de poder, em que dominante e dominado são polos fixos e opostos, pode ser substituída pela concepção de poderes oblíquos, nos quais a definição de um centro depende de uma relação política definida contingentemente, sem uma prefixação anterior ao próprio processo político e sem assumir qualquer determinação essencial e absoluta.

O processo de descentramento relativo à análise de políticas, o que inclui sua formulação, passa a ser marcado por negociações e conflitos que ocorrem em tempos e espaços diferentes. Tais dimensões são compreendidas enquanto contextos, como ponderam Ball, Bowe e Gold (1992). Segundo os autores, a Abordagem do Ciclo de Políticas considera que as políticas são produções complexas que podem ser compreendidas a partir de três

contextos interligados: o contexto de influência, o contexto de produção do texto político e o contexto da prática. Mainardes (2006, p. 50) pondera que “esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares”. O autor explica que Stephen Ball considera ainda a análise de outros dois contextos, como adiantei na Introdução, que são o contexto de resultados e o contexto da estratégia política. Porém, parte considerável das produções que utilizam o ciclo de políticas em suas análises trabalham com os três primeiros contextos.

Mainardes (2006, p. 51) pontua que:

[...] o contexto de influência é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação, algumas vezes, recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência.

Os estudos recentes deste contexto contam com análises voltadas à influência que agências globais e internacionais têm exercido no processo de formulação de políticas. Mainardes (2006) enfatiza que entidades como o World Bank, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI), constituem-se enquanto agências que exercem influência no processo de formulação de políticas educacionais em escala mundial. Tais políticas passam, na visão do autor, a ser recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação. Por sua vez, o Estado passa a delegar algumas de suas atribuições a entes privados, o que Ball (2014) chama de *transferência de políticas*. Sob essa ótica, o autor (2014, p. 37) pondera que:

[...] empresas estão agora diretamente envolvidas com política educacional em uma série de maneiras diferentes, e esses compromissos são parte de um conjunto mais amplo de processos complexos que afetam a política educacional, os quais incluem novas formas de filantropia e de ajuda para o desenvolvimento educacional, para processo de mercado de crescimento e expansão de capital e a busca por parte das empresas de novas oportunidades para lucro. As relações envolvidas aqui atravessam e apagam as fronteiras nacionais e formam a base para novos tipos de *agenciamentos globais*. (Grifos do autor)

A mobilidade das políticas e o empreendedorismo educacional são mecanismos de convergência de políticas educacionais, como afirma Ball (2014). Nesse caso, o Estado passa a delegar sua função administrativa a entes privados, tal fato torna-se perceptível com a terceirização de serviços e nas parcerias público/privadas em curso no Brasil.

Outra constatação acerca do Contexto de Influência tem relação com a adoção de pacotes educacionais fundamentados em tendências pedagógicas, anunciadas como “inovadoras”. Esses pacotes educacionais, como pondera o autor (2014), possuem o objetivo de “solucionar” os problemas na esfera educacional. Na maioria dos casos, os formuladores de pacotes educacionais não consideram a diversidade no meio educacional. Essa dinâmica, de caráter prescritivo é, na maioria das vezes, característica do contexto de influência. Os discursos produzidos nesse contexto parecem limitar o processo de recontextualização da política, reduzindo as possibilidades da construção de novos sentidos (LOPES; MACEDO, 2011).

O segundo contexto é o da produção do texto político. Este contexto produz os textos que representam, ou pretendem representar, o que seria a política para as escolas, suas características e particularidades (LOPES; MACEDO, 2011). Acerca do contexto de produção de texto político Mainardes (2006, p. 52) afirma:

Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política.

Sob esse viés, as políticas passam a ser compreendidas enquanto intervenções textuais em contextos e carregam consigo uma série de limitações materiais e possibilidades (MAINARDES, 2006) diante de tais contextos. Ball, Maguire e Braum (2016, p. 20) ponderam que, às vezes elas são "mal pensadas e/ou mal escritas e são 'reeditadas' ou reajustadas". Ao compreender o texto político, fica a cargo das escolas dar sentido ao que está sendo proposto. Os autores (2016) alegam que a tradução e a interpretação dos textos são seguidas de tarefas específicas como: adaptações, reordenação e adequação dos espaços, constantes na atividade pedagógica. Tais consequências são perceptíveis no terceiro contexto, o contexto da prática. Sobre esse contexto, Mainardes (2006, p. 53) pontua que

[...] o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”.

Nesse contexto, os discursos tanto do contexto de influência, quanto no contexto de produção de texto político ficam submetidos a mudanças, a recriação e a constantes

reinterpretações. Lopes e Macedo (2011, p. 247) explicam que “essas recriações e novas interpretações são decorrentes, basicamente, de duas dimensões: comunidades disciplinares e especificidades institucionais”. Segundo as autoras (2011), a escola se organiza em comunidades disciplinares que possuem maneiras específicas de leitura dos documentos curriculares além dos vários textos das políticas. A primeira organização mantém relação com as concepções que os docentes possuem acerca de conhecimento de pedagogia e currículo, ampliando assim os possíveis sentidos propostos pela política. A segunda considera as diferentes experiências vivenciadas nas instituições de ensino, de maneira que o contexto em que estão inseridas possui influência em sua opção por determinado paradigma pedagógico, evidenciando também a hibridização de diferentes discursos em relação à política proposta.

A Abordagem do Ciclo de Políticas e sua imbricação com a perspectiva teórica pós-estrutural torna-se potente para analisar a política curricular da rede estadual de Mato Grosso, bem como as interfaces em torno de sua formulação. Essa proposta metodológica açambarca um sistema que circunda o contexto da produção de textos políticos analisados nessa pesquisa. Sob possíveis entendimentos acerca da movimentação da política, Ball, Maguire e Braum (2016, p. 18-19) elucidam que:

[...] vemos a atuação de políticas como um aspecto dinâmico e não-linear de todo o complexo que compõe o processo da política, do qual a política na escola é apenas uma parte. Políticas “começam” em pontos diferentes e têm diferentes trajetórias e expectativas de vida; algumas são obrigatórias, outras fortemente recomendadas [...]. Algumas políticas são formuladas “acima” e outras são produzidas nas escolas ou pelas autoridades locais, ou simplesmente tornam-se abordagens da “moda” na prática sem um início claro.

Os autores se distanciam de concepções vinculadas à ideia de *implementação*, bastante utilizada nos estudos destinados à políticas públicas. Coaduno com suas percepções, visto que a ideia de implementação pressupõe um caráter linear, geralmente perceptível em uma dinâmica “de cima para baixo” ou mesmo de “baixo para cima” em relação a como as políticas acontecem. Ao problematizar essa lógica *top down*, os autores (2016, p.13) pensam a política a partir de textos e de documentos, e explanam que a ela

[...] é definida superficialmente como em uma tentativa de “resolver um problema”. Geralmente, essa resolução de problema é feita por meio da produção de textos de políticas como legislações ou outras prescrições e inserções voltadas local ou nacionalmente à prática. Esse tipo de análise política “normativa”, em geral, “assume” a política como uma preservação do aparato formal do governo. O problema é que se a política só é vista nesses termos, então todos os outros momentos dos processos de política e atuação das políticas que acontecem dentro e em torno das escolas são marginalizados ou passam despercebidos.

A ideia de implementação é colocada em cheque, pois ao desconsiderar o contexto da prática, as análises estadocêntricas deixam de lado a complexidade inerente à tradução, à interpretação incessante da política pelos professores e mesmo daqueles que a escrevem ou que atuam em nome dela. A centralidade analítica conferida ao Estado ou a agências internacionais que controlam o fluxo de capital torna-se determinista no trabalho mais recente de Ball. Se é imperativa uma análise consistente do Estado, que permita a compreensão da política, faz-se necessário um estudo aprofundado para o não Estado. Tal análise nem sempre acontece (LOPES; MACEDO, 2011). Nesse caso, Lopes e Macedo (2011, p. 237) ponderam que:

No caso da política de currículo, a prática das escolas permanece situada fora do espaço de decisão da política. Trata-se de um espaço de implementação de orientações definidas por poderes externos a ela. Caso seja considerado que o poder é difuso e sem centro, com múltiplos centros contextuais se produzidos, a prática das escolas tende a ser considerada também como um centro decisório e de produção de sentidos para a política. A prática deixa de ser considerada como o *Outro da política*, mas passa a ser parte integrante de qualquer processo de produção de políticas. (grifos meus)

Sob essa perspectiva, Ball, Maguire e Braum (2016) enfatizam que a política é produzida pelos professores, que são considerados pelos autores como atores e objetos da política. A subjetividade em torno dos atores da política, nesse caso os docentes, toma proporções que transcendem a concepção de implementação da política.

A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos. A política é completamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa. Falar em decodificação e recodificação sugere que a “formulação” da política é um processo de compreensão e tradução – que obviamente é. (*Idem*, p. 13-14)

A abordagem do Ciclo de Políticas é concebida enquanto suporte teórico-metodológico na análise dos documentos que compõem a empiria desta pesquisa. Como enfatizei anteriormente, suas perspectivas de análise somadas às projeções da chave pós-estrutural tornam-se potentes para a compreensão acerca da política. Vale ressaltar que o foco desta pesquisa dá-se no segundo contexto, o da produção do texto político.

### **3 CONCEPÇÕES DE ENSINO DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA NA LITERATURA**

É comum no campo da Geografia, a interpretação dual homem natureza projetada por um interesse muito específico no modo como se dão as intervenções sociais sobre a natureza. A complexidade em torno dessa interface aglutina as características primitivas da natureza com a organização espacial imposta pela sociedade que se reorganiza a todo instante. As transformações inexauríveis interpostas por essa dinâmica tornam-se desafiadoras para os geógrafos. A mutação do espaço sob a interferência humana não é um processo linear ou mesmo previsível, o que leva a ciência geográfica a constante reflexão sobre sua significação e, conseqüentemente, a uma gama de distintos estudos analisados por diferentes prismas, que ora se distanciam ora se aproximam. A diversidade analítica da Geografia é a condição que permite entendimentos acerca da dinamicidade da natureza e da sociedade.

Neste capítulo, procuro pontuar algumas particularidades das correntes teóricas da Geografia a fim de perceber aproximações e distanciamentos com o ensino da disciplina. E pontuar como essa dinâmica vem sendo pensada nas políticas curriculares para o ensino na disciplina de Geografia. Vale ressaltar que o percurso histórico relatado nesta pesquisa possui um caráter narrativo cronológico. Porém, não pretendo advogar uma percepção teleológica dos fatos, em que o passado determina o que está por vir. Diferentemente, a narrativa de tais trajetórias da teorização curricular e das escolas de pensamento da Geografia visa não incidir no equívoco do anacronismo. A opção por delinear esse caminho não corresponde ao mito de origem da ciência geográfica, mas, como expliquei acima, tem o objetivo de evidenciar alguns pontos da relação homem/espaço e o modo como essa interface perpassa a disciplina escolar e o seu currículo.

#### **3.1 Fundamentos epistemológicos da disciplina de Geografia**

A trajetória da Geografia, sua utilização e campos de estudo, antecedem muito sua sistematização. Apesar do conhecimento geográfico ser sistematizado enquanto ciência apenas no século XIX, suas noções são objeto da humanidade desde a antiguidade, seja para elaborar roteiros de viagens e rotas migratórias, seja para determinar a localização e exploração de recursos naturais ou mesmo realizar deduções climáticas que favorecessem as práticas agrícolas. Ao tomar como referência o conhecimento ocidental, destaco de início as

contribuições de dois estudiosos, Estrabão e Cláudio Ptolomeu. As teorias desses autores seriam tomadas como modelos por geógrafos a partir do século XV, num período denominado de Geografia Clássica (ROCHA, 1996).

Estrabão de Amásia foi um autor de origem grega e viveu entre os séculos I a.C e I d.C, teria nascido por volta de 64-63 a.C. e vivido até cerca de 24 d.C. (DESERTO; PEREIRA, 2016). Suas viagens lhe proporcionaram uma gama de conhecimento acerca de diferentes regiões e povos.

Em todos os lugares por ele percorridos, fez questão de contactar com os habitantes, e, através de conversas, obteve informações orais e escritas, além de conhecer as suas tradições. De todo este material, surgiram as suas principais obras: *Memórias Antigas*, composta de 43 livros e a *Geografia*, considerada a mais importante e composta de 17 volumes. Nesta última, Estrabão realizou uma análise do mundo, tendo a preocupação de produzir um mapa mundi, que abarcava a totalidade dos espaços geográficos conhecidos pelos gregos e romanos, além de áreas desconhecidas, mas que se acreditavam existentes graças a relatos e suposições. (ROCHA, 1996, p. 84)

Estrabão articulava o que compreendia serem matérias próprias da História e aquilo que deveria pertencer à Geografia. Diferente de outros teóricos de seu período, não valorizou a matemática e a astronomia, consideradas essenciais para os estudos geográficos na época (ROCHA, 1996). As produções de Estrabão destinavam-se à descrição das regiões, suas particularidades e especificidades, à configuração do terreno e sua topografia e aos aspectos culturais dos povos que viviam nas localidades visitadas pelo geógrafo.

*A Geografia pretende ser útil a uma determinada elite, a dos homens de acção, que dispõem de poder político e militar. Por isso, o autor de Amásia afirma que em larga medida a geografia serve às necessidades da administração do estado [...] de facto, evidente que toda a geografia prepara os detentores do poder para a acção. Se, por um lado, pode ser útil em assuntos de pouca importância, como, por exemplo, a caça – como poderá alguém ser um bom caçador, se não conhecer bem os terrenos que pisa? –, pode ser ainda mais útil nas matérias de grande importância, pois aí o desconhecimento de lugares e de povos, de estradas e de rios, de costumes e de cultos, arrisca-se a causar infortúnios muito mais pesados e dolorosos. (DESERTO; PEREIRA, 2016, p. 19) (grifos dos autores)*

Estrabão priorizava as descrições, deixando de lado as possíveis causas dos fenômenos naturais, e como suas observações destinavam-se aos aspectos humanos, limitou-se ao registro e à mera descrição dos fenômenos, pouco se importando em analisá-los e interpretá-los (ROCHA, 1996). O autor (1996) pontua que os estudos daquele período mantinham estreita relação com o saber estratégico, visto que esse momento histórico é marcado pela dominação do Império Romano. Deserto e Pereira (2016, p. 19) pontuam que os estudiosos vinculados às articulações estratégicas possuíam um status privilegiado na elite Romana.

Não é arriscado pensar que muitos desses destinatários estariam entre os membros da elite de Roma, no seio da qual, como já se viu, Estrabão parecia movimentar-se à vontade. Estes tempos de domínio amplo de Roma exigiam actores políticos que fossem capazes de agir, com conhecimento de causa, num palco cada vez mais vasto. Mas, é igualmente lícito pensar que entre os destinatários da *Geografia*, figurasse uma larga fatia de raiz helênica, tanto no território grego como na Ásia Menor, também ela a necessitar de conhecer esta nova ordem do mundo, com centro em Roma, que o trabalho de Estrabão reflete.

Diferente de Estrabão, Cláudio Ptolomeu<sup>16</sup> baseou seus estudos nos pressupostos da matemática e da astronomia. A corografia<sup>17</sup> exigia a produção de mapas detalhados dos territórios. Sua representação e pontos de referência teriam que estar precisamente localizados (ROCHA, 1996). Em sua obra *Geographike Syntaxis*, o autor delimita as linhas paralelas e meridianas na organização de suas representações cartográficas. Ptolomeu é responsável pela formulação da projeção cartográfica cônica.

A Geografia, para Ptolomeu, ficaria em segundo plano, sua produção mantinha uma relação mais próxima com a cartografia e os aspectos físicos voltados à catalogação das diferentes localidades. Sob esse aspecto, Rocha (1996, p. 86) caracteriza a atuação de Ptolomeu da seguinte forma:

Como era típico nas obras produzidas pelos simpatizantes da geografia matemática, os aspectos físicos e humanos não constavam nos escritos de Ptolomeu. Para que possamos compreender esta posição teórica adotada por este autor, não devemos perder de vista que, em seus trabalhos, o objetivo principal a ser alcançado era a fixação do ecúmeno<sup>18</sup>. Neste sentido, a astronomia, a cosmografia e a cartografia tornaram-se o cerne de sua obra, já que as mesmas eram os meios necessários para que seus objetivos fossem alcançados.

Sob o prisma teórico-metodológico de Estrabão e Ptolomeu, surge a concepção Clássica da Geografia, marcada pela dualidade entre a Geografia matemática e a política. A primeira abarca aspectos genéricos da Terra e sua configuração, constatadas pela astronomia, cosmografia e cartografia. A segunda descreve os diferentes países e povos. Prado Jr. (1961) enfatiza que essa divisão epistêmica da Geografia Clássica apresenta assimetrias em suas

---

<sup>16</sup> Cláudio Ptolemeu, (c. 90 – d.C 168), foi um cientista grego que viveu em Alexandria no Egito. Ele é reconhecido pelos seus trabalhos em matemática, astrologia, astronomia, geografia e cartografia. A sua obra mais extensa é "Geographia" que, em oito volumes, contém todo o conhecimento geográfico greco-romano. Esta inclui coordenadas de latitude e longitude para os lugares mais importantes. Ptolomeu inventou a projeção cônica equidistante meridiana, na qual distâncias ao longo dos meridianos e ao longo de um paralelo central são representadas em uma escala constante. Os paralelos são representados como círculos e os meridianos como retas. (ROCHA, 1996)

<sup>17</sup> Corografia é o estudo ou descrição geográfica de um país, região, província ou município e as suas características mais notáveis. O termo corografia, entendido como a descrição de regiões ou localidades, foi introduzido por Ptolomeu, em contraposição à geografia e à descrição global da Terra. Foi amplamente utilizado entre os séculos XVII e XIX, tendo no geógrafo alemão Bernhardus Varenius um dos principais responsáveis por sua divulgação. (GOMES, 2007)

<sup>18</sup> Ecúmeno refere-se à área habitável na superfície terrestre.



proposições, pois, os aspectos políticos se confundem com a história, não transcendendo o caráter contemplativo da ciência geográfica. A primeira vertente é oxigenada por avanços e constantes desdobramentos, dados, entre outras questões, já que a necessidade de mapear diferentes territórios tornara-se condição estratégica para os governantes. “Assim, enquanto a geografia matemática se desenvolvia sobre bases científicas e sólidas, a geografia propriamente se confinava num pobre e estéril trabalho de simples relações descritivas” (PRADO JR., 1961, p. 171).

Esses dois autores fundaram então *duas escolas de geografia*, que conviveram lado a lado até a revolução científica. Certos geógrafos procuraram reunir ao mesmo tempo os princípios gerais cosmográficos e as descrições regionais corográficas, integrando assim, em uma mesma obra, essas duas abordagens até aí distintas. É então possível afirmar que existia já nessas tentativas de integração uma maneira de conceber a geografia como uma relação entre a organização geral do mundo e sua imagem, de um lado, e a fisionomia particular de algumas de suas partes, de outro. Esta concepção é talvez a origem da aproximação retida pelos manuais tradicionais de geografia moderna, que fazem figurar em geral uma cosmografia seguida de descrições regionais. (GOMES, 2007, p. 130)

A propagação das teorias de Estrabão e Ptolomeu nos séculos seguintes mantém relação com as necessidades impostas pelo expansionismo islâmico a partir do século XII. Foram os estudiosos árabes que traduziram e recuperaram as obras geográficas de origem grega.

Os califas árabes foram responsáveis pela fundação e manutenção de escolas superiores e observatórios em diversas cidades localizadas no império islâmico, locais que acolhiam as pessoas que se dedicavam aos estudos geográficos. Foram estes estudiosos árabes que primeiramente recuperaram a Geografia de Ptolomeu, a qual foi traduzida e recebeu o título de *Almagesto*, constituindo-se no fundamento da Astronomia e da Geografia matemática durante toda a Idade Média. (ROCHA, 1996, p. 88 – 89)

O autor (1996) ainda pontua que o processo de difusão das produções de Estrabão e Ptolomeu tornou-se fundamental para os estudos geográficos que se desenvolveram na Europa, mais precisamente no século XIV.

Uma das características do Renascimento foi exatamente o interesse pela cultura greco-latina, cujos conhecimentos produzidos eram considerados muito mais amplos do que os produzidos pela humanidade durante a Idade Média. Os conhecimentos de caráter geográfico não constituíram a exceção. Entre os geógrafos, houve também a necessidade de buscar nos autores greco-romanos a inspiração para suas teorias. Dessa forma, a constituição da geografia, no seu início, acabou tomando por modelo autores da Antiguidade Clássica, sobretudo Estrabão e Ptolomeu. (*Ibidem*, 1996, p. 90)

Esse modelo geográfico, segundo Moreira (1994), exerceu significativa influência no ensino da disciplina no Brasil. O currículo baseado em descrições de paisagens, nomenclatura de fenômenos naturais e sociais, estudos cartográficos descontextualizados da realidade dos

estudantes permearam a disciplina de Geografia por um longo período. Acerca dessa constatação o autor (1994, p. 19) afirma que:

Dos romanos à “idade da ciência” (séculos XVIII – XIX) a geografia terá sua imagem cunhada como um inventário sistemático de terras e povos. Um tratado descritivo e cartográfico com caráter “auxiliar da administração do Estado” e pedagógico. Mas, produzida e reproduzida sempre como saber descomprometido.

A orientação clássica da Geografia é contestada a partir do século XVIII. A emergência da Geografia Moderna enuncia-se com novas sistematizações pautadas em análises diferentes.

O novo racionalismo e a ciência moderna nascem no Século das Luzes e nada é mais imediato, conseqüentemente, que a associação da modernidade aos “filósofos” do séc. XVIII. Durante muito tempo, alguns destes homens foram considerados como escritores, depois como verdadeiros filósofos e, enfim, como autênticos homens de ciência. É preciso, sobretudo, lembrar que estes intelectuais, tendo tocado em vários domínios de um conhecimento ainda pouco especializado, representavam a fonte principal e os primeiros intérpretes da modernidade. (GOMES, 2007, p. 69)

A revolução científica, segundo Gomes (2007), analisa fenômenos que acompanham a humanidade sob prismas diferentes. A modernidade esteve caracterizada por fatos pontuados no Ocidente que proporcionaram novos direcionamentos nas vertentes: social, cultural, científica e econômica. Rocha (1996) pontua alguns episódios que impulsionam a produção de um conhecimento geográfico renovado, dentre eles: a propagação das relações capitalistas decorrentes do declínio do feudalismo na Inglaterra, a revolução burguesa de 1688 e os primeiros passos da revolução Francesa no final do século XVIII.

Até o fim do séc. XVIII, a predominância e o prestígio das ciências eram concedidos às disciplinas ditas literárias, aquelas que tratavam das essências. As disciplinas “científicas”, depois da revolução científica, tomaram o lugar das literárias por empregarem os novos métodos e os novos modelos. Do personagem do sábio, passa-se ao cientista. Francis Bacon, um dos iniciadores desta revolução, recomendava a construção de uma história da ciência que funcionaria como uma pedagogia do método verdadeiramente científico. Esta proposição conheceu uma grande posteridade, como atestam, por exemplo, a filosofia da ciência de Ampère, ou as proposições de Comte, provando assim a continuidade entre o espírito científico dos primeiros anos da modernidade e o positivismo ulteriormente desenvolvido. (GOMES, 2007, p. 68)

O conhecimento geográfico passa por um processo de ressignificação, Moraes (1990) avalia que tal efeito pode ser constatado pela divisão dos campos de pesquisa, somados à dinâmica interposta pelo mercantilismo e pelo colonialismo. Rocha (1996) ressalta que a autonomia da Geografia enquanto campo de conhecimento específico, demandava um conjunto de condições históricas que somente neste período conseguiram alcançar um ponto expressivo de maturação.

Estes pressupostos históricos emergiram tanto em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas subjacentes na emergência do novo modo de produção, quanto

da evolução do pensamento resultante do movimento ideológico engendrado pelo próprio processo de transição do feudalismo para o capitalismo. (ROCHA, 1994, p. 94)

O holismo iluminista-romântico marca o início da geografia moderna. Esta fronteira teórica mantém estreita relação com a escola alemã de geógrafos. Inúmeras contribuições podem ser constatadas na primeira metade do século XVIII, porém, pontuarei de início, as percepções de Immanuel Kant, Carl Ritter e Alexander Von Humboldt.

Kant é filósofo de formação. Seu vínculo com a Geografia mantém relação com o exercício de confirmar os conhecimentos empíricos que necessita transpor para o seu sistema de ideias (MOREIRA, 2008). Nesse caso, a Geografia tornou-se instrumento para refletir criticamente sobre a visão de mundo dominante própria de seu tempo, além de evidenciar percepções que favorecessem noções sobre as teorias físicas de Isaac Newton, cientista que Kant tinha em alta conta. O filósofo ministrou aulas de geografia por quarenta anos, entre 1756 e 1796, na Universidade de Königsberg e utilizou em suas aulas a edição inglesa da obra *Geographia Generalis*, de Varenius – baseada no *Systema Naturae*, de Lineus, a primeira grande obra de classificação dos fenômenos naturais. Nesse caso, seu contato com a Geografia serviu-lhe para lapidar conceitos como sensibilidade, entendimento e suas conexões com o conceito de espaço (MOREIRA, 2008).

Immanuel Kant não possuía vínculo restrito com o campo de estudos da geografia, porém, a ciência é suporte para seu projeto filosófico. Suas formulações estabeleceram as bases epistemológicas para a Geografia Moderna. Ao seu sistema de ideias, interessa descobrir como o conhecimento geográfico pode contribuir no entendimento dos fenômenos naturais.

A enorme quantidade de informações sobre flora, fauna, geologia, meteorologia, culturas e etnias colhidas de todos os cantos do mundo, e trazidas à Europa por naturalistas e viajantes desde as primeiras navegações e descobertas, põe à disposição do pensamento científico, uma massa de referências novas para o entendimento da realidade do mundo, pedindo a ultrapassagem das velhas formas de representação. Formas já em si abaladas pela evolução dos conhecimentos experimentais introduzidos pelos físicos – a “grande física” de Copérnico e a “pequena física” de Galileu Galilei, e que com Isaac Newton se torna um novo paradigma de mundo -, exigindo a reformulação de todas as formas de pensamento, em particular da filosofia. (MOREIRA, 2008, p. 17)

Moreira (2008) explica que o *Systema Naturae* de Lineu, versava sobre um colossal trabalho de classificação e sistematização de espécies de plantas, catalogadas a partir de exemplares recolhidos de todos os quadrantes. O trabalho de Buffon parte da classificação dos tipos de animais e seus reinos. Nesse aspecto, a sistematização passa a ser ampliada, pois,

com os estudos de classificação dos animais e plantas de diversas regiões outras questões são evidentes, como relevo e clima.

Kant leva estes sistemas de classificação do plano lógico para o plano real da superfície terrestre, considerando-os como um sistema geográfico. Assim, as espécies e coisas reunidas em grupos de classes do Sistema Natureza são vistas por ele nos ambientes reais das paisagens. O lagarto e o crocodilo, por exemplo, que no *Systema Naturae* são espécies de um mesmo grupo de gênero (por causa das semelhanças), no sistema geográfico são o crocodilo, uma espécie do ambiente fluvial, e o lagarto uma espécie terrestre. Kant reafirma, desta maneira, a geografia regional-sistemática de Estrabão e Varenius, mas a geografia regional casa com um geografia sistemática, vinda diretamente dos quadros lógicos do *Systema Naturae*. (*Ibidem*, 2008, p. 17) (grifos do autor)

Rocha (1996) pontua que é de Kant o mérito de ter estabelecido as bases metodológicas da Geografia, visto que o filósofo procurou demonstrar que o conhecimento se dava pelos sentidos, por isso algo empírico. De maneira que as sensações e a percepção estavam divididas em subjetivas e objetivas, embora ambas fossem sensoriais, possuindo um *sentido interno*, através do qual a visão de mundo revelaria o homem, e em *sentido externo*, por meio do qual a natureza seria revelada. Caberia à Antropologia o estudo do homem e a geografia física se ocuparia da natureza.

A noção de espaço-tempo também é uma contribuição de Kant. A relação da Geografia com a percepção espacial dos fenômenos potencializa o entendimento acerca do objeto de estudo desta ciência. Cabe à Geografia explorar as particularidades do espaço e à História narrar a cronologia dos fatos que correspondem a existência humana.

Daí para Kant, à geografia cabe descrever e à história, narrar os fenômenos que formam o mundo: à geografia, na ordem da distribuição das coisas e na extensão que nos cerca, e à história, na ordem da sucessão em que se movem estas coisas no passado, no presente e no futuro. Uma vez que, em Kant, o espaço aparece separado do tempo. Por esta razão, a geografia aparece separada da história. Só a dimensão do presente junta a geografia à história, pois o presente é dado pela percepção sensível, sendo a única categoria do tempo comum a ambas: à geografia, porque é o plano da percepção física (percepção externa), e à história, porque é o plano da percepção subjetiva (percepção interna). (MOREIRA, 2008, p. 19)

A dualidade entre espaço-tempo abarca as noções de *transcendência e imanência* propostas pelo filósofo. A mente pode recorrer ao passado pela memória e ao futuro pela projeção do que se imagina sobre um objeto. Daí, conceber o espaço enquanto a externalidade e pensar que o tempo refere-se à internalidade: o espaço é objetivo (fora do ser) e o tempo é subjetivo (internalizado no ser) (GOMES, 2007).

Com base nos pressupostos de Kant, em relação aos estudos de região, Carl Ritter aperfeiçoa o método comparativo com base no princípio corológico e estabelece um rigoroso perfil científico que faltava à geografia. Assim como Kant, Ritter era filósofo e também

historiador. O método comparativo de Ritter parte da observação à observação, superando a tradição descritiva de Kant (MOREIRA, 2008). O percurso metodológico utilizado por Ritter conta com a combinação dos métodos indutivo e dedutivo. Aliados a uma análise comparativa que faz da geografia uma ciência indutivo-dedutiva. Seu objeto de estudos é a comparação da *individualidade regional*. Com Ritter, a região teoricamente conceituada e produzida pela vertente da geografia sistemático-regional dos antigos geógrafos (Estrabão e Ptolomeu) passa a ser analisada sob o viés antropológico, porém pautada na concepção do espaço-todo e região-parte de Kant. Acerca do método utilizado por Ritter, Moreira (2008, p. 21) explica que,

Para chegar à “individualidade regional”, Ritter compara recortes de áreas diferentes, com o fim de identificar as suas características comuns e assim chegar a um plano de generalização (método indutivo). De posse desse plano de comparação possível, individualiza e analisa cada área separadamente, com o fim agora de identificar o que é específico a cada uma, distinguir o que as separa e assim classificar as áreas por suas propriedades dentro do quadro das propriedades comuns a todas (método dedutivo).

Com essa dinâmica, Ritter evidencia a individualidade de cada área. Sua teorização acerca da região permite ver cada localidade como um fragmento de uma unidade de espaço maior, pois, a unidade em si, ao mesmo tempo, se diferencia do conjunto maior da superfície terrestre. Moreira (2008, p. 21) pontua que “o conceito da individualidade regional é o resultado da reunião do conceito região-parte e espaço-todo de Kant – o Kant de 1789, porém criado de acordo com o método comparativo e enfoque corológico de Forster<sup>19</sup>”.

Alexander Von Humboldt utiliza-se do mesmo princípio de Ritter. Se o objeto de estudo da geografia, para Ritter, é a superfície terrestre compreendida a partir das individualidades regionais, para Humboldt é a globalidade planetária percebida a partir da interação entre a esfera inorgânica, orgânica e humana (MOREIRA, 2008). As produções de Humboldt voltam-se para o que se pode chamar de “Geografia-ecologia”. Seus estudos possuíam um caráter polivalente, Humboldt desenvolveu suas pesquisas em diversas áreas:

---

<sup>19</sup> Johann Reinhold Forster - é geógrafo de formação. Suas análises geográficas estavam baseadas em geógrafos antecedentes. Da Antiguidade clássica, chega-lhe o discurso da geografia como o estudo das relações sistemáticas que descrevem a paisagem, e que, orientadas por esta, se localizam e sistematizam para formar o fenômeno regional de *Estrabão*. A ideia de um todo planetário expressa-se como uma construção matemática pronta para versar-se na linguagem cartográfica, de *Ptolomeu*. Já do Renascimento, vem a atualização da geografia estraboniana para o novo tempo e o ambiente que então se abre, adquirindo a duplicidade do método que distingue a geografia sistemática e a geografia regional, chamada de geografia espacial, transfigurada no olhar da teoria unitária que explica o mundo como um jogo de escala, na acepção de Varenus. Chega-lhe ainda a retomada de Ptolomeu para a contemporaneidade da teoria Heliocêntrica de Copérnico - o modelo matemático ganhando aqui a precisão da cosmografia copernicana - e de Cluverius. Forster vai abraçar o sentido sistemático-regional dessa geografia do passado, atualizando-a para os parâmetros científicos e filosóficos do século XVIII, pelo lado da face prático-empírica (TATHAM, 1959).

foi etnógrafo, antropólogo, físico, geógrafo, geólogo, mineralogista e botânico. Apesar de ter pesquisado diversos elementos em diferentes campos do conhecimento, sempre o fez com uma visão geral e imparcial. Sua compreensão parte da noção de ciência do cosmo, ou seja, em sua concepção, concebia a geografia enquanto síntese dos conhecimentos sobre a Terra (ROCHA, 1996).

Com Humboldt e Ritter nasce a geografia científica, sendo por isso denominados os precursores da geografia moderna. Nasce a geografia acadêmica, isto é, a geografia produzida a partir de centros universitários e ensinada nas escolas. A geografia que temos hoje em nossas escolas e universidades é a geografia sistematizada sob a versão que lhe dará a “escola francesa” nos fins do século XIX e inícios do século XX. (MOREIRA, 1994, p. 26)

Com Humboldt, a Geografia acadêmica e escolar passa a ser vista sob a ótica da geografia-ecologia, pois o autor dá bastante ênfase aos estudos direcionados à natureza, concebendo-a como um todo no movimento. Já Ritter propõe uma Geografia escolar e acadêmica baseada na geografia-história. Sua concepção de mundo é analisada sob prismas antropocêntricos, a unidade ou região tem como ponto de partida o humano (MOREIRA, 1994). Sobre esse aspecto o autor (1994, p. 26) ainda complementa:

Há para Ritter, uma teleologia na natureza, isto é, ela existe com a finalidade de servir ao homem. Desse modo, Humboldt e Ritter veem a geografia como a totalidade das coisas naturais e humanas, na qual os homens vivem e sobrevivem. Nisso, mantêm a concepção secular da geografia. Mas Humboldt é, antes, um naturalista, e Ritter, um estudioso da antropologia.

As aproximações e distanciamentos entre as teorias de Humboldt e Ritter, segundo Moreira (2008), podem ser pontuadas a partir do viés epistemológico proposto por eles. A geografia, para Ritter, mantinha o foco no homem e seu objetivo era o estudo da Terra, partindo de análises antropocêntricas. Ritter estimava a conexão entre o homem e a história com o local em que se vive. O autor valorizava a interface homem/natureza sob a égide antropológica. Diferentemente de Kant, Ritter se distancia da Geografia catalográfica, compreendida até então enquanto escola pura da Geografia. Ritter fora aluno de Pestalozzi, cuja concepção de ensino procurava despertar o interesse de seus alunos pela natureza, por meio de observações e aulas de campo. As noções rudimentares dos espaços de vivência dos estudantes (o lar, a vizinhança, a escola, o bairro e a cidade) eram pontos expressivos no constructo pedagógico de Pestalozzi. A proporção ascendente que parte do lugar avançando para região, em escala local e regional, compõe um importante prospecto nos estudos da geografia até o presente momento (GOMES, 2007).

Para Humboldt, a Geografia centra-se também no homem, mas, diferente de Ritter, ele buscava compreender o interacionismo das esferas naturais sob o viés mediador do orgânico.

Nesse sentido, Humboldt parte da observação acerca da harmonia entre os fenômenos naturais, pela inter-relação entre os reinos mineral, animal e vegetal. O autor procurava compreender o funcionamento do corpo, tomando como referência os demais elementos da natureza. Humboldt filiava-se à concepção filosófica de Schelling<sup>20</sup>, condicionada a uma visão holística materialista, enquanto Ritter apoiava-se em um viés holístico teoteológico.

Humboldt e Ritter fazem parte daquela brilhante geração de cientistas e intelectuais que viveram o ambiente histórico da ascensão do capitalismo alemão, exprimida em suas aspirações burguesas de orientação francesa pela pureza interna da burguesia alemã mais progressista, incapaz de servir de canal para o desenvolvimento capitalista liberal que conheciam a Inglaterra e a França, por conseguinte incapaz de liderança, contra a hegemonia das frações mais reacionárias das classes dominantes alemãs. (MOREIRA, 1994, p. 27)

Nesse momento histórico (século XVIII), a elite alemã ofuscou, de forma mais contundente, os intelectuais das correntes de pensamento humanista e racionalista. Representada por um grupo dominante detentor do poder político e financeiro, esta facção valorizava sobretudo o misticismo e os aspectos afetivos e intuitivos da ciência. Moreira (1994, p. 28-29) enfatiza ainda, como se dava a relação dos autores com o público.

Eis o porquê de nesse país faltar aos escritores e pensadores humanistas e racionalistas todo contato verdadeiro com o público e a sociedade que sempre aparece na biografia dos grandes humanistas alemães. O velho Leibniz, Lessing, Höderlin, Kleist, Kant, Schopenhauer, Marx, Heine, Nietzsche e tantos outros levantam-se todos como solitários no meio da sociedade alemã que não os compreendia e com a qual eles não conseguiam manter contato.

Diferentemente de outros países europeus, principalmente na França e na Inglaterra, os escritores humanistas e racionalistas estavam ligados à sociedade e ao público em geral. É inegável a influência do pensamento alemão na sistematização da Geografia moderna, os estudos baseados no holismo iluminista-romântico marcam o início da chamada geografia moderna, no entanto, novos paradigmas são interpostos nos estudos geográficos, outras percepções se tornam evidentes. Moreira (2008, p. 25) pontua que a chave moderna da Geografia se depara com outras percepções.

[...] no decorrer desta segunda fase: o da fragmentação generalizada, que vai dar na pulverização da geografia em um número crescente de geografias sistemáticas; e o

<sup>20</sup> Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling foi um dos principais filósofos representantes do idealismo alemão. Sua carreira foi marcada pela constante busca de um sistema que permitiria conciliar a natureza e o espírito humano com o absoluto, explorando as fronteiras entre arte, filosofia e ciência. Schelling acreditava que a natureza é tão real e tem a mesma relevância que o eu e afirmava que os objetos da natureza e a sua objetividade é que dão à nossa consciência o substrato, a matéria que iremos reproduzir em nossa consciência. Na origem, a natureza e a consciência eram uma mesma coisa, estavam ligadas em uma unidade infinita. Mas com a separação entre as duas, nossa consciência deu a si mesma um limite e o limite da nossa consciência é ela mesma. Assim se limitando, ela se torna finita e diferente da natureza. A essência dessa consciência, que limitou-se a si mesma, é o espírito, mas a essência da natureza é a matéria e a essência da matéria é a força (LOPES, 2007).

da aglutinação das setorizações em campos de agregados por seus conteúdos comuns ou semelhantes, que vai dar no nascimento da geografia física e da geografia humana, e por extensão, da geografia regional.

O autor (2008) pondera que esse paradigma fragmentário da Geografia surge enquanto crítica aos discursos unitários de Ritter e Humboldt. Embora a teorização de Humboldt procure compreender os fenômenos distribuídos nas esferas inorgânica, orgânica e humana, sob prismas holísticos, seus estudos e conjecturas apontam para a fragmentação dos campos de conhecimento. A especificidade das análises físicas setoriais carece de aprofundamentos e métodos específicos. Como exemplos deste caso podemos citar os estudos referentes à geologia, ecologia, oceanografia, climatologia, etc. A compreensão da interface fenomênica das esferas orgânica e inorgânica conduzem a um pequeno universo de possibilidades analíticas, ficando a esfera humana em um plano secundário.

Essa tendência de fragmentação dos campos de atuação da Geografia corresponde ao abandono da percepção holística no estudo da região, o que torna impossível estabelecer fundamentos coerentes que constituam o discurso geográfico (GOMES, 2007). O caráter espacial da geografia formulado por Kant e o método comparativo estabelecido por Ritter permaneceram em hiato. Sob este aspecto, o autor (2007, p. 133) pontua que:

de fato, parece que estas reflexões sobre a relação homem-natureza eram ainda de ordem muito geral e continham problemáticas muito diferentes que, por sua diversidade, não permitiam reconhecer a especificidade do domínio disciplinar geográfico. Isto não quer dizer, no entanto, que se possa negar uma certa identidade entre as questões levantadas pelos “filósofos” e o debate que ganha corpo na geografia cem anos depois.

Friedrich Ratzel é um autor de destaque na fase que corresponde ao paradigma fragmentário da Geografia. Ratzel é considerado um dos precursores da Geografia Humana. Sua obra é a combinação de características pontuadas pela fragmentação e pela reaglutinação das esferas de atuação da Geografia, praticamente um paradigma dentro de outro (MOREIRA, 2008). Seu constructo toma como referência a interface homem/espço, especificamente como essa relação poderia influenciar na construção política da sociedade. “Ratzel cria a geografia política, orientando a geografia setorializada na perspectiva relacional homem com o meio *em seu espaço*” (*Ibidem*, p. 30) (grifos meus).

Em sua obra *Antropogeografia*, Ratzel almejou demonstrar a necessidade de pontuar as inter-relações entre os diversos gêneros de comunidades idealizadas enquanto organismos naturais, compostas por comunidades e seus meios.

A análise de Ratzel descrevia vários gêneros de dinâmicas territoriais, tentando traçar um quadro geral ou um modelo para essas dinâmicas. Ele se interessava, sobretudo, pela relação solo/cultura e pensava ser capaz de estabelecer leis regulares



explicativas, isto é, seu objetivo final era construir uma teoria espacial positiva. (GOMES, 2007, p. 185)

Moreira (2008) enfatiza que Ratzel manteve contato com a Geografia de maneira semelhante a Humboldt, por meio de viagens e expedições, e pelo contato direto com a realidade. Com base na afirmação de Jean Brunhes, Moreira (2008, p. 31) pontua que Ratzel

[...] possuía em alto grau o senso das realidades terrestres. Distinguiu os fatos humanos sobre a Terra, não mais como filósofo, historiador ou simples etnógrafo, ou economista, porém como geógrafo. Reconhecia suas inúmeras, complexas, variadas relações. Observava os homens povoando o globo, trabalhando na sua superfície, procurando o sustento, e fazendo história na terra; observava-os com os olhos de verdadeiro naturalista.

Ao final do século XIX, a biologia e seus métodos foram considerados um novo paradigma para as demais ciências, principalmente em razão da teoria evolucionista desenvolvida por Charles Darwin. A antropogeografia de Ratzel corresponde aos moldes teóricos propostos pela teoria darwinista, a mais aceita pela ciência da época (GOMES, 2007). Ratzel possui vinculação com a concepção filosófica racionalista, em específico a chave determinista<sup>21</sup> do pensamento geográfico. Suas projeções contavam com bases analíticas pautadas na influência exercida pelos aspectos físicos (da natureza) na organização das comunidades. Os fatores naturais (clima, relevo, hidrografia, etc.) determinariam, segundo a Geografia ratzeliana, a cultura de um povo. Moreira (1994) elucida que a Geografia proposta por Ratzel possui vinculação com a ideologia do imperialismo alemão. A vinculação entre a *teoria do espaço vital* de Ratzel e a *teoria da seleção natural das espécies* de Darwin mantém em comum a ideia de que na

[...] busca da sobrevivência, as espécies travam luta intensa que sempre acaba com a sobrevivência do mais forte. A luta é basicamente pelo espaço. Spencer trará esta ótica para as relações entre os homens. Não lhe foi difícil, uma vez que na própria obra de Darwin o que transparece como a dinâmica da evolução das espécies “coincide” com a forma como os homens vivem suas relações capitalistas [...]. (Ibidem, 1994, p. 32)

---

<sup>21</sup> A abordagem determinista considera “que todo acontecimento ou estado é o produto direto de causas externas atuantes. De certa maneira, a causa que funda o fato define também a capacidade de reproduzi-lo e de prevê-lo. O futuro aparece nesse caso como reduzido, circunscrito pelo presente. O sujeito conhecedor opera ordenando os fatos, criando cadeias lógicas e um modelo racional. A realidade última se situa na explicação que une os fatos entre eles. A independência das manifestações fenomenais é apenas aparente e sempre é possível reconduzir essas manifestações a outros fatos ou a outros fenômenos pelo viés de uma explicação causal. O desafio maior da ciência é de encontrar as associações objetivas entre todos os fatos, para chegar a uma explicação geral. Os princípios metodológicos do determinismo são: a verificabilidade, ou a capacidade de demonstração; a generalidade, ou a condição de abstração; a positividade, que consiste no poder de afirmar qualquer coisa investido de uma legitimidade metodológica; a objetividade, proveniente do fato de que só apreendemos da realidade suas manifestações regulares e gerais” (GOMES, 2007, p. 176).

Para Ratzel, o meio natural é fator determinante na vida do homem, em todos os planos de sua existência, nos aspectos mentais e civilizatórios (teoria do determinismo geográfico), como na luta das espécies pelo domínio das localidades mais férteis e que possuem melhores condições de sobrevivência (teoria do espaço vital). A partir desse encadeamento ocupacional do espaço, os homens organizam-se em Estados. O papel do Estado na visão ratzeliana é a expressão orgânica do determinismo geográfico, como explica Moreira (1994, p. 33):

O Estado é um organismo em parte humano e em parte terrestre. É a forma concreta que adquire em cada canto a relação homem-meio, poder-se-ia dizer. A própria síntese. O Estado é assim porque possui um relação necessária com a natureza: do espaço é que retira sua existência e desenvolvimento. Os Estados necessitam de espaço, como as espécies, por isto lutam pelo seu domínio como as espécies. A subsistência, energia, vitalidade e o crescimento dos Estados têm por motor a busca e conquista de novos espaços. Troquemos “Estado” por “imperialismo” e entenderemos Ratzel.

A Geografia determinista de Ratzel estabelece análises mais expressivas na interface homem/natureza. A originalidade de seus trabalhos acerca da produção do espaço vinculada à organização da sociedade o diferenciam de seus predecessores. A síntese de sua construção teórica, abarcando as esferas de estudo de Humboldt, a organização política baseada nos pressupostos regionais e antropológicos de Ritter, flexionados pela filosofia de Schelling e Hegel, conferem a Ratzel o status de precursor no campo da Geografia Humana.

O trabalho de Ratzel foi bastante assimilado e prestigiado no meio acadêmico, não somente na Alemanha, mas na França e na Inglaterra. A Geografia de base determinista se constituiu enquanto força vetorial no campo das ciências, eivada de prerrogativas imperialistas, pautava-se em um discurso científico que respaldasse o expansionismo colonial do Estado Alemão (MOREIRA, 2008).

Após a derrota da França em 1870, perante a Alemanha prussiana, os geógrafos franceses passaram a adotar as projeções do pensamento ratzeliano. Sob esta ótica, Moreira (1994, p. 34) pontua que o ensino da geografia era visto para “servir de instrumento de recuperação da imagem de grande potência, abalada pela guerra. Observando que ‘o professor de geografia alemão’ vencera a França”. Sob esse ponto de vista, o Estado francês ampliaria o ensino da Geografia. Porém, a vinculação da Geografia acadêmica a prerrogativas estritamente deterministas iria se deparar com questionamentos, como explica o autor (1994, p. 34 – 35).

Os trabalhos de Ratzel provocarão amplos e acesos debates nas academias francesas, onde intelectuais como Durkheim, criador da sociologia funcionalista, farão coro aos

geógrafos. Da crítica de Ratzel sairá o elemento-chave da geografia da “escola francesa”: a teoria do possibilismo. Seu formulador: Vidal de La Blache.

A perspectiva possibilista de La Blache configura-se em um sistema de conceitos e categorias que constituem uma cadeia lógica. Gomes (2007, p. 210) pontua que as análises vidalianas partem da reunião de elementos com base na observação.

Pela reunião de elementos na observação, é possível estabelecer entre eles relações explicativas ou perceber as relações entre suas recíprocas variações. Desta maneira, observa-se os fenômenos encadeados, o que, aliás, é uma ideia muito cara ao pensamento de Vidal. Assim, para cada região, existe um movimento particular resultante das combinações múltiplas entre os elementos que a compõem.

O autor (2007) explica que as análises de La Blache partem de princípios referentes ao organismo, ao estudo do meio, à ação humana e gênero de vida. A noção de organismo surge por meio de uma concepção genérica acerca de determinado fenômeno, que não necessita de explicações pontuais. Essa disposição propõe esquemas gerais não-demonstrativos, substituindo assim uma definição precisa e rigorosa.

A noção de organismo se ligava ao grande tema da finalidade. O organismo possui uma causalidade que, em última instância, é sua realização enquanto ser. A circularidade deste gênero de raciocínio leva a considerar o ser como sua própria causa final e, por consequência, sua função de ser. Afirma-se, também, que o organismo, enquanto totalidade, pode ser conhecido em si mesmo pela observação de seu desenvolvimento. (Ibidem, 2007, p. 199)

Tal entendimento aproxima-se do conceito aristotélico de *physis*, traduzido do grego antigo para o latim, *natureza*. A noção de organismo nessa chave mantém relação com o movimento de vir a ser, reunindo a matéria e a finalidade em um conjunto substancial de aspectos mais gerais. O *estudo do meio*, na perspectiva de La Blache, se fundamenta na atuação das diferentes forças (elementos) agindo de forma simultânea, como explica Gomes (2007). O estudo da região, nesse caso, surge enquanto totalidade dessa amálgama fenomênica. Ao tomar como referência analítica as inter-relações entre o terreno (relevo, vegetação e hidrografia) e os agentes intempéricos (sol, chuva, vento), La Blache se diferencia de Ratzel, pois dá maior ênfase à atuação humana na produção do espaço. O homem na perspectiva vidaliana é o principal agente na transformação do meio.

A especificidade da ação humana, com relação à dos outros elementos, vem de sua maior capacidade de transformação. Ela tem um papel central na organização do meio. Enquanto que, para o determinismo, o homem era apenas um elemento entre os outros, com Vidal, ele se faz mestre dos outros, pois se adapta à natureza e a transforma em seu próprio benefício. (Ibidem, 2007, p. 200 - 201)

A habilidade humana de adaptação com o meio está condicionada ao seu legado cultural e instrumental. O discurso de La Blache é marcado por um embate entre homem e natureza, interposto pela capacidade virtual de controle exercida pelo sujeito em relação ao

meio. A ótica possibilista da Geografia vidaliana evidencia a condição de intervenção da ação humana junto a natureza, porém nela, a capacidade de controle do homem está cerceada pelas intempéries do meio. Gomes (2007, p. 203) argumenta que:

Encontramos aqui um dos nodais da epistemologia vidaliana: como conciliar o fato de que o homem, por sua atividade, seja mestre de seu meio, se ele está ao mesmo tempo parcialmente submetido a ele? Por que para Vidal não há um meio em geral? Poder-se-ia dizer que é pela ação humana que a força da natureza se realiza. Daí resulta um novo conjunto, um novo ser, síntese do homem e do meio: “*A natureza prepara os sítios, o homem cria o organismo*”. Nesse sentido, o pensamento de Vidal pode muito bem ser visto sob o ângulo da dinâmica aristotélica do ato e da potência. Assim, a força natural só tem sentido em relação à cultura, o meio se define somente em função da obra humana que o transforma. (grifos meus)

Assim, La Blache estabelece uma conexão com a Geografia regional de Ritter, mais enfaticamente sobre o viés antropológico e esta analogia consta no princípio *gênero de vida*, ponto expressivo na teorização vidaliana. Sob esse patamar, o homem cria vínculos estreitos com o meio por intermédio do aparato cultural, adaptando-se às condições naturais da região, compatibilizando suas necessidades com os recursos existentes em determinada localidade.

Na obra *Princípios de Geografia Humana*, La Blache utiliza-se dos seguintes princípios analíticos: o organismo, o estudo do meio, a ação humana e gênero de vida. Seus procedimentos teórico-metodológicos contam com um balanço da distribuição das populações nos continentes, considerando as condições do espaço físico, recortes no relevo, hidrografia e domínios climáticos (MOREIRA, 2008).

O método vidaliano é caracterizado por três proposições: observação (descrição), comparação e conclusão. Assim, a tradição das narrativas de viagens e das descrições regionais se encontrava incorporada em sua construção científica. A premissa fundamental residia na necessidade de começar pela observação direta. Como Vidal recusava todo sistema *apriorista*, essa observação devia se produzir pelo contato direto com a realidade estudada, o pesquisador interrogando diretamente seu objeto. O olhar deve se fazer “erudito” para perceber estas ligações, pois, *aos olhos do profano*, as coisas estão sempre em dispersão. (GOMES, 2007, p. 209) (grifos meus)

O constructo teórico possibilista de Vidal de La Blache coloca em cheque a Geografia determinista de Ratzel. Na compreensão vidaliana, o homem determina o domínio do meio e cria condições para fazê-lo. Nessa concepção, a sociedade utiliza-se do aparato cultural para se ajustar as diferentes localidades. Já na percepção de Ratzel, o meio define o homem, a cultura é determinada a partir do ambiente, ficando assim a sociedade sujeita às imposições da esfera natural.

Os entendimentos de La Blache acerca da organização social partem de pressupostos da sociologia de Durkheim, diferente da noção proposta por Ratzel, fundada no ideário do

*espaço vital*. A compreensão de La Blache levou a outro panorama. Nesse caso, Moreira (1994, p. 36-37) elucida que as percepções do autor evidenciam que

a sociedade é um todo unido, formado de partes, cumprindo cada parte função de conferir à sociedade como um conjunto uma unidade solidária, estável e harmônica. Qualquer parte que esteja em disfunção deve ser reintegrada, por isto havendo na sociedade mecanismos de controle. A dinâmica das relações na sociedade tem sua origem na competição, que pode caminhar para conflitos, cabendo aos mecanismos de controle promover o ajustamento do que estiver em dissonância.

A sociedade na concepção geográfica vidaliana se assemelha a uma orquestra, visto que se algum instrumento ou quadrante sair do tom, isso conseqüentemente quebra a harmonia do conjunto. La Blache não possuía uma filiação filosófica específica em suas formulações. Gomes (2007) explica que diversas influências foram conjugadas para produzir a concepção geográfica vidaliana, pautadas também em pontos de vista aceitos na época.

Ele não procedeu, como era o usual no pensamento positivo, à elaboração de cadeias causais. A maneira de ser dos fatos se confunde com o fato em si, as formas sob as quais ele se apresenta se confundem com sua forma de ser. Daí a importância da descrição. Explicação e descrição, eis aí as duas vertentes de uma única e mesma ideia, ou duas etapas que se conjugam no pensamento de Vidal. (*Ibidem*, p. 206)

As conjecturas de Friedrich Ratzel e Vidal de La Blache são fundamentais na constituição do pensamento geográfico. As teorizações pautadas na complexa relação homem/natureza obtiveram mais consistência a partir das projeções de Ratzel e Vidal, marcando o início do que viria a ser a Geografia Política no fim do século XIX e início do século XX. Tais prospecções tinham um caráter inédito no campo. A síntese ou a releitura espacial realizada por esses dois autores apresentou aspectos bastante consistentes, visto que suas produções estiveram baseadas em análises precedentes de outros geógrafos.

Para além do paradigma fragmentário da Geografia, o período entre-guerras (Primeira Guerra Mundial de 1914 a 1918 e a Segunda Guerra de 1939 a 1945) esteve marcado por correntes de pensamento científico que se desenvolveram de maneira bastante segmentada. Gomes (2007) comenta que esta segmentação se justifica pelo momento de grandes crises econômicas e tensões internacionais. A dispersão das escolas geográficas à época e as fraturas ideológicas nos círculos da Europa, Viena, Praga, a escola de Frankfurt, de Cambridge, entre outras, mantinham relação direta com as grandes guerras, pois, as potências europeias eram as maiores envolvidas nos conflitos e sofreram as conseqüências diretas dos embates.

Gomes (2007, p. 249) explica que os cientistas da época estavam sujeitos a perseguição política e ao exílio, de maneira que este cenário resultou na dispersão dos nichos

intelectuais, condicionando a um espírito cosmopolita<sup>22</sup> nos meios acadêmicos, sendo possível dizer que

as dificuldades de diálogo e de comunicação são aparentemente as causas da dispersão geográfica das “escolas e círculos” organizados na época. Os círculos de Viena, de Praga, a escola de Frankfurt, de Cambridge, entre outras, marcaram definitivamente a identidade científica desses anos. Paradoxalmente, foram estas mesmas dificuldades e as perseguições que precederam a Segunda Guerra, que plantaram as sementes de um novo comopolismo. Com efeito, nesta época, uma verdadeira diáspora de pensadores esteve na base das múltiplas trocas entre as escolas, que tinham permanecido, até então, voltadas para si mesmas.

Este movimento teve implicações substanciais nas ciências, com destaque para a influência tardia do positivismo lógico. Esta orientação permeou, inicialmente, os domínios da matemática e da física, posteriormente, outras ciências, como a psicologia, a sociologia, biologia e economia (MOREIRA, 1994).

Na geografia, este movimento é geralmente conhecido sob o nome de Nova Geografia ou Geografia Quantitativa. A quantificação é efetivamente um de seus aspectos mais familiares. Contudo, essa corrente corresponde a uma orientação muito mais complexa do que a simples matematização. (GOMES, 2007, p. 250)

Moreira (2008) argumenta que a Geografia Quantitativa ganha expressiva relevância no início do século XX. As análises dos fenômenos sociais, decorrentes principalmente da Revolução Industrial são fatores preponderantes neste caso.

Na Europa, a Revolução Industrial é a culminância de uma revolução no desenvolvimento das técnicas produtivas, que se inicia no século X e avança, desde então, lentamente para acelerar-se com a revolução comercial do século XVI. Esse desenvolvimento na ciência e na técnica, nem sempre interligadas, culmina no século XVIII na Revolução Industrial, produzindo revoluções em cadeia (agrícola, nos transportes, sanitária), que repercutem sobre o quadro alimentar e da higiene social na forma imediata da queda das taxas de mortalidade. As taxas de natalidade, todavia, permanecem altas, acentuando-se o crescimento populacional. (MOREIRA, 2008, p. 81)

O aumento das taxas de natalidade mantém relação com a melhorias das condições de saneamento e os avanços na medicina são adventos da ampliação industrial. A demanda de consumo da população tem implicações em todos os setores. Porém, na Europa, os percentuais de natalidade no início do século XX começam a cair, principalmente em função do intenso processo de urbanização. As taxas de natalidade se equipararam às de mortalidade e o crescimento demográfico retoma o ritmo de antes da Revolução Industrial (MOREIRA, 2008). Nos países periféricos, esse processo segue uma dinâmica diferente.

---

<sup>22</sup> O emprego do termo Cosmopolita no texto corresponde a um movimento que transcende demarcações teóricas regionalizadas por um nicho intelectual ou escola de pensamento específicos. Em seu sentido amplo, o conceito refere-se à cidadania que extrapola uma nacionalidade específica. É um projeto político que pretende estabelecer uma cidadania de aplicação global.

Nos países subdesenvolvidos, o processo histórico ocorre de maneira diferente. É quando o ritmo do crescimento populacional se retrai nos países industrializados que o ritmo se acelerará nos países subdesenvolvidos. A causa é a propagação para estes países dos recursos de higiene social produzidos nos países industrializados. E o veículo é a divisão territorial do trabalho, que acentuará as trocas entre os países industrializados e os não-industrializados. (MOREIRA, 2008, p. 81)

A expansão demográfica na superfície do planeta somada à dinâmica de produção introduzida pela Revolução Industrial e as Guerras Mundiais condicionaram a uma tendência geográfico-estatística. A Geografia sob a influência de um paradigma quantitativo incorpora acepções estritamente técnicas, pautadas em uma linguagem matemática (GOMES, 2007). Esse processo de quantificação interposto por análises matemáticas e modelos estatísticos, serviram de ferramenta auxiliar às análises geográficas. O método indutivo, pautado em modelos experimentais e empíricos colocaram a Geografia em um patamar científico enquadrado às tendências do paradigma vigente.

Após a década de 1960, o movimento que corresponde à Geografia Teórico-Quantitativa enfrenta duras críticas. Sua proposta pragmático-estatística não considera as peculiaridades dos fenômenos sociais, visto que o método matemático analisa os fatos de maneira pontual, mas não se propõe a explicar os intervalos entre eles. O encadeamento de informações de forma catalográfica e homogênea, sem uma análise das especificidades, não consegue problematizar as nuances de natureza social (MOREIRA, 1994).

Com as críticas cada vez mais contundentes direcionadas à Geografia Estatística de fundamentação neopositivista, surge na década de 1970, a Geografia Crítica, fundamentada na filosofia marxista. Embora alguns ensaios pautados na filosofia marxista estejam datados em um período anterior, em específico na década de 1950, é a partir dos anos 70 que as discussões da geografia buscam conexões com o materialismo histórico dialético (Moreira, 2008). Neste período, como explica o autor (2008, p. 40), as produções geográficas baseadas nos preceitos marxistas ganham proporções expressivas em diferentes lugares do globo, de maneira que “geógrafos, espalhados por vários países, como David Harvey e Edward Soja, nos Estados Unidos, Milton Santos e Armando Correa da Silva, no Brasil, Yves Lacoste, na França, e Massino Quaiani, na Itália”, buscam fundamentos nessa fronteira teórica.

A partir dos anos 1970 e 1980, a Geografia assimila correntes de pensamento marxista. A Geografia toma como referência a relação homem-meio, mediada pelo processo de produção capitalista. A dualidade homem/natureza, proveniente da escola moderna, compreendida sob o viés estritamente antropológico ou lógico-formal, é interceptada por análises sócio-históricas da concepção marxista.

Se considerada no seu plano mais geral, a geografia é o que Karl Marx (1818- 1883) disse sobre o processo do trabalho: historização da natureza e naturalização da história. O Capital traz como sua condição necessária a subversão da geografia pré-capitalista, porque o capitalismo nasce e se expande subvertendo a “relação homem-meio”, que não é outra coisa que o processo de trabalho dito de forma empírica. Diz Marx que desde o aparecimento do homem na face da Terra, história dos homens e história da natureza confundem-se e se fundem em uma só e mesmo plano. Em cada modo de produção, este plano abstrato (abstrato porque genérico) ganhará sua expressão concreta, como a que estamos vendo para o modo de produção capitalista. Pode-se, todavia, tomar a demarcação onde ela está mais nítida e profunda: entre os modos pré-capitalistas (“sociedades naturais”) e modo capitalista (“sociedades históricas”). (MOREIRA, 1994, p. 74)

Não obstante, a compreensão acerca do objeto de estudo da ciência, segundo Carlos (2007), volta-se aos interesses do Estado. Sob esse argumento, a chave crítica do pensamento geográfico se manifesta em oposição a essa expressão ideológica da Geografia.

A maioria dos autores filiados à vertente da Geografia crítica, compreendem o espaço enquanto objeto de estudo da ciência, o conceito torna-se ponto de partida para as projeções epistemológicas dessa chave teórica. A obra *A produção do Espaço*, de Henry Lefebvre anuncia entendimentos expressivos acerca da noção de espaço enquanto produto das relações sociais de produção e de reprodução de maneira simultânea. Lefebvre (2000, p. 03) pondera que a própria inconsistência do termo “espaço”, se constitui enquanto incógnita em seu prospecto filosófico.

A partir das performances dos cosmonautas, depois com os foguetes interplanetários, o espaço estava incontestavelmente “na moda”: espaço disto, espaço daquilo (espaço pictórico, escultural, até musical); mas a imensa maioria das pessoas e do público só entendia por essa palavra, o Espaço (maiúsculo) carregado de conotações novas e singulares, as distâncias cósmicas. Tradicionalmente, o termo não evocava senão os matemáticos, a geometria (euclidiana) e seus teoremas, portanto uma abstração: um recipiente sem conteúdo. Na filosofia? Com frequência, o espaço era desdenhado, tratado como uma “categoria” entre outras (um “a priori”, diziam os kantianos: uma maneira de dispor os fenômenos sensíveis). Às vezes, era carregado de todas as ilusões e de todos os erros: desviando a interioridade de “si”, o desejo e a ação, para o exterior, portanto, a vida psicológica para fora e para o inerte, espedaçante e espedaçado (com e como a linguagem: Bergson). Quanto às ciências que dele se ocupavam, elas o repartiam, o espaço se fragmentando segundo postulados metodológicos simplificados: o geográfico, o sociológico, o histórico etc. No melhor dos casos, o espaço passava por um meio vazio, recipiente indiferente ao conteúdo, mas definido segundo certos critérios inexprimidos: absoluto, ótico-geométrico, euclidiano-cartesiano-newtoniano.

Diante de tantas definições, o autor (2000) entende o espaço enquanto amálgama sistêmica composta pelas relações sociais, não reduzido ao aspecto físico, mas referido a um espaço de vida social. Sob esse viés, o espaço físico abrange elementos naturais, sujeitos à intervenção do trabalho humano. A natureza, segundo Lefebvre (2000), é provedora, não produz. Ela cria. O homem, igualmente, se constitui enquanto ser produtor por meio do trabalho.



O espaço social para Lefebvre é composto por dois tipos de relação, e por intermédio delas o homem modifica o meio em que está inserido. A primeira corresponde às relações sociais de reprodução ou relações bio-psicológicas, compostas pela organização familiar e pelo convívio entre diferentes grupos sociais. A segunda refere-se às relações de produção, marcadas pela divisão do trabalho e à organização hierárquica de diferentes funções no campo social.

Lefebvre analisa a produção do espaço a partir de três elementos; a prática social (espaço percebido pelos indivíduos), as representações do espaço (espaço concebido por cientistas, engenheiros, economistas, gestores públicos, planejadores etc.) e o espaço representacional (espaço diretamente vivido pelos indivíduos). O autor (2000, p. 65-66) pondera que a prática espacial se constitui por meio da interação entre a sociedade e seu espaço, admitindo diferentes percepções sobre sua configuração.

[...] no espaço percebido, a realidade cotidiana (o emprego do tempo) e a realidade urbana (os percursos e redes ligando os lugares do trabalho, da vida “privada”, dos lazeres). Associação surpreendente, pois ela inclui em si a separação exacerbada entre esses lugares que ela religa. A competência e a performance espaciais próprias a cada membro dessa sociedade só se examinam empiricamente. (grifos do autor)

As noções constantes do espaço percebido mantêm vinculação com o cotidiano social, são noções de espaços que compõem a rotina de um indivíduo ou grupo de sujeitos. Este elemento da tríade pode ser ilustrado a partir do trajeto feito por um operário de casa para o trabalho ou vice-versa, ou refere-se a locais frequentados por diferentes atores sociais, como: clubes, praças, escolas, etc. O espaço percebido compõe as relações cotidianas do sujeito com o espaço. Em outro patamar, o autor (2000, p. 66) estabelece as representações do espaço como:

[...] o espaço *concebido*, aquele dos cientistas, dos planejadores, dos urbanistas, dos tecnocratas “retalhadores” e “agenciadores” de certos artistas próximos da cientificidade, identificando o vivido e o percebido ao concebido (o que perpetua as sábias especulações sobre os Números: o número de ouro, os módulos e “canhões”). É o espaço dominante numa sociedade (um modo de produção). As concepções do espaço tenderiam (com algumas reservas sobre as quais será preciso retornar) para um sistema de signos verbais, portanto, elaborados intelectualmente. (grifos do autor)

O espaço concebido, segundo Lefebvre (2000), é pensado desde uma dinâmica bastante complexa, visto que sua elaboração abrange um conjunto de percepções acerca da configuração do espaço. Sob a análise marxista, Lefebvre considera o espaço concebido enquanto interface caracterizada a partir dos interesses do capital, ficando sua organização vinculada aos compêndios de articulares de ordem dominante. Os espaços de representação, por sua vez, constam no espaço vivido.

Os *espaços de representação*, ou seja, o espaço *vivido* através das imagens e símbolos que o acompanham, portanto, espaço dos “habitantes”, dos “usuários”, mas também de certos artistas e talvez dos que *descrevem* e acreditam somente descrever: os escritores, os filósofos. Trata-se do espaço dominado, portanto, suportado, que a imaginação tenta modificar e apropriar. De modo que esses espaços de representação tenderiam (feitas as mesmas reservas precedentes) para sistemas mais ou menos coerentes de símbolos e signos não verbais. (LEFEBVRE, 2000, p. 66) (grifos do autor)

O espaço *vivido* é associado a nuances culturais, ou seja, da apropriação do espaço. Posto em outro patamar, sob um viés ontológico, seria a adaptação do homem ao meio constantemente transformado por forças diversas. Para o autor, a apropriação do espaço pautada nessa tríade constitui a noção de espaço social.

A triplicidade: percebido-concebido-vivido (especialmente: prática do espaço - representação do espaço – espaços de representação) perde seu alcance caso se lhe atribua o estatuto de um “modelo” abstrato. Ou ela apreende o concreto (e não o “imediato”), ou ela tem uma importância apenas reduzida, a de uma mediação ideológica entre muitas outras. É imprescindível que o *vivido*, o *concebido* e o *percebido* sejam reunidos, de modo que o “sujeito”, o membro de determinado grupo social, possa passar de um ao outro sem aí se perder. (*Idem*, p. 68)

As formulações do autor acerca do conceito *espaço* tiveram expressivo significado nos estudos da Geografia Humana. Na compreensão de Lefebvre, o espaço não é dado, mas produzido a partir da interface homem/meio, mediada pelo trabalho. As relações sociais são um elemento a ser considerado, pois é a partir delas que o homem modifica a natureza. Lefebvre influenciou geógrafos renomados. Embora não possuísse especificamente formação em Geografia, sua tríade teórica articulava espaço *vivido*, espaço *percebido* e espaço *concebido*, que possibilitou os estudos de David Harvey e Milton Santos, grandes nomes da Geografia contemporânea.

Milton Santos baseou sua proposta teórica no pensamento de Lefebvre. Para além de Lefebvre, Santos (2006, p. 39) compreende o espaço geográfico enquanto “conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”. Em uma perspectiva semelhante a de Lefebvre, Santos percebe a natureza enquanto ente provedor, ficando a cargo do homem transformar seus recursos, porém, considerando para isso, o uso da técnica nesse processo. A técnica se torna elemento específico do trabalho e seus diferentes níveis de aplicabilidade podem variar no processo de produção, desde a confecção de um utensílio doméstico até a fabricação de um automóvel. Consequentemente, a aplicabilidade da técnica possui implicações diretas na produção do espaço. Assim,

Objeto seria aquilo que o homem utiliza em sua vida cotidiana, ultrapassa o quadro doméstico e, aparecendo como utensílio, também constitui um símbolo, um signo. O

automóvel é, para Baudrillard, um dos mais importantes signos de nosso tempo e seu papel na produção do imaginário tem profunda repercussão sobre o conjunto da vida do homem, incluindo a redefinição da sociedade e do espaço. As cidades não seriam hoje o que elas são se o automóvel não existisse. (SANTOS, 2006, p. 41)

A técnica, segundo o autor (2006), é um elemento estritamente vinculado aos meios de produção. Sua efetividade é instaurada de forma seletiva no espaço apresentando nuances distintas em seus eixos de articulação. O desdobramento dos sistemas técnicos de diferentes períodos combinam-se em diferentes territórios e vão ao longo do tempo constituindo a adaptação do homem com o meio. A paisagem, para Santos, representa, num dado momento, as sucessivas relações entre o homem e a natureza. Esse conceito perfaz um campo analítico na teorização do autor e está atravessado pela temporalidade. Na concepção de Santos (2006), a paisagem é uma porção da configuração territorial que a visão pode abarcar, apresentando um caráter de fixidez em sua proposição epistêmica.

A paisagem se dá como um conjunto de objetos reais-concretos. Nesse sentido, a paisagem é transtemporal, juntando objetos passados e presentes, uma construção transversal. O espaço é sempre um presente, uma construção horizontal, uma situação única. Cada paisagem se caracteriza por uma dada distribuição de formas-objetos, providas de um conteúdo técnico específico. Já o espaço resulta da intrusão da sociedade nessas formas-objetos. Por isso, esses objetos não mudam de lugar, mas mudam de função, isto é, de significação, de valor sistêmico. *A paisagem é, pois, um sistema material e, nessa condição, relativamente imutável: o espaço é um sistema de valores, que se transforma permanentemente.* (SANTOS, 2006, p. 67) (grifos meus)

Ao demarcar seu campo de estudos a partir da ótica espacial, o autor enuncia uma perspectiva abrangente para o espaço (subjativa) em relação a paisagem (objetiva). O espaço se configura de maneira mais dinâmica açambarcando uma interface sócio-histórica, enquanto a relação espaço/paisagem é marcada por acordos, moldados em diferentes tempos, composta por um quadro de diferentes paisagens.

A paisagem existe através de suas formas, criadas em momentos históricos diferentes, porém coexistindo no momento atual. No espaço, as formas de que se compõe a paisagem preenchem, *no momento atual, uma função atual*, como resposta às necessidades atuais da sociedade. Tais formas nasceram sob diferentes necessidades, emanaram de sociedades sucessivas, mas só as formas mais recentes correspondem a determinações da sociedade atual. (SANTOS, 2006, p. 67) (grifos do autor)

Concebida enquanto intersecção de elementos do passado e do presente, a paisagem está posta nessa concepção enquanto um dos moduladores do espaço. As alterações do espaço incidem sobre a sociedade e, conseqüentemente, a Forma<sup>23</sup> de um determinado objeto pode

---

<sup>23</sup> A Forma é o aspecto visível, exterior de um objeto, referindo-se ainda ao arranjo em sua disposição, que passa a construir um padrão espacial (SANTOS, 2014).

se desconfigurar com o tempo, perdendo sua Função<sup>24</sup> original no espaço, assumindo novos papéis (SANTOS, 2014). Tal dinâmica é chamada de rugosidade pelo autor (2006, p. 92), e corresponde ao espaço como acúmulo desigual de tempos.

O que na paisagem atual representa um tempo do passado, nem sempre é visível como tempo, nem sempre é redutível aos sentidos, mas apenas ao conhecimento. Chamemos *rugosidade* ao que fica do passado como forma, espaço construído, paisagem, o que resta do processo de supressão, acumulação, superposição, com que as coisas se substituem e acumulam em todos os lugares. As rugosidades se apresentam como formas isoladas ou como arranjos. É dessa forma que elas são uma parte desse espaço-fator. (grifos do autor)

A complexidade em torno do constructo espacial de Santos compreende elementos de ordem material e temporal. A rugosidade é a categoria que coloca a análise do movimento referente ao espaço/tempo constante nas diferentes paisagens. A produção do espaço é um reflexo da ação humana, a configuração dos locais mantém relação com a cultura e com a história de seus habitantes. Santos (2006, p. 12 - 13), a partir da noção de espaço como um conjunto indissociável propõe enquanto categorias analíticas “a paisagem, a configuração territorial, a divisão territorial do trabalho, o espaço produzido ou produtivo, as rugosidades e as formas-conteúdo”. A categoria configuração territorial, segundo o autor (2006, p. 39), refere-se, a dinâmica representada no espaço-materialidade, a partir da qual os sujeitos, de maneira racional ou não, se apropriam do espaço.

No começo da história do homem, a configuração territorial é simplesmente o conjunto dos complexos naturais. À medida que a história vai se fazendo, a configuração territorial é dada pelas obras dos homens: estradas, plantações, casas, depósitos, portos, fábricas, cidades, etc; verdadeiras próteses. Cria-se uma configuração territorial que é cada vez mais o resultado de uma produção histórica e tende a uma negação da natureza natural, substituindo-a por uma natureza inteiramente humanizada.

Como um desdobramento desta categoria, o sistema de objetos, é compreendido enquanto conjunto de elementos artificiais, resultantes de forças produtivas. Nesse sentido, de maneira análoga, o sistema de objetos está ligado à técnica. Ao conceber o espaço geograficamente, Santos (2006) diferencia o espaço social proposto pelos sociólogos, neste caso, por Lefebvre (2000). Embora as ponderações de Santos tenham base na teorização de Lefebvre, o espaço social para o estudioso brasileiro, está contido no espaço geográfico, de maneira que, os objetos só têm sentido a partir da ação humana.

---

<sup>24</sup> A noção de Função implica uma tarefa, atividade ou papel a ser desempenhado pelo objeto criado. (SANTOS, 2014)

Olivier Dollfus propõe uma concepção espacial dissímil a de Santos, pois procura estabelecer um vetor à prática espacial: a localização. A especificidade de cada porção territorial para Dollfus (1982, p. 09-10) é diferenciada e representada por

[...] sua localização e pelo jogo de combinações que preside a sua evolução, todo elemento do espaço e toda forma de paisagem constituem fenômenos únicos que jamais podem ser encontrados exatamente iguais em outros locais ou em outros momentos. Uma cidade, uma montanha, um rio, possuem identidade e personalidades próprias. Uma paisagem nunca é exatamente igual a outra. Uma visão perfunctória poderá considerar esta diferenciação do espaço como incompatível com a noção de homogeneidade [...]. A homogeneidade é uma consequência da repetição de um certo número de formas, de um jogo de combinações que reproduzem de maneira semelhante mas não perfeitamente idêntica.

Mesmo sob um patamar crítico da Geografia, Dollfus retoma alguns rudimentos da Geografia Clássica e Moderna, ao apontar para a ambiguidade analítica constante em seu objeto. O autor, em suas análises, dá bastante ênfase ao princípio da analogia do campo, visto que em alguns momentos a ciência compara fenômenos em diferentes locais, buscando uma equivalência entre eles e, em outros, considera suas particularidades e singularidades. Dollfus (1982) compara essa dualidade de julgamento com as desigualdades que aparecem no âmbito familiar. Embora a configuração familiar “possua” alguns padrões, seus membros a tornam singular. Tal concepção evidencia a complexidade em torno da rugosidade constante no espaço geográfico, o que dificulta comparações via esquemas apressados.

[...] ao analisar o espaço localizado e diferenciado, ao tempo em que aponta aquilo que constitui a originalidade de seu domínio, procura o geógrafo identificar simultaneamente os elementos de comparação capazes de permitir o reagrupamento em grandes famílias, dos principais dados, formas, sistemas e processos. Aliás, a originalidade só se pode patentear por comparação com situações análogas, assim como a execução só aparece quando se conhece o termo médio. (DOLLFUS, 1982, p. 10)

Santos (2008) chama a atenção para o perigo da analogia, visto que esse princípio geográfico mantém certa proximidade com os métodos das ciências naturais. Para o autor (2008, p.41), “a analogia muitas vezes leva a examinar os objetos do exterior, o que só permite apreender seu aspecto ou sua forma, quando é o conteúdo que em verdade nos permite identificar, individualizar e definir”. Santos compreende o espaço enquanto totalidade e Dollfus analisa a dinâmica espacial de maneira pontual, em outros termos, parte de uma Geografia regional.

Apesar da amplitude analítica na teorização geográfica, os estudiosos do campo fazem constantes releituras das concepções na área, revisitando noções axiológicas de seu sistema epistemológico. Não pretendo exaurir a noção de espaço proposta por Santos, Lefebvre ou

Dollfus. Isso seria inviável. O que nos interessa nesta pesquisa é a maneira como suas construções se manifestam nas tendências pedagógicas atualmente. Embora existam pontos divergentes em uma mesma corrente de pensamento, suas implicações possuem expressivos significados na organização da disciplina e do currículo.

Para além do espaço geográfico e da paisagem, a chave crítica da Geografia conta com a análise do território. A conexão entre espaço geográfico e o território pressupõe analisar o espaço a partir das relações de poder. Existe um consenso entre os estudiosos do campo de que o território não ficaria limitado unicamente a uma noção político-administrativa ou a um caráter limítrofe demarcado apenas por algumas modalidades de fronteiras. A teorização proposta por Santos (2008) acerca do território, possui nuances bastante complexas. Autores como: Milton Santos, Roger Brunet, Yves Lacoste e Ruy Moreira utilizam-se da noção de território para desenvolver as discussões acerca da produção do espaço, ou território enquanto modulador político. Nesse sentido, o conceito de território assume a condição de “meta-categoria” na configuração espacial.

Considero que a concepção de território proposta por Claude Raffestin parece contribuir de forma mais contundente no entendimento da dinâmica espaço/território/poder, aproximando-se da proposta desta pesquisa. Raffestin (1993) pauta suas análises nas relações de poder desempenhadas por um indivíduo ou por um grupo que demarca um território no espaço. As variadas formas de apropriação do espaço conduzem a diferentes tipos de território. Sob esse viés, o autor (1993, p. 144) pontua que

O espaço é, portanto, anterior, preexistente a qualquer ação. O espaço é, de certa forma, "dado" como se fosse uma matéria-prima. Preexiste a qualquer ação. "Local" de possibilidades, é a realidade material preexistente a qualquer conhecimento e a qualquer prática dos quais será o objeto, a partir do momento em que um ator manifeste a intenção de apoderar-se dele. Evidentemente, o território se apoia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção, a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolve, inscreve-se num campo de poder. Produzir uma representação do espaço já é uma apropriação, uma empresa, um controle portanto, mesmo se isso permanece nos limites de um conhecimento. Qualquer projeto no espaço, que é expresso por uma representação, revela a imagem desejada de um território, de um local de relações.

O autor (1993) enuncia uma produção espacial intimamente ligada a alguns condicionantes. O conhecimento cartográfico é um entre os elementos a serem considerados na produção do espaço. A demarcação do território e o seu processo de empoderamento estão condicionados aos aspectos de representação, bem como os privilégios que surgem dele. Um exemplo expressivo da definição territorial, neste caso, consta na produção de mapas e nos

campos de estudo vinculados à cartografia. A projeção de Mercator<sup>25</sup>, por exemplo, centraliza a Europa, utilizando enquanto marco referencial da divisão o meridiano de Greenwich, deixando outras regiões à margem no processo de representação. A cartografia moderna segundo Raffestin (1993, p. 145), surge na Renascença e, seguindo os pressupostos do Estado moderno, “se tornou um instrumento de poder e do ‘Poder’. Essa cartografia privilegiou uma "sintaxe" euclidiana que certamente não deixou de contribuir para modelar os comportamentos do poder”.

Essa dinâmica axiomática da representação cartográfica mantém-se numa complexa organização, pois a centralidade conferida a uma região específica do globo pode apresentar nuances hegemônicas que transcendem séculos. A nuclearidade atribuída à Europa, estampada em uma representação cartográfica, subentende um sistema de dominação que antecede a era das grandes navegações e segue por um período que corresponde ao colonialismo.

Outro elemento a ser considerado na configuração territorial é o das relações de poder exercidas pelos sujeitos na produção espacial e, conseqüentemente, na criação de territórios. Em suas análises, Raffestin (1993) enaltece a dinâmica interposta pelas relações poder. No conceito de território, a ideia de multidimensionalidade e de imanência do poder, transcendem a concepção de unidimensionalidade. Sob esse prisma, Raffestin compreende o poder a partir de Michel Foucault.

O poder está em todo lugar; não que englobe tudo, mas vem de todos os lugares. Portanto, seria inútil procurar o poder na existência original de um ponto central, num centro único de soberania de onde se irradiariam formas derivadas e descendentes, pois é o alicerce móvel das relações de força que, por sua desigualdade, induzem sem cessar a estados de poder, porém sempre locais e instáveis. (FOUCAULT, 1976, *Apud* RAFFESTIN, 1993, p. 52)

Raffestin (1993) admite a denominação de sujeitos territoriais. Um indivíduo, uma família, os grupos, as comunidades locais, o Estado, as autoridades supranacionais e as empresas, exercem seu poder no espaço e, conseqüentemente, delimitam seus territórios. A

---

<sup>25</sup> A Projeção de Mercator é uma projeção cartográfica cilíndrica elaborada pelo geógrafo, cartógrafo e matemático Gerhard Mercator (1512-1594). Atualmente, é uma das projeções mais utilizadas em todo o mundo. Na projeção de Mercator, os meridianos são representados por segmentos de reta paralelos entre si e que são perpendiculares aos paralelos terrestres. Essa geometria faz com que a superfície da Terra seja deformada na direção leste-oeste, tanto mais quanto maior for a latitude. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/projecao-mercator.htm>

dinâmica de territorialização<sup>26</sup>, desterritorialização<sup>27</sup> e reterritorialização<sup>28</sup>, caracteriza a disputa dos diversos sujeitos na demarcação de seu território – (TDR).

Em um viés semelhante a de Claude Raffestin, Fernandes (2005) analisa o território tendo em vista duas dimensões internas: a dimensão material e a dimensão imaterial, ambas indissociáveis na constituição dos territórios e das relações sociais.

As relações sociais, por sua diversidade, criam vários tipos de territórios, que são contínuos em áreas extensas e/ou são descontínuos em pontos e redes, formados por diferentes escalas e dimensões. Os territórios são países, estados, regiões, municípios, departamentos, bairros, fábricas, vilas, propriedades, moradias, salas, corpo, mente, pensamento, conhecimento. Os territórios são, portanto, concretos e imateriais. O espaço geográfico de uma nação forma um território concreto, assim como um paradigma forma um território imaterial. A mobilidade dos territórios imateriais sobre o espaço geográfico, por meio da intencionalidade, determina a construção de territórios concretos. (FERNANDES, 2005, p. 28)

A dimensão material diz respeito a área do território, seus objetos e domínios topográficos apreendidos pelo homem. A dimensão imaterial está vinculada às estratégias dos sujeitos para a construção de um determinado território, correspondendo às ações de representação do espaço, à disputa de força entre os sujeitos, aos posicionamentos políticos, às ideologias, aos discursos, às manifestações e a outras expressões subjetivas de poder.

Para além do território, sob projeções particulares e uma carga maior de subjetividade, está o conceito de lugar. O lugar é uma categoria da Geografia que passou por reinterpretções ao longo do tempo com nuances bastante diversificadas no campo. A ênfase no lugar enquanto categoria de análise da Geografia tornou-se mais significativa a partir da década de 1970, com o advento das correntes humanista e crítica, como explica Rodrigues (2015, p. 5038), uma vez que

Os dois movimentos, embora com posturas teóricas metodológicas diferentes, têm em comum a oposição ao positivismo. Fazem uma crítica aberta à ciência lógica, excessivamente preocupada com o objetivismo, deixando de lado os aspectos sociais para se fundamentar em conceitos baseados na matemática e estatística.

---

<sup>26</sup> Territorialização é um conceito bio-geográfico de significados distintos em diferentes escolas teóricas da Antropologia, Biologia e Geografia . O termo está geralmente relacionado a formas de organização e reorganização social, modos distintos de percepção, ordenamento, reordenamento em termos de relações com o espaço. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Territorializa%C3%A7%C3%A3o>

<sup>27</sup> Desterritorialização pode ser definida como uma quebra de vínculos, uma perda de território, um afastamento dos nossos territórios, havendo assim, uma perda de controle das territorialidades pessoais ou coletivas, uma perda de acesso a territórios econômicos, simbólicos. Disponível em: <http://ambientesgeograficos.blogspot.com/2010/08/desterritorializacao-e.html>

<sup>28</sup> A Reterritorialização caracteriza-se por ser um processo que nem sempre é bem sucedido, pois, compõe uma etapa posterior ao processo de desterritorialização. No ciclo que corresponde a reterritorialização, o Homem vai se adaptar aos novos territórios, tornando-se um agente ativo do (novo) território. Disponível em: <http://ambientesgeograficos.blogspot.com/2010/08/desterritorializacao-e.html>



O conceito, inicialmente, enuncia conotações de localização, apontando para a etimologia e o significado da palavra, que advém do latim *locális* (de locus) e corresponde a “espaço ocupado, localidade e posição”. Além da ambiguidade em torno de seus significados, o termo assume variadas conotações nas correntes de pensamento geográfico (RODRIGUES, 2015).

A Geografia Clássica, como ressalta Corrêa (2012), privilegiava os estudos da paisagem e dos aspectos regionais. Foi caracterizada por análises descritivas e comparativas que resultavam em formulações sintéticas, com foco na relação homem/natureza. Tal aproximação evidenciava complexas interpretações, de maneira que os estudos regionais apontaram para uma gama cada vez maior de fenômenos de ordem social e física. Moreira (2008) pondera que os estudos da corografia e da ecologia davam maior ênfase às questões regionais, tomando as partes (as especificidades) enquanto suporte para as análises. Nesse caso, o campo analítico parte do movimento que corresponde a compreensão acerca da região, afunilando para a compreensão das localidades específicas, com o objetivo de buscar interconexões entre essas localidades.

As análises regionais são caras às concepções geográficas Clássica e Moderna. No entanto, a complexidade dos estudos locais e a ênfase em investigar o modo de vida das comunidades em diferentes lugares toma proporções expressivas nos estudos da área no início do século XX. A ênfase no conceito de lugar a partir da Geografia humanista, compreende as relações que o sujeito estabelece com “o seu lugar” tomando como referência as vivências do cotidiano. Sob esse patamar, os estudos pautados no conceito de lugar se aproximam do campo da fenomenologia<sup>29</sup>.

Esse movimento que incorporou os estudos do lugar ao campo geográfico ocorre de forma gradual. Um marco no campo da concepção geográfica Humanista, consta na obra *O homem e a Terra: natureza da realidade geográfica*, de Eric Dardel em 1952. Holzer (2010) explica que a obra de Dardel é o gatilho do movimento humanista e ganha maior ênfase com

---

<sup>29</sup> Os estudos geográficos se aproximam do viés fenomenológico, a fim de potencializar as análises acerca das especificidades de localidades diversas. Carl Ortwin Sauer foi quem desvinculou o conceito de Lugar da ideia estritamente locacional, levando o conceito ao campo cultural. Sauer e Fred E. Lukermann introduziram as ideias de “consciência do Lugar”, bem como a noção de percepção nos estudos sobre o Lugar. Os autores propõem uma nova abordagem para Geografia, pois, não basta apenas inventariar o conteúdo das áreas, é preciso também analisar o modo de ver o mundo das pessoas que ali estão (HOLZER, 2012).

os estudos de Edward Relph na segunda metade da década de 1960. Dardel definiu o lugar enquanto “suporte do ser<sup>30</sup>”.

Relph (1977) também incorpora as análises geográficas acepções da fenomenologia. Seus trabalhos no campo se afastam do viés estatístico da Geografia Nova, tendência hegemônica na época. O autor (1977, p. 179) ressalta a importância dos preceitos fenomenológicos para a Geografia, destacando dois pontos fundamentais em suas análises; o fator cultural e o caráter antropocêntrico do conhecimento.

A fenomenologia não é somente uma desculpa para a subjetividade, nem permite combinações diretas com conceitos geográficos existentes, nem é uma estrada fácil para a iluminação e, embora seja simpática aos princípios humanistas, não leva, necessariamente, ao humanismo. [...] Se puder ser bem utilizada na Geografia, e se puder ser combinada com as atitudes do humanismo, acredito que ela terá a oferecer interpretações radiais de experiências geográficas e sensíveis recomendações para a construção de ambientes e lugares.

Holzer (2010) pontua que o conhecimento geográfico esteve pautado em métodos descritivos, obtidos por meio de generalizações e comparações. No entanto, Relph (1977) baseado em aportes filosóficos da fenomenologia, passa a analisar a produção do espaço a partir da experiência vivida e a proximidade que as comunidades estabelecem com os diversos lugares. Em uma direção oposta aos modelos matemático/estatísticos da Geografia, as noções desenvolvidas pelo autor (1977), acerca do conceito de lugar, promoveram análises mais contundentes sobre a relação homem/meio.

Nos anos seguintes a corrente humanista conta com novos adeptos, que destacam a relevância do sujeito para a fundamentação do conceito de lugar. Dentre eles, realço Yi-Fu Tuan e Anne Buttimer. Tuan (1982, p. 03) propõe interpretações a partir das relações que as pessoas estabelecem com o meio em que estão inseridas e toma como referência o espaço e o lugar.

“Espaço” e “lugar” são termos familiares que indicam experiências comuns. Vivemos no espaço. Não há lugar para outro edifício no lote. As Grandes Planícies dão a sensação de espaciosidade. O lugar é segurança e o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro. Não há lugar como o lar. (grifos do autor)

Tal comparação se torna ambivalente. O espaço está na condição de conceito abstrato e subjetivo, enquanto o lugar representa segurança, é preceituado como algo concreto. O

---

<sup>30</sup> “Em nossa relação primordial com o mundo, ao nos abandonarmos às virtudes protetoras do lugar, firmamos nosso pacto secreto com a terra, expressamos por meio de nossa própria conduta, que nossa subjetividade de sujeito se encolha sobre a terra firme, se assente, ou melhor, repouse. É desse lugar, base de nossa existência, que, despertando, tomamos consciência do mundo e saímos ao seu encontro, audaciosos ou circunspectos, para trabalhá-lo”. (DARDEL, 2011, p. 40-41).

tempo se constitui enquanto mediador na relação homem/lugar. O autor (1982) pondera que quanto mais tempo se vive em determinado lugar maiores serão os vínculos afetivos. As escalas apresentadas por Tuan demonstram a distinção entre lugar e espaço, de maneira que o lar compreende as primeiras vivências, o bairro e a vizinhança ganham expressivas representações, a cidade se apresenta como centro de símbolos significantes, assim como o município e o estado constituem outras noções. A ampliação na escala demarca o afastamento entre indivíduo e espaço, progressivamente esvaecimento do “empoderamento” e do “pertencimento”. Na mesma direção, Buttimer (2015, p. 05) toma como referência o percurso entre lugar e espaço, considerando a expansão da escala, para compreender os sentidos que são atribuídos ao lugar.

As migrações transatlânticas no final do século dezenove e início do vinte marcaram outra poderosa fonte de lamento e entendimento no significado de lugar. Os migrantes europeus frequentemente cantavam louvores de seus lugares natais. Àqueles para os quais a viagem rumo ao oeste era definitiva, o anseio pelo lar resultou em uma virtual enxurrada de sentimentos sobre lugares e suas identidades.

A mudança de patamar nas diferentes escalas é traduzida pela relação do corpo com o mundo. As subjetivações dos diferentes lugares são constantes no imaginário humano, ficando o cotidiano responsável por estabilizar a conexão dos sujeitos com seus lugares de vivência (BUTTIMER, 2015). A autora busca fundamentos em La Blache, em específico no princípio “gênero de vida”. Sob essa ótica, o ser humano procura estabilizar sua condição, adaptando os elementos físicos e transformando-os a fim de contemplar suas necessidades objetivas e subjetivas.

Existem muitas dimensões de significados atribuídos ao lugar: simbólico, emocional, cultural, político e biológico. As pessoas não têm apenas concepções intelectuais, imaginárias e simbólicas do lugar, mas também associações pessoais e sociais com redes baseadas nos lugares de interação e ligação. (*Idem*, 2015, p. 06)

Dentro dessa cadeia, existem associações imaginárias que perfazem a relação do ser humano com o meio. Se de alguma maneira essa interação é abalada, os homens demonstram padrões de territorialidade. A proximidade dos conceitos lugar e território, são um fator a se considerar nessa chave. As dimensões subjetivas nesse caso, são elementos privilegiados na Geografia Humanista. Sob esse patamar, os lugares tornam-se unidades locais eivadas de identidade, constituídas a partir de uma carga cultural daqueles que ali vivem.

Segundo Rodrigues (2015), os autores humanistas, com base nos preceitos da fenomenologia, referem-se ao lugar como uma experiência vivida no espaço, despertando nos geógrafos o interesse pelo conceito. Relph, Tuan e Buttimer propõem uma visão intersubjetiva pautada no diálogo entre indivíduo e mundo vivido.

A categoria lugar se desdobra com outras projeções na chave crítica da Geografia. A vertente geográfica fundada no materialismo histórico dialético tece críticas ao pensamento humanista. Motivados pelo fenômeno da globalização, autores como David Harvey e Milton Santos concebem o lugar enquanto componente da interface local/global (*Idem*, 2015). Santos e Harvey analisam a produção do espaço baseados na ideia de totalidade. Daí parte a crítica dos autores à perspectiva humanista, que em sua visão, fragmenta a noção de espaço restringindo-a à leitura do lugar e das comunidades. Ferreira (2002, p. 60) explica que Harvey questionou de maneira incisiva os princípios da modelização da Geografia Nova, por “considerar que o comportamento social é produto tanto de elementos gerais e determinantes quanto de outros particulares e contingentes”. Harvey opõe-se à ideia de sistemas analíticos pautados em uma “metateoria”, neste caso, a Geografia Teórico-Quantitativa, fruto da tendência neo-positivista, baseada em uma lógica universal. Distanciando-se do enfoque racionalista, Harvey parte da realidade material para formular conceitos à área.

Para Harvey, o lugar na visão humanista é concebido enquanto um “local de nostalgia” (RODRIGUES, 2015), com conotações provincianas, nuances que, na visão do estudioso, são excludentes. O lugar, para Harvey, configura-se a partir da interação com as redes social, econômica e política global, numa dinâmica composta por macroprocessos econômicos ao invés de emergir de um contexto específico. Nesse sentido, o lugar se constitui como um locus de mobilização e resistência contra as injustiças sociais geradas pelo sistema capitalista. Harvey, defende um posicionamento diferente da corrente fenomenológica, argumentando que o contexto planetário é fundamental na produção dos lugares (FERREIRA, 2002).

Santos (2014, p. 81) compreende “o espaço como ‘locus’ dos processos de produção. A ideia de produção supõe a ideia de lugar. Sem produção não há espaço e vice-versa”. Santos é mais taxativo do que Harvey, nas questões relativas ao conceito de lugar, pois, compreende o espaço como instância indivisível nos processos de produção. A noção de totalidade proposta por Santos (2005) se afasta bruscamente da visão fenomenológica da Geografia. Para o autor (2005), o lugar emerge como uma combinação particular dos modos de produção, subjacentes à divisão do trabalho. Essa dinâmica é marcada pela relação local/global compreendida por uma razão global com inferências na ordem local.

A localidade se opõe à globalidade, mas também se confunde com ela. O Mundo, todavia, é nosso estranho. Entretanto, se pela sua essência, ele pode esconder-se, não pode fazê-lo pela sua existência, que se dá nos lugares. No lugar, nosso Próximo, se superpõe, dialeticamente, o eixo das sucessões, que transmite os tempos externos das escalas superiores e o eixo dos tempos internos, que é o eixo das coexistências, onde tudo se funde, enlaçando, definitivamente, as noções e as realidades de espaço

e de tempo. No lugar - um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições - cooperação e conflito são a base da vida em comum. Porque cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza; e porque a contiguidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade. (SANTOS, 2006, p. 218)

As características do lugar, para Santos (2014), decorrem de uma hierarquia que se desdobra em ordenamentos e informações provenientes de outros centros de poder, que determinam a produção do espaço. Ao mesmo tempo, dialeticamente, a produção do espaço resulta da realização de tarefas comuns, produtoras de relações comunicacionais do cotidiano partilhado, que geram horizontalidades. Nesse caso, o autor (2014) admite o lugar como elemento globalmente ativo, passível de uma consciência que, por sua vez, carrega consigo a possibilidade de autonomia na construção de projeto social não hegemônico.

Disputas por significação da noção, possibilitadas pela contigência do conceito de lugar se configuram a partir da construção de diferentes quadros sociais, em diferentes momentos da teorização. Não pretendo desconsiderar ou enaltecer nenhuma das perspectivas pontuadas aqui. Para além disso, minha intencionalidade em pontuar aqui traços das escolas do pensamento geográfico passa por chamar a atenção à complexidade em torno da relação homem/meio, interposta por análises voltadas à (re)configuração do espaço pela sociedade.

Em um movimento análogo ao da teorização do campo epistemológico, compreendo a Geografia nesta pesquisa enquanto disciplina escolar, dotada de uma dinâmica diferenciada, sobretudo autônoma na reelaboração dos conhecimentos. Nesse sentido, buscarei, nas seções a seguir, uma aproximação das escolas do pensamento geográfico com o campo do ensino e, conseqüentemente, com a teorização curricular.

### **3.2 Discussões do ensino da Geografia: aproximações à comunidade disciplinar**

Ao me reportar à Geografia enquanto disciplina escolar, percebo a necessidade de discutir alguns aspectos das concepções de ensino deste componente curricular. O histórico da disciplina não possui um caráter linear e pontuar suas nuances em diferentes momentos torna-se tarefa bastante complexa. Opto por delinear uma aproximação ao campo em um movimento análogo à teorização curricular e procuro apresentar nesta seção as convergências entre as concepções de currículo e as escolas que influenciam o ensino da disciplina.

Antes disso, assumo pensar com Goodson a disciplina escolar em sua dimensão histórica. A história das disciplinas é um aspecto relevante no desenvolvimento desta pesquisa e tal discussão será delineada tendo em vista a ideia de autonomia conferida à disciplina escolar em detrimento da disciplina acadêmica. Como pontuei na seção anterior, há um interesse neste trabalho, de diferenciar o conhecimento produzido no universo acadêmico do conhecimento escolar. Sob esse viés, pretendo esboçar minhas ponderações tomando como referência as noções propostas por Ivor Goodson. Embora o autor não incorpore acepções pós-estruturais, cabe ressaltar que sua abordagem potencializa a compreensão do histórico das disciplinas e das comunidades disciplinares.

Ao que compete à teorização curricular, Goodson (1995), para além do campo filosófico, psicológico e sociológico, se distancia de modelos curriculares estritamente técnicos, racionais e científicos. Ele propõe a leitura da estrutura social como passível de subjetividade, evidenciando nuances históricas combinadas a análises etnográficas, atento aos movimentos e configurações dos grupos disciplinares (COSTA; LOPES, 2016). Goodson (1990, 1995) se afasta de leituras estritamente crítico-reprodutivistas, baseadas na concepção de que os professores se encontram na condição de agentes passivos em relação à política curricular. Assim se distancia de um enfoque curricular prescritivo, configurado a partir da tentativa de legitimar um conjunto de conhecimentos.

Acima de tudo, precisamos abandonar o enfoque único posto sobre o currículo como prescrição. Isto significa que devemos adotar plenamente o conceito de *currículo como construção social*, primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática. (GOODSON, 1995, p. 67)

Goodson (1995) projeta seus estudos a partir de análises voltadas a um enfoque que supere o currículo como prescrição, admitindo-o enquanto construção social. O autor utiliza-se de uma abordagem construcionista, que articula vários aspectos metodológicos, como: o enfoque individual, o coletivo e o relacional. Neste caso, a lacuna realçada pelo autor (1995, p. 76), na compreensão do desenvolvimento das disciplinas no contexto escolar é a de uma ausência de estudos históricos sobre a construção social do currículo escolar.

As perspectivas construcionistas sociais buscam um enfoque reintegrado para os estudos sobre o currículo, distanciando-se de um enfoque único, seja na prática idealizada, seja na prática concreta, para o desenvolvimento de dados sobre construção social, tanto em nível pré-ativo como em nível interativo. Nesse ponto, com o tempo, a lacuna mais significativa para um programa de estudo assim reconceitualizado é um estudo histórico sobre a construção social do currículo escolar. Sabemos muito pouco sobre como as matérias e temas fixados nas escolas se originam, são elaborados, redefinidos e metamorfoseados.

Tais estudos passam a ser vistos enquanto fundamentais para o processo de reconceitualização do campo. O desenvolvimento da perspectiva construcionista conta com análises que partem da construção social do currículo prescritivo e vão além, visto que nem tudo o que está prescrito é ensinado e aprendido e o que consta no planejamento não é necessariamente, o que acontece no momento educativo. Esse caráter de subjetivação na política apontado por Goodson está marcado por questões de ordem contextual; tem em conta uma série de adaptações no percurso educacional, potencializadas pela diversidade de concepções de ensino na comunidade disciplinar. Tais projeções sinalizam para o papel das comunidades disciplinares no processo de ensino, além de demonstrarem como a historicidade dos diversos atores no cenário educacional pode influenciar no histórico das disciplinas (COSTA; LOPES, 2016).

Ao pontuar dois planos do seu constructo curricular na perspectiva construcionista, Goodson sintetiza em um nível pré-ativo parâmetros gerais para a prática e, em outro patamar, o nível interativo, relativo ao que ocorre no processo educativo. Goodson (1995, p. 79) chama a atenção para estas noções, indicando a importância de pesquisadores e estudiosos da história do currículo não recaírem na falsa dicotomia de estudar somente a prática ou somente o que está prescrito.

Uma fase culminante no desenvolvimento de uma perspectiva social construcionista seria desenvolver estudos que integrassem, neles próprios, estudos sobre construção social, *tanto* em nível pré-ativo *como* no nível interativo. Precisamos buscar e desenvolver enfoques integradores para o estudo construcionista social. Neste sentido, um exame de nível relacional ofereceria uma estratégia para fortalecer e aproximar, significativamente, estudos sobre ação e estudos sobre o contexto. Antes de tudo, as perspectivas construcionistas sociais melhorariam o nosso entendimento em relação à política curricular, e com isso proporcionariam valiosos “mapas ilustrativos”, com a ajuda dos quais, os mestres poderiam entender e situar os parâmetros da sua prática. (grifos do autor)

A relação entre a disciplina acadêmica e a disciplina escolar também compõe as discussões de Goodson (1990, 1995). Porém, esta relação está marcada por uma série de nuances que configuram o histórico das disciplinas, o que impossibilita o estabelecimento de noções gerais ou rígidas na compreensão de sua dinâmica. Goodson (1990) tece críticas aos discursos de legitimação do status conferido às disciplinas acadêmicas, que reduzem as disciplinas escolares à simples transposição dos conhecimentos científicos. Nesse sentido, o autor (1990) chama a atenção para a diferenciação entre os contextos escolar e acadêmico, de maneira que o contexto escolar é composto por dimensões amplas, demandando um conjunto de adaptações à realidade social e à vivência dos estudantes. Não caberia simplesmente afirmar que a disciplina escolar se encontra subjugada à disciplina acadêmica. Em muitos

casos, a disciplina escolar antecede a uma matriz acadêmica, questão tratada por Capel (2008) e Rocha (1996), referindo-se ao histórico do ensino da Geografia, como discuti na seção anterior.

Sob esse prisma, Costa e Lopes (2016) consideram que Goodson percebe as relações de poder sem que haja dominação pura. É inegável que em algumas chaves da teorização curricular as análises se desenvolvam tomando como referência a legitimação de um determinado corpus de conhecimento, vinculado exclusivamente a interesses de grupos específicos. Entretanto, Goodson analisa as conjecturas do âmbito acadêmico e escolar a partir de uma interface mais complexa. O status de conhecimento científico conferido a determinada disciplina acadêmica pode ser fator condicionante no processo de inclusão de sua matriz no currículo. Costa e Lopes (2016, p. 06) explicam que Goodson não destituiu completamente as correntes críticas e suas aceções acerca da capacidade de determinada elite do conhecimento impetrar seus padrões de legitimação.

[...] o reconhecimento dos professores das escolas, componentes das comunidades disciplinares escolares, como operando em favor de uma maior vinculação do conhecimento escolar ao acadêmico, justamente por terem em conta que a maior proximidade e identificação com a disciplina de maior prestígio pode legar à disciplina escolar melhores condições de sobrevivência no currículo. A atuação de tais professores seria motivada por interesses materiais e um carreira promissora. Isso seria alcançado por meio da luta pela manutenção e estabilização da disciplina, bem como por sua promoção como detentora de um conhecimento de alto *status* [...] (grifos dos autores)

Ao considerar esse movimento, a estabilidade da disciplina escolar seria alcançada pelo status conferido à disciplina acadêmica, objetivando um lugar privilegiado no currículo oficial. Goodson (1990, 1995) admite que, de alguma maneira, exista certa influência da disciplina acadêmica na disciplina escolar. No entanto, o autor (2007, p. 242) elenca alguns mitos sustentados por análises curriculares estritamente prescritivas que, por sua vez, mantêm o foco na centralidade conferida ao governo central, nas secretarias de educação e na comunidade acadêmica.

Desde que ninguém desvele essa mística, os mundos da “prescrição retórica” e da “escolarização como prática” podem coexistir. Ambas as partes podem beneficiar-se dessa coexistência pacífica. As agências do CAP são vistas como estando no “controle” e as escolas são vistas como “distribuidoras” (e podem conquistar um bom grau de autonomia, se aceitarem as regras). Desse modo, as prescrições curriculares determinam alguns parâmetros, mas algumas transgressões ou transcendências ocasionais são permitidas, desde que a retórica e o gerenciamento das prescrições não sejam desafiados. (grifos do autor)

Existe nesse caso uma espécie de negociação e essa complexa relação constitui noções de cumplicidade na aceitação do mito da prescrição, como explica Goodson (2007, p. 242-



243). Tais custos envolvem de várias maneiras a aceitação de modelos estabelecidos nas relações de poder.

Talvez o mais relevante seja que as pessoas intimamente ligadas à construção social cotidiana do currículo e da escolarização, os professores, sejam por isso efetivamente aliados do “discurso da escolarização”. Para continuar a existir, seu poder cotidiano deve permanecer basicamente silencioso e sem registros. Esse é, então, o preço da cumplicidade. Os vestígios do poder cotidiano e da autonomia para as escolas e para os professores dependem de continuar-se a acatar a mentira fundamental. (grifos do autor)

O autor (2007) chama a atenção para essa cumplicidade, de maneira que os estudos do campo ocultam as nuances históricas das disciplinas. Outra questão em tais acordos seria a possibilidade de financiamentos para campos de estudos simbólicos do controle centralizado ou burocrático. Pois, alguns grupos nas universidades são coniventes nesse processo e se beneficiam dessa cumplicidade. Nesse sentido, Goodson (1995) se aproxima das análises de Bourdieu, pois ao compreender o currículo enquanto instrumento de controle do credenciamento dos professores e sua potencial liberdade nas salas de aula (2007), vincula a aliança entre poder, prescrição e capital cultural. O currículo torna-se um mecanismo de reprodução das relações de poder, atendendo àqueles cujas famílias estariam já representadas pelo capital cultural e excluindo os que não são herdeiros desse capital.

Ao considerar o pensamento de Goodson acerca das comunidades disciplinares e a história das disciplinas, reafirmo o quanto suas noções são caras a esta pesquisa. Porém, alguns de seus juízos merecem atenção. O autor (1990, 1995) enfatiza a relevância da política curricular, tomando como referência demarcadores internos das instituições de ensino. Em outras palavras, é como se apenas o contexto escolar fosse suficiente para compreender a complexidade em torno das comunidades disciplinares e, conseqüentemente, sua dinâmica curricular. Ao enunciar uma perspectiva curricular social construcionista, o autor (1995) procura compreender algumas nuances dos aspectos prescritivos e práticos, no entanto, focaliza em como o que está prescrito incide sobre a prática. Coaduno com a visão de Costa e Lopes (2016, p. 1022) no sentido de que Goodson optou por uma abordagem que considera a atuação de diferentes subgrupos disciplinares, o que levaria à “construção de um cenário geral da política. Posteriormente, parecendo visar compreender não só as motivações dos subgrupos, mas, individualmente, as de professores em sua relação com o campo disciplinar, com a escola e, principalmente, com a política”.

Ao considerar elementos importantes do campo ao longo do tempo, tomando como base a literatura mais destacada, percebo que a compreensão do funcionamento da escola, sua

finalidade e seu currículo, mesmo sob entendimentos transitórios, demandam a análise do contexto mais amplo. Goodson, ao centralizar a comunidade disciplinar enquanto aspecto nuclear na definição das políticas, delimita a análise das decisões políticas neste grupo, o que a perspectiva pós-estrutural tende a questionar.

Ao diferenciar a ciência geográfica da disciplina escolar, é importante perceber como a escola se constitui enquanto espaço que confere privilégio e legitimação a um conjunto de conhecimentos em detrimento de outros. Rocha (1996, p. 13) ressalta que os conhecimentos propostos pela escola, são extraídos das experiências humanas compreendidos enquanto aparato cultural.

A vasta produção cultural da humanidade não poderia, obviamente, dentro do tempo físico destinado à educação escolar, ser abarcada na sua íntegra, razão pela qual aparece a necessidade de selecionar da experiência cultural alguns conteúdos que integrarão o currículo escolar. Podemos então afirmar que toda educação escolar promove uma seleção no interior da totalidade cultural, extraindo daí os conhecimentos considerados relevantes, que após reelaborados transformam-se nos conteúdos disciplinares [...].

Para iniciar essa seção, refiro-me aos juízos propostos pela escola clássica da Geografia. A escola clássica, proveniente da Grécia antiga, possuía uma base empírica pautada em observações e catalogações. Como foi exposto anteriormente, é notável como as proposições metodológicas utilizadas por Estrabão e Cláudio Ptolomeu ecoaram durante séculos. Porém, isso não significa que os estudos geográficos permaneceram estagnados, ou que não existiram avanços no campo.

O *Ratio Studiorum*, como explica Rocha (1996, p. 117), foi o currículo instituído pela Igreja Católica, especificamente via Companhia de Jesus na Europa, “uma lei promulgada pelos superiores da ordem e tinha caráter obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino por eles criados, independente do país no qual o colégio estivesse instalado”. A Geografia estava inserida no ensino das Humanidades, se constituindo enquanto disciplina auxiliar na compreensão de componentes canônicos como o Latim e o Grego.

A fim de que os alunos melhor compreendessem o trecho de uma obra, objeto de estudo nas aulas de gramática, lançava-se mão, dentre outras coisas, de informações de caráter geográfico, bem ao estilo da geografia clássica, no que ela tinha de mais descritiva. A descrição de um dado território, bem como do povo que nele habitava era um dos recursos que os professores utilizavam para melhor elucidar um trecho analisado. (*Idem*, p. 120)

Os Humanistas se concentravam nas aptidões intelectuais de seus discípulos; as atividades literárias e acadêmicas correspondiam aos ideais de “homem culto”. Os conteúdos ensinados na Europa pela Companhia de Jesus foram transplantados para o Brasil. Essa

perspectiva curricular materializava um corpus teórico em caráter prescritivo, eivada de uma carga ideológica que retoma moldes de instrução utilizados na idade média.

O *Ratio Studiorum* apresentava uma coerência interna perfeita. Os seus organizadores tiveram o máximo cuidado com todos os detalhes referentes às normas, disciplina, conteúdo, metodologia, material didático, texto, hierarquias, tempo, etc. Sua validade transpunha as fronteiras geográficas e deveria ser inflexível com o decorrer do tempo (sua primeira versão criada em 1599, só sofreu alterações em 1832), além do que ela deveria ser aplicada para todos os alunos matriculados nos colégios da companhia. (ROCHA, 1996, p. 118-119) (grifos do autor)

O *Ratio Studiorum*, segundo o autor (1996), pautava os conteúdos da disciplina em uma perspectiva estritamente descritiva, baseada em uma orientação da Escola Clássica da Geografia. De maneira semelhante, a disciplina de Geografia estava pautada em descrições e dados estatísticos, constava na organização do ensino no período Imperial no Brasil. Porém, cabe ressaltar que a disciplina de Geografia possuía maior representatividade em instituições de ensino de porte maior, como é o caso do Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro. Rocha (1996) pontua que os conteúdos que compunham a disciplina estavam expressos nos estudos da *Corographia*, caracterizados por longas listas classificatórias dos principais domínios topográficos e morfoclimáticos, taxionomias de cidades, nomes de países e suas capitais além de pontuar características da população.

Até as primeiras décadas do Século XIX, a Geografia ainda não havia perdido o rótulo de ciência descritiva. Suas acepções não avançaram como as demais ciências, em particular o status conferido à matemática e às ciências naturais. Os métodos pautados na descrição regional, de Estrabão, e a vertente da Geografia Matemática de Cláudio Ptolomeu, tinham expressiva relevância na constituição do pensamento geográfico. Porém, seu caráter descritivo toma proporções diferentes na chave moderna, como pontua Rocha (1996, p. 98):

A geografia adquire, pois, o caráter de ciência graças ao abandono da mera descrição, *substituída que foi pela tentativa de estabelecer a relação entre causa e efeito* através da explicação. Iniciava-se a fase da descrição explicativa da Terra e dos fenômenos nela manifestos (sejam os sociais, sejam os naturais). Para que ocorresse este salto, grande foi a importância das contribuições iniciais de Kant, Humboldt e Ritter. (grifos meus)

A Geografia moderna conta com inúmeras produções de estudiosos como Carl Ritter e Alexander Von Humboldt, vinculados à concepção naturalista da geografia do final do século XVIII e início do século XIX. Os autores sistematizaram suas pesquisas utilizando-se do método comparativo e catalogador. Partindo da catalogação das regiões, cabia ao geógrafo estabelecer as relações entre elas.

Humboldt parte do mesmo princípio e método de Ritter. Se, para Ritter, o objeto do estudo da geografia é a superfície terrestre vista a partir das individualidades

regionais, para Humboldt, é a globalidade do planeta, vista a partir da interação entre a esfera inorgânica, orgânica e humana holisticamente realizada pela ação intermediadora da esfera orgânica. (MOREIRA, 2006, p. 20)

Mesmo que as teorias de Alexander Von Humboldt e Carl Ritter expressem avanços no estudo geográfico, suas conjecturas pouco consideram a interação do ser humano com a natureza. Capel (2008) pondera que a maioria dos estudiosos da história da Geografia, consideram Humboldt como o pai da moderna ciência geográfica, de maneira que sua obra foi decisiva para a configuração dos estudos relativos principalmente ao campo da Geografia física.

Alexander Von Humboldt recebeu muito cedo uma boa formação em economia política, graças às aulas do fisiocrata Wilhelm Dohm. Sua formação posterior em matemática, ciências naturais, botânica e física, mineralogia — com professores particulares e através de seus estudos na Academia de Minas de Freiberg (1790-1792) — e em tecnologia se completou, em seguida, com uma boa educação financeira devido a seus estudos de — Comércio, disciplina destinada a formar os altos funcionários de finanças. (CAPEL, 2008, p. 13)

Como seus predecessores, Humboldt realizou suas pesquisas por meio de viagens e expedições por vários lugares do planeta. Porém, a gênese de seu projeto intelectual lhe permitiu uma síntese que convergia em três correntes de pensamento, pautadas na botânica e na geognosia e em outro patamar, no caráter literário e filosófico do idealismo e do romantismo alemão (MOREIRA, 2008). Sua notável percepção lhe conferiu credibilidade nos estudos do campo geográfico e sua abordagem polivalente condicionou diferentes compreensões acerca da natureza e dos fenômenos que a compunham.

Nesta geografia física que culmina no Cosmos, Humboldt procura elevar-se a uma reflexão científica a partir do que antes era considerado um puro acaso incompreensível. Nele escreve, de fato, que a primeira olhada à vegetação de um continente nos mostra as formas mais distintas, como as gramíneas e as orquídeas, as árvores coníferas e os carvalhos, próximas umas das outras; e vê ao contrário as famílias naturais e os gêneros que, longe de formar associações locais, estão dispersos como o acaso. (CAPEL, 2008, p. 18)

A pluralidade de campos de estudo proposta por Humboldt conferiu à Geografia a titularidade de ciência de síntese, visto que as análises do autor variavam desde a configuração geológica da superfície terrestre até os elementos determinantes do clima. Porém, ao se referir ao campo de estudos da Geografia, Humboldt pondera que existe uma distinção entre a “Geografia Física” e a “Geografia propriamente dita”, ficando esta segunda enquanto ciência secundária, descritiva e enumerativa, em caráter auxiliar da Geografia Física (CAPEL, 2008). Embora Humboldt articulasse um constructo voltado ao campo geográfico, suas acepções se assemelham às de Kant, que utilizava a Geografia enquanto modulador de sua proposta filosófica (MOREIRA, 2008). O trabalho de Humboldt foi notório entre os

geógrafos da época, entretanto, suas proposições reforçaram o caráter fragmentário dos estudos geográficos. A obra *Cosmos*<sup>31</sup>, de Humboldt, teve expressiva relevância nos meios acadêmicos da época, o que lhe conferiu o status de criador da geografia moderna (GOMES, 2007).

Carl Ritter, diferente de Humboldt, dedicou-se à docência, ocupando a posição de catedrático de Geografia na Universidade de Berlim (MOREIRA, 2008). Capel (2008) elucida que Ritter vinha de uma família da burguesia saxã e concluiu seus estudos universitários com a ajuda de um banqueiro de Frankfurt, J. J. Bethmann Hollweg, que o preparava para ser predecessor de seus filhos. Tal fato levou Ritter a se interessar por questões pedagógicas. Em sua trajetória enquanto docente, Ritter despertou interesse pelos métodos inspirados nas ideias pedagógicas de Pestalozzi (MOREIRA, 2008). Ele reconhecia na aplicabilidade do método de Pestalozzi a inspiração para o trabalho geográfico.

Tem-se defendido que a obra de Ritter, em particular sua *Erdkunde*, não é mais do que aplicação do método de Pestalozzi à geografia. Apesar da discussão que existe sobre este ponto, é indubitável que há uma parte importante de verdade nesta afirmação que, de qualquer maneira, mostra a profunda influência da pedagogia pestalozziana no geógrafo alemão. Influência que atinge aspectos muito diversos de sua obra, desde a utilização do conceito de "tipo" a sua produção cartográfica, que foi interpretado em relação com a importância que dá Pestalozzi ao desenho, e como forma de visualização intuitiva das unidades geográficas (CAPEL, 2008, p. 41)

Ritter admirava em Pestalozzi sua iniciativa social, tal como a escola para os pobres e a educação dos camponeses. Inspirava-se na pedagogia pestalozziana e sua simples motivação cristã, livre de qualquer imitação racionalista. Moreira (2008) chama a atenção para a construção geográfica de Ritter, baseada nas ações cotidianas, na observação da paisagem e no comportamento das pessoas nos seus locais de vivência. Ritter se aproxima de Humboldt na análise regional, admitindo o campo difuso dos estudos propostos por seu contemporâneo, porém, rejeita a expressão "Geografia Física". Seu foco mantém relação com os aspectos antropológicos das direfentes localidades. Ritter busca na História uma projeção para seus estudos da Geografia e, semelhante a Kant, dicotomiza o campo espacial e histórico. Neste caso, Capel (2008, p. 44) enfatiza que:

[...] sua interpretação geográfica possui, sobretudo, um interesse histórico. Assim, ao apresentar o projeto de sua *Erdkunde*, considera que se conseguisse chegar ao objetivo proposto, poderia ser considerado que se fizera progredir um ramo da

---

<sup>31</sup> O plano da obra *Cosmos*, de Alexander Von Humboldt, estava traçado desde 1827, ano em que o autor realizou seu famoso ciclo de 61 conferências sobre a descrição física do mundo na Universidade de Berlim. Este foi o germe inicial de uma obra que inicialmente deveria ter um só volume, mas que o autor foi ampliando sucessivamente, o que não deixa de ter conseqüências sobre a coerência da obra. De qualquer forma ela foi um autêntico êxito editorial e facilitou uma visão geral da Terra e do universo, com a qual foram educadas gerações de intelectuais da Alemanha e de toda Europa. (BECK, 1971)

história, no sentido de que se teria chegado a explicar a natureza estimulante das forças das relações naturais externas que atuam sobre o curso da evolução da humanidade. Ritter sempre deu uma grande atenção ao devenir histórico dos povos que habitavam em cada uma das regiões que estudava. Como Herder, entendia o espaço terrestre como o palco da história, e considerava que a maior harmonia entre o homem e a natureza se produz nos momentos de maior desenvolvimento cultural.

A partir desse pressuposto, entende-se que a Ritter interessam as relações entre a Geografia e a História. Baseado em uma concepção kantiana, Ritter considerava os estudos históricos e geográficos na classificação geral das ciências, por analisar fatos isolados que se sucedem no tempo e ocorrem juntos no espaço (CAPEL, 2008). A visão holista dos autores considera o todo da superfície terrestre subdividindo as partes em recortes individuais para melhor compreendê-los. As contribuições de Humboldt e Ritter para a Geografia são de fundamental importância, pois a releitura de suas teorias nas décadas posteriores trariam novos horizontes para a Geografia enquanto ciência, disciplina acadêmica e escolar.

Humboldt toma como referência os aspectos físicos da Geografia, partindo dos estudos botânicos, geológicos e climáticos. A fragmentação de seus campos analíticos permitiu a divisão de grandes categorias para analisá-las isoladamente, porém, considerando suas interconexões. Ritter avançou nos aspectos referentes ao ensino de Geografia, pois se empenhou em adaptar na obra *Erdkunde*<sup>32</sup>, o estudo das ciências da Terra, ao método pedagógico de Pestalozzi no início de sua trajetória enquanto docente na Escola Militar Allgemeine Kriegsschule. Posteriormente, enquanto professor na Universidade de Berlim, empenhava-se em sistematizar esquemas cartográficos comparativos, que possibilitassem percepções acerca das particularidades de determinada região e dos aspectos antropológicos de seus habitantes (CAPEL, 2008).

O ensino de Geografia até as primeiras décadas do século XIX contava com um espaço tímido no currículo escolar. A organização da disciplina ainda não conseguia transcender o caráter contemplativo e descritivo dos fenômenos. Porém, com uma lei promulgada em 1839, a Prússia reconfigura o quadro educacional. Com o propósito de aumentar a taxa de escolaridade da população, o Estado Alemão proibia dar emprego a crianças menores de nove anos que não tivessem frequentado a escola por no mínimo três

---

<sup>32</sup> A obra *Erdkunde* de Ritter posicionou a Geografia pela primeira vez como uma ciência moderna. A Geografia quer compreender a superfície da Terra, sendo esse o grande objetivo. Ritter buscou conciliar o interesse pessoal por leis gerais e sua preocupação com os aspectos particulares de uma região. No pensamento ritteriano, *Erdkunde*, uma palavra alemã, era sinônimo de geografia. Geografia é uma palavra de origem grega e é usada para descrever a Terra. O conceito de *Erdkunde* propunha entender a contradição entre o homem e a natureza, e a contradição entre cada cultura humana. A geografia de Ritter, a *Erdkunde*, estava voltada para a relação existente entre a parte e o todo, ou seja, entre os fenômenos que ocorrem regionalmente e a lógica universal que rege a totalidade da superfície da Terra.

anos. Capel (2008, p. 70) explica que o quantitativo de professores<sup>33</sup> aumentou com o passar dos anos.

O autor (2008) pontua que o governo alemão investiu enfaticamente nas instituições de ensino primárias, além de generalizar por todo país a obrigatoriedade e permanência escolar das crianças na faixa de 6 a 15 anos. Considerando tais avanços no campo educacional, a disciplina de Geografia esteve presente nos programas curriculares, junto à história e à filosofia. A aplicação dos métodos pestalozzianos sobre o patamar pedagógico proposto por Ritter contava com o ensino de noções relativas aos aspectos físicos da natureza e a Geografia Política. Os estudos propostos por Ritter possuíam uma concepção pedagógica de cunho político, eivada de projeções nacionalistas, fato que colocou o ensino de Geografia permanentemente no currículo escolar alemão.

Outro marco na expansão do ensino de Geografia têm início com a demanda de formação de professores para o ensino primário e secundário. Ampliando seu campo de atuação, a Geografia assume um caráter acadêmico por volta da década de 1860, como explica Capel (2008, p. 76).

Em torno de 1860, o desenvolvimento econômico da Alemanha permitiu também o aparecimento da ciência aplicada e o próprio desenvolvimento universitário obrigou a redefinir as funções da universidade. Nesse contexto, institucionalizaram-se e desenvolveram-se as ciências sociais – a psicologia experimental, a sociologia, a economia – não como desenvolvimentos a partir de uma demanda externa, afirma Ben David, mas a partir de interesses puramente acadêmicos. É nesse momento também – e concretamente depois de 1860 – que a geografia começa a fase mais intensa de desenvolvimento universitário.

O autor (2008) ressalta como o movimento da Geografia escolar estimulou a expansão das cátedras universitárias da disciplina depois de 1874. A unificação alemã, entre os anos de 1864 e 1871, favoreceu a expansão dos cursos, na escola primária e secundária e também nas universidades. Esse movimento é bastante expressivo para o histórico da disciplina, pois, representou um divisor de águas nos estudos do campo. Embora a ciência e seu campo epistemológico antecedam esse momento, como expliquei anteriormente, é com a inserção da disciplina no currículo que surgem as cátedras de Geografia e, com elas, sua sistematização oficial enquanto ciência e disciplina acadêmica.

---

<sup>33</sup> O número de professores aumentou de 28.000 em 1843 para 72.000 em 1891, sendo, para toda Alemanha, 120.000 nesta última data, e 187.000, em 1910. A população escolarizada aumentou proporcionalmente. Em 1873, o número de crianças que frequentavam as escolas elementares da Prússia era de 4,1 milhões, cifra que ascendia a 5,5 milhões em 1895, e a 10,3 milhões em toda Alemanha em 1910. Desde os anos 1860, o sistema escolar alemão havia se convertido em um modelo para outros países europeus.

Algo peculiar no histórico da Geografia refere-se ao interesse de estudiosos de outros campos do conhecimento pelo seu objeto. Gomes (2007) comenta que raros eram os estudiosos que se dedicavam exclusivamente ao universo geográfico. Desde Cláudio Ptolomeu, com a Geografia pautada em aspectos matemáticos, passando por Immanuel Kant e sua filosofia transcendental, Alexander Von Humboldt, que estudava as especificidades dos fenômenos físicos da ciência para formular um constructo direcionado à Geografia Física até Carl Ritter, que busca fundamentar na Geografia Histórica seus estudos regionais em sua obra *Erdkunde*.

A partir de 1880, a comunidade científica de geógrafos alemães deslocou o centro de atividade das Comunidades geográficas para os departamentos universitários, de maneira que os geógrafos pesquisadores das universidades assumiram o controle do desenvolvimento científico do campo.

O desenvolvimento da geografia universitária alimentou, por sua vez, a potente indústria editorial e cartográfica, dedicada a publicações escolares. As grandes editoras de Berlim, Leipzig, Breslau, Stuttgart, entre outras, solicitaram a colaboração dos professores para edição de atlas, mapas e textos escolares. O interesse pelos temas de pedagogia da geografia e pela difusão dos conhecimentos geográficos para os professores da escola primária e secundária se reflete nas publicações que foram criadas, destinadas especificamente a estes professores. Em particular, a — *Geographischer Anzeiger*, fundada em 1899 por H. Haack e H. Fischer; a — *Deutsche Erdel*, fundada em 1901 por P. Langhaus, e que prestava atenção particularmente na geografia alemã; e o — *Geographen Kalendar*, fundado por H. Haack em 1903, para atualizar a informação estatística. (*Idem*, p. 82)

Nesse sentido, havia grande preocupação com a formação dos futuros professores de Geografia e a maneira como eles atuariam nas instituições de ensino primário e secundário. No entanto, existiam problemas referentes ao desejo de afirmar o caráter “científico” e a determinar o objeto de estudo da Geografia. Tal fato levou um grupo de geógrafos a defender os pressupostos da Geografia Física, rejeitando os desenvolvimentos humanísticos e históricos da disciplina. Há nesse caso, um distanciamento dos preceitos humanistas da Geografia e uma aproximação à proposta de Humboldt, como pontua.

Foi nesse momento, muito provavelmente, que a obra de Humboldt apareceu aos geógrafos como um modelo a ser seguido, tanto por sua concepção integradora, que tão útil poderia ser à nova geografia institucionalizada, como pela utilização de métodos empíricos, que tanto prestígio adquiriram com o triunfo das concepções positivistas. A chegada de naturalistas e geólogos à geografia, como Richthofen, e a criação da cátedra de geografia física da Universidade de Berlim, reforçaram ainda mais essa tendência. (*Ibidem*)

Sobre esse patamar, pode-se rastrear os efeitos dos métodos das ciências naturais, pois seu caráter indutivo e experimental se constituiu enquanto tendência marcante no campo das ciências naquele período. Ao determinar a superfície terrestre enquanto objeto de estudos da



Geografia, o discurso de alguns geógrafos da época voltava-se à compreensão do amplo campo das interações causais que se produzem na superfície terrestre. Porém, concomitantemente, o desenvolvimento da antropogeografia e o determinismo de Ratzel também orientavam a disciplina.

Evidenciava-se com isto, um dualismo que os geógrafos da época consideraram consubstancial à geografia desde a antiguidade, mesmo que se afirmasse retoricamente que a geografia havia evoluído em direção à abolição de tal dualismo. A solução para este dilema foi buscada – da mesma forma que em outras escolas, como a francesa, através da orientação para a geografia regional e da paisagem. (CAPEL, 2008, p. 83)

A dualidade Geografia Física e Humana consta novamente no campo. Os dilemas acerca dessa dicotomia atravessam o ensino da disciplina. Essa dinâmica permeou as esferas educacionais germânicas em todos os níveis de ensino até o final do século XIX. Na França, o movimento educacional se configurou de outra maneira. Apesar da cátedra de Geografia na Universidade de Paris constituir sua primeira comunidade geográfica em 1828, foi somente a partir de 1870 que sua atuação obteve expressivo impulso na reforma do ensino (MOREIRA, 1994). Sob essa afirmação, Capel (2008, p. 85) complementa que foi o “impacto produzido pela derrota de 1870 frente à Alemanha que constituiu o impulso decisivo para a reforma do ensino, dando maior presença à geografia no nível primário e secundário e ampliando, por sua vez, o ensino desta matéria na universidade”. Outra questão pontuada pelo autor (2008) refere-se à frágil presença da Geografia no ensino primário e a disciplina acadêmica na primeira metade do século XIX na França. Tal fato mantém relação com a centralidade conferida à Universidade Imperial de Paris, que reunia todos os docentes de nível superior do Estado ficando as demais faculdades em situação de dependência da Universidade Imperial.

A comunidade geográfica de Paris, fundada em 1828, possuía convicções semelhantes às de Humboldt, visto que seus objetivos e pesquisas estavam relacionados à exploração e catalogação de áreas por meio de viagens. Os geólogos, biólogos e estudiosos da cartografia cada vez mais se aproximavam dos estudos geográficos, afetando seu conteúdo, convertendo-o em um campo de especialização científica (MOREIRA, 1994).

No entanto, a Geografia escolar era uma disciplina popular nos níveis elementares, pois, fornecia informações ao público letrado. O conteúdo da disciplina representava o empenho de estudiosos do campo em sistematizar os conhecimentos geográficos de cada país, incorporados por dados numéricos e estatísticos (CAPEL, 2008).

Após as reformulações nos quadros educacionais franceses ao final do século XIX, destacaram-se as propostas que procuravam organizar o ensino primário gratuito, obrigatório

e laico, além da criação de centros técnicos de ensino em nível secundário. A partir de 1874, os novos programas de ensino de Geografia contaram com a divisão de estudos em módulos. Uma parte de Geografia Física era compreendida enquanto aspecto fundamental da disciplina na época, outra parte abordava a Geografia Política e a Geografia Econômica. A recomposição do quadro educacional francês após a década de 1870 tinha relação direta com a retomada de uma “ordem” social. Neste caso, Capel (2008, p. 91) elucida que

As reformas aplicadas nos anos posteriores à derrota de 1870, e também aos sucessos revolucionários da comuna foram fortemente marcadas pela ideia da reforma da sociedade, com o objetivo de afastar os perigos revolucionários. Nesta ação de fortalecimento do controle social, a educação deveria desempenhar um papel essencial.

Sob esse patamar, a disciplina de Geografia vivenciou um processo de institucionalização nas etapas primárias e secundárias, estimulando, assim, sua expansão no universo acadêmico. Embora a disciplina se configurasse em campos fragmentados de estudo naquele momento, sua importância no currículo francês possuía um caráter cívico, o que, aos poucos, resgatou sua prerrogativa no quadro das ciências humanas. A proximidade da Geografia com a disciplina de História compõe essa transição no paradigma geográfico. Moreira (2008) enuncia que esse deslocamento no campo ocorre principalmente pelos ideais de La Blache, cuja matriz de pensamento é semelhante à de Ritter, porém, atravessada por discussões fundamentadas na sociologia e antropologia de Émile Durkheim.

Nos últimos anos do século XIX, e em particular depois da transferência de Vidal de La Blache para Paris, configura-se o principal grupo intelectual da geografia francesa em torno da figura deste geógrafo. Vidal conseguiu organizar uma ampla rede de patronato e influência através de seu poder sobre as carreiras profissionais de seus discípulos. Depois do grupo estruturado, em meados do século XX, ao redor de Victor Cousin, e ao lado dos que se constituíram no século XX em torno de Durkheim ou de Henri Berr, o de Vidal foi certamente um dos grupos (“clusters<sup>34</sup>”) mais representativos da ciência social universitária francesa. (CAPEL, 2008, p. 101)

A preparação dos geógrafos na Universidade de Paris, no final do século XIX, computava um período de quatro anos, sendo dois anos para a licenciatura histórico-geográfica e mais dois anos para a agregação dos estudos do bacharelado. Capel (2008) comenta que essa configuração no currículo acadêmico da disciplina mantém relação com a necessidade de formar professores para o ensino primário e secundário.

A escola francesa de Geografia influenciou o desenvolvimento da disciplina no Brasil, de maneira que esta viria a ser institucionalizada a partir da década de 1930, visto que nesse

---

<sup>34</sup> O termo “cluster” utilizado no texto refere-se a um grupo de estudiosos que desenvolvem conjuntamente atividades intelectuais diversas, representando, dessa forma, uma rede com diferentes funções, porém, com um propósito em comum.

período, foram criados os primeiros cursos em nível superior no território nacional (VLACH, 1988). A partir da década de 1930, foi possível vislumbrar a sistematização acadêmica de disciplinas como História e Geografia, com a chegada no país, de uma comitiva de professores franceses. Sobre essa questão, Martins (2014, p. 61) explica que

Com a criação da Universidade de São Paulo em 1934, foram ministradas as primeiras aulas de geografia no curso de geografia e história, disciplinas que, na época, tinham uma única formação em nível de graduação. [...] Pierre Deffontaines e Pierre Monbeig, passaram a compor o quadro de professores das recém-criadas instituições de Ensino Superior e desenvolveram estudos sobre o território brasileiro.

A sistematização da disciplina é pontuada a partir desse período. Rocha (1996) pondera que os docentes que atuavam no ensino secundário não possuíam formação específica para atuar na disciplina de Geografia, eram sujeitos provenientes de outras profissões, como: advogados, sacerdotes, ou pessoas que tinham a docência enquanto oportunidade de emprego.

A partir da criação da Universidade de São Paulo e da influência de docentes provenientes da França, os princípios lablachianos passam a orientar a disciplina de Geografia, como explica Pontuschka (2009, p. 44).

As ideias de Vidal de La Blache e de seus seguidores, hoje denominadas por muitos Geografia tradicional, exerceram influência sobre a disciplina tal como era desenvolvida nas Universidades de São Paulo e do Rio de Janeiro e, aos poucos, expandiram-se para outras universidades do País. No Brasil, o ideário produzido pela escola francesa chegou aos bancos escolares por meio dos licenciados, que de posse do saber científico desenvolvido na universidade e com o auxílio de livros didáticos, escritos por professores universitários, elaboravam suas aulas, produzindo um saber para os diferentes níveis de ensino.

A autora (2009) esclarece que a produção didática de Aroldo de Azevedo manteve-se hegemônica durante décadas. A liderança de Aroldo de Azevedo na produção de livros didáticos de Geografia mantém relação com sua carreira enquanto professor da Universidade de São Paulo e pela produção de um volume considerável de artigos e livros científicos no campo. Suas pesquisas destinavam-se a estudos relativos aos aspectos físicos do território brasileiro, descrevendo formas de relevo com conceituações técnicas e uma linguagem acadêmica específica da disciplina. Tais prerrogativas conferiram ao autor um “status” acadêmico, que garantiu a utilização de sua produção didática por um longo período.

Na década de 1930, alguns órgãos e instituições foram criados com a finalidade de contribuir com a construção do pensamento geográfico no Brasil. Esses órgãos e instituições se constituem enquanto produtores de conhecimento até a atualidade. Em 1934, foi criada a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). No ano de 1937, fundaram o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e em 1946, instituiu-se o Departamento de

Geografia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (USP), que posteriormente seria a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH). Pontuschka (2009) pontua que a Associação dos Geógrafos Brasileiros<sup>35</sup> teve, e ainda tem, até o atual momento, significativa importância para que todos os que no Brasil produzem conhecimento ou ensinam Geografia, pois o nome exprimia o desejo dos fundadores de que essa associação não possuísse um caráter restritivo, que integrasse em nível nacional todos os que desejassem conhecer melhor o país.

Apesar dos avanços da disciplina, tanto no âmbito acadêmico quanto no escolar, ela ainda se encontrava desprovida de análise crítica e social, alheia aos aspectos físicos e humanos do espaço geográfico. Vlach (2004) enfatiza que o cenário geográfico, por volta do final da década de 1950, passa por um período de transição. A Geografia lablacheana é interposta pela perspectiva matemática que circula na área. Essa tendência anunciava um caráter enumerativo ao campo de estudos da disciplina. O aporte de modelos matemáticos menosprezava os fenômenos de ordem social e seus reflexos no cenário educacional converteram-se em currículos pautados em quantificações exaustivas por meio de gráficos e tabelas e modelos estatísticos.

A Geografia Teórico-Quantitativa volta-se à compreensão da relação sociedade-natureza, porém, esvaziada do ponto de vista social (PONTUSCHKA, 2009). A disciplina esteve marcada pela crença numa necessária memorização dos aspectos físicos do território brasileiro. A prioridade do ensino consistia em transmitir dados quantitativos acerca da população, do crescimento demográfico, da composição dos estados e capitais e tantos outros aspectos que significavam o conhecimento escolar como enciclopédico. Esse movimento teve implicações ainda mais negativas no período da ditadura militar. A tendência de ensino utilitarista focada na formação para o mercado de trabalho deixava à margem a compreensão crítica da realidade e qualquer questionamento do contexto histórico-social. Vlach (2004) explica que esse caráter quantitativo combinado aos valores conservadores da ditadura, descaracterizou as disciplinas de Geografia e de História, ficando ambas diluídas nos

---

<sup>35</sup> A AGB foi criada por Pierre Deffontaines e, desde o seu surgimento, congregou importantes intelectuais que tinham por objetivo a promoção do conhecimento científico baseado na troca de ideias de seus associados. No ano de 1944, a AGB, já sendo uma entidade de dimensões nacionais, com sócios, profissionais, estudantes e colaboradores em todo território nacional, criou suas primeiras seções regionais nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco e Bahia, expandindo-se, mais tarde, para demais localidades. A partir disso, passou a reunir-se anualmente e promover eventos científicos. Dada a sua magnitude nacional e condizente na continuidade do diálogo com toda a comunidade, a AGB é responsável pela edição da Revista Terra Livre e do Jornal AGB em debate. Além disso, suas seções locais encarregam-se de publicações de outros periódicos (ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS, 2010).

chamados Estudos Sociais, a partir da Lei Nº 5.692 de 1971. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do período também tornou obrigatório nos programas de ensino a inclusão da disciplina Educação Moral e Cívica.

Concomitantemente, o ensino superior foi reformulado, com destaque para os cursos de licenciatura curta, em Universidades e Faculdades de todo o país. Um exemplo marcante nesse caso era do curso de Estudos Sociais, em que os graduandos matriculados concluíam a licenciatura em 24 meses e estavam habilitados para ministrar aulas nas disciplinas de Geografia e História (PONTUSCHKA, 2009). Em consequência disso, muitos cursos de Geografia foram fechados, visto que, o acadêmico que cursava Estudos Sociais poderia, por meio de licenciatura curta, ingressar na carreira docente, enquanto o aluno que cursava o curso superior em Geografia levaria quatro anos para estar formado. Nesse sentido, a autora (2009) explica que as universidades remanescentes do curso normal de Geografia, enfatizaram a importância do bacharelado, que compunha desde sua implantação à formação do geógrafo juntamente com a licenciatura.

Em síntese, pode-se dizer que o currículo da Geografia Teórico-Quantitativa incorporou acepções ideológicas da ditadura militar no Brasil, permanecendo excluídas as discussões de natureza histórica e social do conhecimento geográfico. Privilegiava-se, então, um campo de estudos pautado nas características descritivas dos fenômenos naturais, na memorização de dados estatísticos e na análise de mapas e gráficos.

As consequências da imposição de um regime militar conduziram, aos poucos e simultaneamente, a lutas pela redemocratização do Estado brasileiro, por uma cidadania plena, pela defesa da escola pública e pela defesa do ensino de geografia nos então primeiro (5ª a 8ª série) e segundo graus, o que, por si só, exigia uma geografia comprometida com a realidade brasileira, indissociável da arena política mundial e de seus desafios, que também se manifestavam em escala nacional, tais como a necessidade de construção de uma sociedade que pudesse vivenciar a experiência do “ter direito a ter direitos” [...]. (VLACH, 2004, p. 217)

Esse quadro começa a mudar no final da década de 1970, pois, sobretudo no meio acadêmico, é ventilada uma proposta baseada no materialismo histórico e na dialética marxista. Esta perspectiva lança questões sobre o ensino da disciplina de Geografia, interrogando quais eram as classes sociais favorecidas com o ensino deste componente curricular. Pontuschka (2009) pondera que discussões do campo geográfico nesse período voltam-se para aos meios de produção capitalista: os debates acerca das mudanças que ocorriam no mundo e no Brasil, a reflexão sobre o modelo toyotista, a destruição da natureza proveniente da expansão industrial e do processo de mecanização agrícola, a reação das forças

populares e a globalização. Tais fenômenos passaram a compor o quadro analítico de muitos geógrafos no Brasil e no mundo.

Os professores sentiram necessidade de discutir conceitos, métodos e novas abordagens teóricas para temas constatemente inseridos nas programações de Geografia, mas muitas vezes não dominados do ponto de vista teórico. Dentre eles, destacavam-se os conceitos de trabalho e modo de produção e questões relativas à abordagem da natureza e do processo de industrialização. A discussão da proposta, embora não tenha atingido a todos, promoveu uma ruptura no ensino tradicional da disciplina, apontando caminhos diferentes de um ensino apenas transmitido pelo professor, descolado dos movimentos sociais e da realidade social do País. (*Idem*, p. 70-71)

Sob essa mudança de paradigma, Vesentini (1987) pondera que é inegável a crise da Geografia Teórico-Quantitativa. As redefinições na ciência e, em particular, no ensino da disciplina nesse momento histórico tiveram avanços expressivos. Problematizar os aspectos sociais na produção do espaço sob um panorama pautado nas relações produtivas, elevou as discussões do campo a outro patamar. O autor (1987, p. 60-61) elucida que essa transição nas perspectivas geográficas clássica e moderna pouco avançou no que compete ao ensino de Geografia.

Alguns preferem falar em transição, o que talvez seja válido, mas é no mínimo problemático já que transição pressupõe a passagem de uma fase para outra com uma clara identificação das características de cada uma delas, o que não ocorre com a nossa disciplina: da geografia moderna ou tradicional, que ainda persiste mesmo perdendo terreno, passa-se a múltiplas alternativas que vão da(s) geografia(s) crítica(s) à utilitária ou pragmática, ou ainda, à geografia da percepção. Essa transição indica, sem dúvida, um sentido, um movimento histórico determinável, sendo que a situação presente da geografia é de indeterminação, de um leque de possibilidades onde o futuro não está decidido a priori, mas dependerá em boa parte das nossas opções e práticas.

Nesse sentido, os debates acerca do campo de análise da Geografia, bem como as suas redefinições teóricas, se propagavam nas comunidades geográficas, tanto na formação de professores como do aluno. No ano de 1978, em uma reunião realizada pela AGB em Fortaleza, os participantes acordaram que a Geografia assumisse uma postura de engajamento político, na luta contra a pobreza e em questões relativas ao subdesenvolvimento. Tais discussões levaram a AGB a reformular sua perspectiva organizacional e seu estatuto passou a integrar em seus princípios a luta pelos direitos humanos e questões políticas e democráticas da sociedade (ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS, 2010). Esse movimento teve considerável repercussão em território nacional, visto que foi considerado por muitos geógrafos, um divisor de águas entre a Geografia Teórico-Quantitativa e a Geografia Crítica.

Entretanto, Vesentini (1987) assinala que a lógica conteudista no ensino de Geografia ainda reverberou nos anos subsequentes. Sob esse raciocínio, Cavalcanti (1998) complementa

afirmando que mesmo estando a Geografia crítica preocupada em compreender as relações entre sociedade e natureza, reconhecendo a produção do espaço enquanto força motriz da prática humana, a própria Geografia escolar continuou a propagar a transmissão mecânica de conteúdos. Ela se desenvolvia sob argumentos de cientificidade maquiados pela objetividade e pela valorização do uso da tecnologia, além de recursos matemáticos na análise de fenômenos geográficos.

A subjetividade e singularidade interposta pelas noções de espaço geográfico e indivíduo, refletida pela reorganização e reconfiguração da sociedade, conduziram a diversos debates no campo. Discussões referentes ao gênero e à diferença, à cultura e aos grupos sociais, são características da pluralidade em torno de algumas vertentes do pensamento geográfico (OLIVEIRA, 2005). Ao final da década de 1970, a Geografia se configura por meio de diferentes enfoques, que partem de pontos de referência distintos, como a Geografia da percepção, a Geografia da representação e a Geografia humanista<sup>36</sup>. Porém, tais vertentes possuem seu embrião em período anterior, como explica Moreira (2008) sobre o ano de 1900. A Geografia da década de 1990 se depara com desdobramentos mais contundentes do que os dos anos de 1970. Sua amplitude tem a ver com a quantidade de debates que abarca, não somente discussões das correntes teóricas, próprias de sua arena, mas enquanto perspectivas de outros campos do saber. A Geografia Cultural analisa a produção do espaço, tomando como referência as relações da sociedade e da natureza, considerando seus aspectos singulares e subjetivos, incorporando discussões como gênero, raça, feminismo, xenofobismo, tecnopolos e neoliberalismo.

A década esteve marcada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), que propugnou mudanças no universo educacional brasileiro. Na segunda metade do período, alguns estados e municípios envolveram-se no debate nacional, que culminou nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Sob a influência deste cenário multifacetado, a Geografia incorpora acepções das diferentes correntes de pensamento em seu currículo, com destaque para as correntes tradicional, crítica e fenomenológica (SOUZA,

---

<sup>36</sup> A Geografia Humanista é definida por bases teóricas nas quais são ressaltadas e valorizadas as experiências, os sentimentos, a intuição, a intersubjetividade e a compreensão das pessoas sobre o meio ambiente que habitam, buscando compreender e valorizar esses aspectos. A Geografia Humanista procura um entendimento do mundo humano através do estudo das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento geográfico, bem como dos seus sentimentos e ideias a respeito do espaço e do lugar (TUAN, 1982). Sob esse viés, a Geografia Humanista tem como premissa que cada indivíduo possui uma percepção do mundo que se expressa diretamente por meio de valores e atitudes para com o meio ambiente, ou, em outras palavras, a Geografia Humanista busca a compreensão do contexto pelo qual a pessoa valoriza e organiza o seu espaço e o seu mundo, e nele se relaciona (ROCHA, 2007).

2011). Os autores dos PCN de Geografia, como explica Pontuschka (2009, p. 75), acordaram, nos encontros e congressos da área, aspectos plurais no que se refere à base teórico-metodológica do documento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia para o ensino fundamental propõem um trabalho pedagógico que *visa ampliar as capacidades dos alunos de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos*. Inicialmente, dão a conhecer, segundo a visão de seus autores, a trajetória da disciplina escolar. Nas orientações para o trabalho pedagógico, são apresentados os objetivos, os eixos temáticos, os conteúdos e os critérios de avaliação. Ao final, o documento traz indicações sobre a organização do trabalho escolar, referindo-se aos procedimentos metodológicos. (grifos meus)

Essa organização é contestada por muitos estudiosos do campo, principalmente pelos que se preocupam com o ensino da disciplina. Esta crítica refere-se ao ecletismo teórico-metodológico constante no documento que permeia as variadas vertentes do pensamento geográfico (*Idem*). Oliveira (1999) afirma que os PCN não consideram o histórico do pensamento geográfico, visto que as categorias de análise da disciplina, da maneira como estão postas no documento, se tornam incoerentes. Segundo o autor (1999), as categorias são constituídas por correntes teóricas distintas, em momentos históricos diversos e, no entanto, o documento as toma como partes equivalentes, ofuscando suas especificidades e sua cientificidade analítica.

Assim como Oliveira (1999), Gonçalves (1999) e Kimura (2009) se utilizam do mesmo argumento, alegando que os PCN ignoram a complexidade do saber Geográfico e que a pluralidade teórica em torno do estudo das categorias esbarra em um equívoco epistemológico. Na mesma linha de pensamento, Pontuschka (2009) utiliza-se do termo “ecletismo teórico” ao se referir ao corpo de consultores e formuladores dos PCN de Geografia. A reprovação dos PCN por esses geógrafos se apoia na chave teórica em que estão filiados. A rigorosidade epistemológica e a fixidez teórica, na opinião desses autores, teriam escapado na formulação do documento.

Em outra direção, Souza (2011) propõe uma reflexão acerca da pluralidade constante nos PCN. Para o autor (2011), existe uma tentativa de abarcar em um currículo de nível nacional as especificidades das variadas comunidades e seus contextos. Nesse caso, os sentidos plurais da disciplina de Geografia nos PCN possuem relação com o conjunto de experiências dos docentes e de estudantes dos mais diversos lugares.

Meu empenho em apresentar os sentidos de Geografia no campo perfaz uma atenção às diferentes perspectivas que constituem a disciplina e, não obstante, o currículo, pôr meio de



diferentes significações. No capítulo quatro, procuro analisar, de forma mais pontual, quais são os sentidos hegemonzados na política curricular para o ensino de Geografia no Estado de Mato Grosso.

#### 4 A POLÍTICA CURRICULAR PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA EM MATO GROSSO (2015-2018)

Nesse capítulo, apresento a análise da empiria, marcada por um processo de reconfiguração da política curricular no ensino fundamental da rede estadual de Mato Grosso. Seguindo a questão inicialmente levantada para o estudo – quais sentidos de educação, de ensino e de currículo são hegemonizados na política curricular produzida no governo Taques para a Geografia, no ensino fundamental em Mato Grosso? – formulei como **objetivo geral da pesquisa** analisar os sentidos de currículo, de educação e de ensino hegemonizados na referida política, no período de 2015 a 2018, uma vez que sua organização por meio de objetivos de aprendizagem foi proposta como medida de melhoria de qualidade da educação no Estado.

Busco me apoiar na perspectiva pós-estrutural, sob as lentes dessa fronteira teórica, numa primeira seção procuro problematizar questões relativas ao contexto político local, bem como as alianças partidárias que compõem a articulação da(s) política(s), focando a produção de novos documentos curriculares para caracterizar os principais aspectos da política curricular de Mato Grosso. Procuro atender, assim, ao primeiro objetivo específico levantado. Em seguida, numa segunda seção discuto e problematizo os sentidos que dão corpo à política curricular para o ensino de Geografia, voltando-me às tendências de ensino na política curricular para a disciplina. A título de conclusão, busco apresentar reflexões e ponderações sobre os sentidos de currículo, de educação e de ensino hegemonizados na política para a Geografia no ensino fundamental.

A empiria da pesquisa compreende os seguintes documentos: o Orientativo Pedagógico de 2016 (MATO GROSSO, 2016a), por ser um marco de transição nas políticas educacionais; o manual de lançamento da Avaliação por Objetivos de Aprendizagem para as turmas de Ensino Fundamental Ciclo de Formação Humana – *Escolas Urbanas* (MATO GROSSO, 2016b); e os quadros da matriz curricular de objetivos de aprendizagem para o ensino fundamental de 2016/2017 (MATO GROSSO, 2016c) e 2018 (MATO GROSSO, 2018).

#### 4.1 Uma aproximação ao cenário da política curricular em Mato Grosso: influências e singularidades

Para pontuar questões relativas à política educacional do estado de Mato Grosso, me reporto ao cenário educacional dos anos 1990. Nesse período é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei N. 9394/96), sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). A LDB (BRASIL, 1996) é um marco importante no processo de formulação dos documentos que norteiam o processo educacional, pois sua finalidade é disciplinar a educação escolar brasileira, com base na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Em Mato Grosso, sob a gestão do governo Dante Martins de Oliveira (PSDB) (1995 - 2002), são a Resolução N. 150/99 - CEE/MT <sup>37</sup> e a Lei Complementar N. 49/98<sup>38</sup> que regulamentam a educação (MATO GROSSO, 1999). Em 1996, as discussões sobre ciclos são iniciadas, a partir da implantação do Projeto Terra<sup>39</sup> em 22 escolas da zona rural. No cenário educacional do estado, postulava-se uma perspectiva educacional que levasse ao sucesso escolar de todas as crianças. Sob este aspecto, Cunha (2015, p. 52) pondera que, na época,

Postulava-se (SEDUC, SINTEP e formadores de professores) a necessidade de se construir nas escolas estaduais uma perspectiva educacional diferenciada, que conduzisse às concepções pedagógicas mais avançadas. Em 1997, a SEDUC (MT)

---

<sup>37</sup> Resolução nº 150/99 do Conselho Estadual de Educação CEE/MT - estabelece normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino, em consonância com a legislação educacional disposta na Lei nº 9394/96 e na Lei Complementar nº 49/98, e dá outras providências.

<sup>38</sup> A Lei complementar nº 49, de 1º de outubro de 1998, possui o objetivo de garantir a participação paritária entre o Governo e Entidades da Sociedade Civil na tentativa de implementar o exercício participativo e cidadão. Cabendo ao Conselho Estadual de Educação a participação na construção das reformulações legais, ampliando seu Colegiado para garantir maior representatividade das instituições públicas e privadas que atuam na Educação Básica e Educação Superior. O conteúdo da referida Lei normatiza os princípios constantes na Lei nº 9394/96, compreendidos enquanto princípios da educação escolar no Estado de Mato Grosso, com vistas a garantir: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; direito à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções político-pedagógicas; gratuidade plana do ensino, em instituições oficiais; valorização dos profissionais da educação; gestão democrática do ensino; valorização da experiência extra-escolar; vinculação entre a educação, trabalho e práticas de transformação social; promoção da interação escola, comunidade e movimentos sociais; promoção da justiça social da igualdade e da solidariedade; respeito à liberdade, aos valores e capacidades individuais, apreço à tolerância, estímulo e propagação dos valores coletivos e comunitários e defesa dos bens públicos; expansão das oportunidades educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino, da obrigatoriedade e gratuidade do ensino a da ampliação do período de permanência do aluno nas instituições oficiais; valorização da cultura local; nenhuma criança do território mato-grossense, a partir dos 7 (sete) anos de idade, fora da escola e, facultativamente, a partir dos 6 (seis) anos.

<sup>39</sup> “O Projeto Terra foi implantado em nível experimental em 22 escolas públicas, urbanas e rurais. Nesse projeto, a organização do Ensino Fundamental estava estruturada em Ciclos de Formação, seus resultados foram promissores, evidenciando a diminuição da retenção e da evasão escolar nas regiões onde foi implantado. Depois dessa experiência, a SEDUC – MT iniciou, no ano de 1998 a reestruturação no Ensino Fundamental, com a proposta de implantação do Ciclo Básico de Aprendizagem – CBA” (MATO GROSSO, 2001).

cria o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica/CEFAPRO de Mato Grosso, a partir da experiência de formação docente desenvolvida desde 1990 na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus em Rondonópolis (MT).

O Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), surge em 1997. Seus direcionamentos fomentaram a reorganização das duas primeiras séries do ensino fundamental, que se constituíram enquanto um único e contínuo bloco de estudos que correspondia a um ciclo de aprendizagem (MATO GROSSO, 1998). Segundo a SEDUC, o CBA representava um movimento significativo enquanto política educacional no estado. A progressão automática nos anos iniciais de escolaridade contribuía para a permanência das crianças no sistema de ensino. Seu objetivo inicial era garantir o direito à alfabetização (MATO GROSSO, 2001). A fim de melhorar os índices de evasão e reprovação, a proposta pautada em ciclos, se estendeu a toda etapa que correspondia ao ensino fundamental. Como enfatizei, o documento que fundamenta a organização da Escola por Ciclos de Formação foi publicado com o título *Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer* (MATO GROSSO, 2001). O documento apresenta uma proposta educacional pautada no ensino organizado em ciclos, além de elencar fatos que motivaram sua adoção. Outra questão corresponde ao direito à educação, acessibilidade e permanência na escola, princípios constantes na LDB (1996). Um conceito bastante utilizado nessa organização curricular é o da flexibilidade, relacionada aos tempos e espaços de aprendizagem. Tal argumento está condicionado ao processo de enquadramento idade-fase e subsidia discussões como progressão e enturmação nas escolas, como consta na orientação da rede estadual.

Na escola Ciclada de Mato Grosso, todo estudante terá assegurado o direito à continuidade e terminalidade de seus estudos. Proporcionar aos alunos condições de progredir por não permitir a reprovação ou retenção do educando na fase, e de fase para fase, é o desafio da escola. (MATO GROSSO, 2001, p. 53)

A concepção de avaliação no documento aponta para uma proposta reflexiva acerca do processo educativo. Os instrumentos que subsidiam os registros das aprendizagens precisam contemplar variados aspectos do processo de ensino e aprendizagem. Sob essa perspectiva, a avaliação não pode ser simplesmente quantificada por notas, suas projeções devem contemplar elementos mais detalhados da aprendizagem dos estudantes, tais como: aspectos cognitivos, o desenvolvimento afetivo dos estudantes e o caráter mediador do professor (MATO GROSSO, 2001).

Outra contribuição significativa para a elaboração do relatório de avaliação é a participação da família – como pais e responsáveis estão percebendo o desenvolvimento e aprendizagem do filho contribuindo com dados relevantes sobre a vida do aluno no desempenho das suas produções, tais como: textos, situações-

problemas, pesquisas e atividades diversas que constituirão a Pasta Avaliativa do aluno e que deverá estar sempre a disposição de todos os envolvidos no processo educativo, informando com responsabilidade o processo de escolarização do educando. (MATO GROSSO, 2001, p. 184)

O documento da Escola Ciclada de Mato Grosso propõe uma organização curricular voltada a uma perspectiva educacional menos rígida, pontuada pela flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem. Argumentos em torno da diversidade cultural, característica marcante de Mato Grosso, são fatores bastante relevantes na organização deste documento e mesmo questões relacionadas ao intenso fluxo migratório são constantemente enfatizadas no texto. A organização em Ciclos de Formação apresenta uma dinâmica bastante complexa e o conjunto de elementos que compõe sua configuração extrapola o que aqui foi apresentado. Neste caso, Mainardes (2009) explica que a organização dos Ciclos de Formação se apoia em aspectos antropológicos referentes às temporalidades do desenvolvimento humano e da totalidade da formação humana. Consideram também, dimensões socioculturais da formação, uma vez que a escola se constitui enquanto espaço de socialização, respeitando o tempo de vivência cultural, a valorização da cultura e a visão de mundo da comunidade escolar. Sobre esse patamar, o autor (2009) argumenta que a operacionalização da organização em ciclos é mais complexa que as demais, demandando uma profunda reestruturação no sistema escolar, nos aspectos curriculares, metodológicos, avaliativos, na formação permanente dos professores, dentre outros.

A organização em Ciclos de Formação surge no Brasil a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) Nº 9694 (BRASIL, 1996), que estabelece no Artigo 23 que “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.”. (BRASIL, 1996, p. 14). Em consonância com a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), definem objetivos gerais para cada área de conhecimento, considerando quatro ciclos de dois anos cada um, no ensino fundamental de oito anos. Além dos PCNs, documentos e relatórios internacionais, por exemplo o Relatório Jacques Delors (UNESCO, 1996) e outras conferências mundiais de educação, influenciaram a elaboração do documento curricular de Mato Grosso (CUNHA, 2015). Cunha (2015, p. 52) ainda explica que

As concepções progressistas da política de ciclos em Porto Alegre (RS) e de Belo Horizonte (MG), denominadas respectivamente Escola Cidadã e Escola Plural, eram também ressaltadas, assim como uma reivindicação pontual de qualidade na

educação, notadamente alinhada à retórica do governo federal e à produção estatística educacional. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) foram introduzidos nos debates como a configuração de uma política curricular arrojada para o território nacional, que indicava aos estados e municípios a responsabilidade de complementarem nos currículos locais as especificidades regionais.

De forma concomitante à implantação do ensino organizado em ciclos, a política de formação continuada e a ênfase no processo de profissionalização docente ganham proporções estaduais. Os CEFAPROS<sup>40</sup>, Centros de Formação do Professor, são criados em Mato Grosso no ano de 1997, baseados em um projeto originado na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, em Rondonópolis-MT. O CEFAPRO-MT foi instituído, de *início*, para fomentar a construção da nova proposta educacional do estado. Uma das incumbências do CEFAPRO tinha relação com o processo de formação continuada, estes centros se encontravam na condição de multiplicadores da proposta de ciclos, pensada a partir do Projeto Terra. Nesse sentido, Cunha (2015, p. 52), pondera que entre “os argumentos destacados na formação continuada de professores estavam os resultados positivos do Projeto Terra”, suas metodologias diferenciadas e a proposta de progressão nos anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase no processo de alfabetização dos estudantes.

O processo de implantação dos CEFAPROS, distribuídos estrategicamente pelo estado, ocorreu de forma gradual, a princípio com a criação de polos nas cidades de Cuiabá, Diamantino e Rondonópolis. Posteriormente, pelo Decreto Estadual nº 2.319 de junho de 1998, surgem mais 5 (cinco) polos do CEFAPRO, localizados nas cidades de Sinop, São Félix do Araguaia, Matupá, Juara e Cáceres. Em 1999, o Decreto Estadual nº53/99 formaliza a criação de mais 4 (quatro) polos distribuídos nas cidades: Junína, Alta Floresta, Barra do Garças e Confresa (GOBATTO, 2012). Rocha (2001) pondera que o processo de implantação dos Centros enquanto política de Estado também mantinha relação com o programa Proformação<sup>41</sup>. Nesse sentido, Gobatto (2012, p. 55) faz referência ao CEFAPRO da seguinte maneira: ao que se “refere à formação de professores, esse Centro resgatou as discussões sobre a extinção do curso de Magistério no estado, por isso, uma das frentes de atuação do CEFAPRO/MT era a formação de professores leigos”. A política de formação também

---

<sup>40</sup> O CEFAPRO, a partir da Lei nº 8.405 de 2005, torna-se uma unidade administrativa desconcentrada. Anteriormente possuía uma identidade pedagógica descentralizada, ou seja, estava caracterizado enquanto unidade escolar. Sob esse novo perfil, o CEFAPRO recebe a denominação de Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação.

<sup>41</sup> O Proformação foi um Programa do MEC que correspondia a um curso em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, em parceria do governo federal com os estados e municípios. Destinou-se aos professores que, sem formação específica, encontram-se lecionando nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos – EJA das redes públicas de ensino do país.

agregou a oferta de programas educacionais do Ministério da Educação (MEC), disponibilizando cursos pontuais destinados aos docentes das redes estadual e municipal. Este regime de cooperação também mantinha relação com a falta de estrutura física dos Centros de formação, visto que até aquele momento poucos polos possuíam sede própria. A Portaria Nº 48/99-SEDUC/GS/MT caracterizou a atuação dos Centros no regime de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios.

Art. 1º Os 12 Centros de Formação e Atualização do Professor (Cefapro), são referências das Políticas de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso. Art. 2º Os Centros de Formação e Atualização do Professor (Cefapro) se constituem em Escolas do Sistema Público do Ensino de Mato Grosso, com a finalidade de desenvolver programas e projetos de Formação Inicial e Continuada, coordenar e sediar programas de plenificação, qualificação e requalificação dos Profissionais da Educação em nível de Ensino Médio e 3º grau, conveniados entre Seduc, MEC, Municípios e IES. (MATO GROSSO, 1999)

Uma nova subdivisão nos polos dos CEFAPROS surge em 2005, pelo Decreto Estadual nº 6.825, na cidade de Tangará da Serra. Em 2009, pela lei estadual nº 9.072, nas cidades de Primavera do Leste e Pontes e Lacerda. O propósito da SEDUC seguiu a proporcionalidade do atendimento para cada polo. A abrangência de alguns polos estava além da sua capacidade de atendimento. Gobatto (2012, p. 59) enfatiza que esses “polos do Centro de Formação estão localizados em municípios polos estratégicos, para que possam atender os 141 municípios do estado”. O mapa apresentado abaixo, na Figura 1, mostra a distribuição dos Centros de Formação no território mato-grossense.

Figura 1 – Mapa de distribuição dos Centros de Formação no território mato-grossense



Fonte: SEDUC-MT (2011). Disponível em: <http://www.cefaprocuiba.com.br/municipios.php>

Os CEFAPROS, a partir dessa demarcação territorial, instituída no ano de 2009, seguem responsáveis pela propagação das políticas destinadas ao processo de formação continuada na rede estadual de Mato Grosso, além de atuar em alguns programas educacionais provenientes do Ministério da Educação. O Centro de Formação, ao longo de duas décadas, a considerar sua condição inicial de ente responsável pelo acompanhamento e mediação do processo de formação continuada na rede pública de ensino, passa por um processo de reconfiguração constante. De tal modo, os Centros vivenciam as tensões relativas às políticas públicas educacionais, ficando à margem no processo de formulação das políticas educacionais. Sob essa questão, Matsuoka (2015, p. 100) pondera que os CEFAPROS no período “de 2009 a 2013, atuaram como implementadores de diversos programas nacionais, tais como: ProInfantil, Proinfo, Escola de Gestores, ProLetramento, Gestar I e II, Olimpíada Língua Portuguesa”.

Atualmente, o CEFAPRO segue uma concepção e organização/atualização diferente daquela a partir da qual fora pensado na década de 1990. De uma perspectiva de formação



continuada pautada na concepção prático-reflexiva<sup>42</sup>, passa a ser pensada a partir de uma projeção em caráter prescritivo, perceptível no modelo clássico<sup>43</sup> de formação contínua. Mesmo que em alguns momentos a concepção de formação proposta pela SEDUC e pela Superintendência de Formação (SUF) apresente traços de ambas as concepções de formação (prático-reflexiva e clássica), a política tem se delineado sobre formulações prescritivas. Nesta configuração, Matsuoka (2015, p. 82) pontua que a função de professor formador é marcada por algumas contradições.

Ser um formador de professor como estabelece o projeto da Sala do Educador da SUFP/SEDUC-MT ou ser um executor de programas de formação. Considero como segunda contradição, uma vez que a primeira é a sua própria condição de ser formador de professor por área de conhecimento, sendo inicialmente professor de disciplina da escola.

Nessa mesma direção, Gobatto (2012) expõe essa dualidade da função que ora transita pela condição de assessor da formação contínua e, de forma simultânea, é executor de programas de formação. O Centro de Formação, ao longo de duas décadas, a considerar sua condição inicial de ente responsável pelo acompanhamento e mediação do processo de formação continuada na rede pública de ensino, passa por um processo de reconfiguração constante. De tal modo, os Centros vivenciam as tensões relativas às políticas públicas educacionais e às alianças políticas em curso, mormente ficando à margem no processo de

---

<sup>42</sup> A perspectiva de formação continuada prático-reflexiva parte do pressuposto de que o professor é protagonista da sua profissionalização. Nesse aspecto, se torna artífice do processo de formação, com vistas a elaborar novos conhecimentos através da experiência e prática pedagógica. Esse modelo faz menção ao processo de autoformação na prática cotidiana da sala de aula, uma vez que está embasado no conceito de que o professor gera conhecimentos a partir da reflexão sobre sua prática, durante o ato educativo. Esse conceito foi proposto inicialmente pelo pedagogo norte-americano Donald Schön, no início dos anos 1970, durante um estudo sobre a formação do arquiteto. Baseado principalmente na filosofia de John Dewey, Schön afirma que o profissional competente é aquele capaz de aplicar seus conhecimentos científicos como uma atividade técnica, na prática. Assim, o profissional constrói o conhecimento prático através da reflexão durante a prática profissional, em situações concretas do cotidiano profissional, num ambiente propício à reflexão na ação. Dessa forma, ao ser transposto o termo “profissional reflexivo” para a área educacional, passou-se a trabalhar com o vocábulo “professor reflexivo”. (JACOBUCCI, 2009)

<sup>43</sup> A perspectiva clássica de formação continuada de professores é caracterizada pela oferta de cursos, palestras e demais atividades formativas. Tais atividades são planejadas, organizadas e executadas por profissionais ligados às Universidades ou a órgãos públicos gestores dos sistemas educacionais. Nessas condições, o professor não opina sobre o que quer vivenciar no curso e assume a postura de um receptor de informações. Por assim se configurar, a perspectiva clássica será considerada um modelo de formação de professores – o modelo clássico, que por sua concepção positivista, apoia-se na visão de que a sistematização das técnicas de ensino é suficiente para resolver os problemas do ensino-aprendizagem. Segundo Carr e Kemmis (1988), na concepção positivista da formação do professor, a teoria educativa guia a prática, o que proporciona elementos para a tomada de decisões educativas racionais, tendo-se por base que os problemas educacionais têm soluções objetivas, as quais podem ser obtidas pelo uso de métodos científicos. Para Nacarato (2000), nessa concepção positivista, o professor tem um papel passivo diante das recomendações dos teóricos e investigadores sobre sua prática, uma vez que não é considerado capaz de elaborar saberes profissionais e de tomar decisões sobre a sua prática.

formulação das políticas educacionais, ainda que lhe seja cobrado uma atuação central na materialização de tais políticas.

As alianças políticas na segunda metade da década de 2000 constituem pontos expressivos na política educacional de Mato Grosso. Sob a gestão de Blairo Borges Maggi (2003 – 2010), do Partido da República (PR), e com a nomeação do Secretário de Educação, Ságua Moraes do Partido dos Trabalhadores (PT) no ano de 2007, a SEDUC-MT é composta por um quadro de profissionais, em sua maioria, vinculados ao meio educacional. Por mais de nove anos, esse quadro político esteve à frente na gestão da Secretaria de Educação. Nesse período, a continuidade da política de ciclos tem novos desdobramentos. Como pontuei, as Orientações Curriculares de Mato Grosso OCs (MATO GROSSO, 2010) são pensadas inicialmente no ano de 2007. As Orientações Curriculares de Mato Grosso são o documento curricular que sucedeu o livro Escola Ciclada de Mato Grosso. Sua construção partiu da necessidade de elaborar um documento curricular que contemplasse o ensino médio, pois o livro Escola Ciclada de Mato Grosso estava direcionado aos ciclos de formação humana que correspondiam ao ensino fundamental. Outros fatores que justificam a construção do documento relacionam-se com a organização curricular em áreas de conhecimento e a demanda voltada ao ensino técnico em caráter *integrado ao ensino médio*, em específico a modalidade Ensino Médio Integrado a Educação Profissional – EMIEP<sup>44</sup>, além de programas destinados à alfabetização, obrigaram a secretaria a pensar a reestruturação de seus documentos curriculares (ANDRADE, 2013).

As OCs foram pensadas a fim de contemplar os inúmeros contextos ou modalidades educacionais da rede estadual de educação. A elaboração deste documento, bem como os diálogos com os professores de todo o estado acerca do texto preliminar, esteve sob a coordenação da Superintendência de Educação Básica (SUEB), sob o trabalho de consultores das diversas áreas do conhecimento (professores da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT e de outras universidades do Brasil e de Portugal) (JESUS, 2014). Além da (SUEB), outras superintendências, como a Superintendência da Diversidade, a Superintendência de Formação e a Superintendência de

---

<sup>44</sup> A modalidade Ensino Médio Integrado a Educação Profissional (EMIEP) enfoca uma concepção de formação humana, tendo como base o trabalho como princípio educativo, a integração de todas as dimensões da vida, visando à formação omnilateral dos sujeitos. As dimensões estão relacionadas ao trabalho, à ciência e à cultura. A proposta é integrar as disciplinas técnicas às grandes áreas do conhecimento do Ensino Médio, não sendo apenas uma simples justaposição de disciplinas. A construção da organização curricular do EMIEP deverá assegurar, de maneira integrada, o cumprimento das finalidades para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Gestão, por meio das assessorias pedagógicas, dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica, (CEFAPROS-MT), foram responsáveis pelo processo socialização e “implantação” desta política curricular (MATO GROSSO, 2010a).

A construção das OCs esteve subdividida em três etapas: a 1ª etapa tratou da leitura, discussão e apresentação de contribuições pela comunidade escolar. Nesta etapa, o coordenador pedagógico de cada unidade escolar da rede estadual foi o responsável por mediar a leitura e sistematizar as contribuições dos professores acerca do texto referente às concepções e o segundo texto referente às áreas de conhecimento. A segunda etapa contou com a discussão e síntese por município, posterior a discussão nas unidades escolares, quando as discussões se desdobraram em plenárias municipais e foram organizadas a fim de discutirem possíveis emendas ao documento, ficando a cargo dos CEFAPROS redigir os relatórios que corresponderam às plenárias bem como sistematizar as contribuições relativas à etapa por município e enviar aos consultores e à SEDUC. A terceira etapa esteve organizada nos seminários regionais e tinha o objetivo de discutir as concepções das OCs. Esta etapa contou com a participação da SEDUC, CEFAPROS, UFMT, UNEMAT, assessorias pedagógicas, representantes de algumas escolas e representantes do Sindicato dos Profissionais do Ensino Público de Mato Grosso - SINTEP/MT (JESUS, 2014).

As OCs estão divididas em duas partes. A primeira aborda as concepções epistemológicas e metodológicas que subsidiam os aspectos didático-pedagógicos da educação básica, nas diversas modalidades e etapas de ensino. O ensino fundamental permaneceu organizado em Ciclos de Formação Humana. A segunda parte do documento trata das proposições curriculares destinadas às áreas de conhecimento: linguagens, ciências da natureza e matemática e o caderno de ciências humanas.

O processo de formulação das OCs evidenciou um caráter participativo e consultivo, envolvendo considerável quantitativo de professores da rede estadual, assessorias pedagógicas, membros do SINTEP-MT e professores formadores do CEFAPRO. Esse movimento teve significativa importância, visto que a articulação das equipes de sistematização por meio de plenárias estaduais procurou sintetizar os anseios de alguns grupos e dar voz aos professores da rede. Sob a formulação deste documento Andrade (2013, p.91) pontua que:

O processo de produção foi longo, do início das ideias em 2007 à chegada dos documentos às escolas em 2012 foram feitas e (re)feitas várias articulações em torno da necessidade de se produzir esta política curricular. Desse movimento de produção, podemos captar vários discursos como: foi o tempo necessário para se

produzir um documento educacional; a produção foi longa devido à participação de todos os profissionais da educação do estado [...].

No entanto, essa construção não ocorreu de forma tranquila, foi constituída por um complexo processo negociações. Os textos, escritos ou não, estão sujeitos a constantes mutações, seus sentidos não são fixos, pelo contrário, estão em constante movimento (LOPES, 2006) e isso é o que caracteriza a política curricular como uma política cultural, porque é produzida como um processo de disputa pela significação. A construção das OCs esteve delineada a partir de distintos projetos e expectativas dos sujeitos envolvidos no processo, nesse caso, projeções de ordem educacional, social, cultural e política.

Outro aspecto a ser considerado na construção das OCs, como comentei anteriormente, refere-se às demandas oriundas do Ministério da Educação, que evidenciaram políticas educacionais provenientes de um contexto maior, incluindo discussões de outras arenas.

Na medida em que é considerada a multiplicidade de campos atuantes sobre as políticas curriculares, é preciso atentar para a diversidade de discursos em jogo, bem como para a maior probabilidade de conflitos e tensões em virtude de interesses distintos. Frequentemente, lógicas globais, locais e distantes são associadas em um processo que não é isento de conflitos. (LOPES, 2008, p. 30)

No documento curricular *Concepções para a Educação Básica das Orientações Curriculares de Mato Grosso* (MATO GROSSO, 2010a) são propostos três eixos estruturantes para a educação nas escolas: *Conhecimento, Trabalho e Cultura*. Sua perspectiva teórico-filosófica compreende a educação voltada à formação humana, de maneira a incorporar todas as dimensões educativas que ocorram no âmbito das relações sociais. Este documento propõe como categoria central da educação “o trabalho”, que perfaz para a política um princípio educativo (MATO GROSSO, 2010a).

"[...] ao estabelecer suas Orientações Curriculares: um imenso contingente de crianças e jovens que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais. É a partir dessa realidade que se há de tratar a sua concepção. Se, por um lado, a existência de duas redes de ensino qualitativamente diferentes para filhos de trabalhadores e para os filhos da burguesia mostra seu caráter perverso por reproduzir desigualdades, por outro, simplesmente estabelecer um modelo igual para todos não resolve a questão, posto que submeter os desiguais a igual tratamento naturaliza a desigualdade em direção à sua permanência e aceitação". (MATO GROSSO, 2010a, p. 17)

Em sua dimensão metodológica, as OCs focalizam o método enquanto discussão central, a ênfase está na interface do aluno com o conhecimento, na interação com seus pares e com o professor. Sob a ênfase no significante *conhecimento*, Cunha (2015, p. 201) destaca “a proeminência de traços da vertente Histórico-Crítica da Educação, corrente pedagógica

marxista difundida por Demerval Saviani na década de 1980 no Brasil”. O documento apresenta uma abordagem baseada em uma concepção dialética Histórico-Cultural, pautada na filosofia da práxis educativa.

Na contramão do mecanicismo, do positivismo, está a abordagem dialética, ancorada na filosofia da práxis, na ciência como teoria e método de compreensão da contradição existente em todos os fenômenos e coisas. É a produção do conhecimento como práxis, ou seja: a reflexão e a teorização da prática, movimento histórico no qual o sujeito descobre a natureza, transformando-a e realizando a sua humanização. (MATO GROSSO, 2010a)

As OCs enunciam concepções filosóficas vinculadas à vertente crítica da educação, em particular a chave Histórico-Crítica. Tal vertente está baseada no materialismo histórico dialético, pautado nas discussões da escola psicológica russa de Vygotsky. Sobre essa fronteira teórica, Cunha (2015) argumenta que “a educação é entendida como mediação intencional entre as práticas sociais capazes de imprimir a humanidade nos homens”. Nesse sentido, os discursos pontuados no documento voltam-se à emancipação dos estudantes e à formação de cidadãos ativos capazes de intervir na sociedade, compreendendo o *trabalho* enquanto princípio educativo.

A organização do ensino fundamental no documento conta com uma disposição dividida em áreas de conhecimento. Tal proposta, segundo Andrade (2013, p. 95), “é vista pela SEDUC/MT como uma forma de integração dos saberes disciplinares e como uma possibilidade de melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e alunas”. Sua configuração se aproxima dos princípios da multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, com vistas a subsidiar a elaboração dos projetos político-pedagógicos, propondo a superação de práticas fragmentadas oriundas dos moldes taylorista/fordista.

Mesmo anunciando estar ancorada em argumentos que se distanciam de moldes curriculares fragmentados, as OCs apresentam um caráter híbrido. Sua sistematização conta com quadros integradores de conteúdos nos Cadernos das áreas de conhecimento, detalhados ao final de cada ciclo. Essa dinâmica é característica de uma perspectiva instrumental de currículo. Sobre essa constatação, Andrade (2013, p. 114) explica que:

A necessidade da construção dos quadros foi vista como uma possibilidade de garantir um perfil de saída para todos os estudantes, uma preocupação ancorada nas perspectivas tecnicistas de currículo. Essa ideia partiu da Superintendência de Educação Básica e logo se espalhou por todos os sujeitos envolvidos no processo de produção da política curricular para a Escola Organizada por Ciclos de Formação. Apesar de ser uma definição da SEDUC/MT, não foi um processo tranquilo. A elaboração desses quadros foi algo extremamente polêmico [...]

O documento apresenta quadros subdivididos em áreas de conhecimento, enquanto as disciplinas estão subsumidas nas colunas de descrição da aprendizagem. Estas, por sua vez,

estão interpostas por elementos conceituais abrangentes, compreendidos enquanto *Eixos Articuladores*. Em outro patamar as *Habilidades*, mais características de cada disciplina e, por fim, os *Descritores*. A finalidade desses elementos consta no texto introdutório do Caderno de Linguagem, posto da seguinte maneira:

**Esses eixos articuladores**, em cada área de Conhecimento, e entre elas **tendem a ser discutidos e reorganizados/reelaborados** ou adaptados **de acordo com a realidade local, de modo a assegurar** que os saberes contextualizados, problematizados e ampliados possibilitem **o desenvolvimento das capacidades - cognitivas, procedimentais e atitudinais** - pelos educandos, na interação com o conhecimento, com seus pares e com os educadores no processo de ensino e aprendizagem. (MATO GROSSO, 2010b, p. 08) (grifos do documento)

As capacidades não são inatas, nem transmitidas. Na vida e nos processos de ensino e aprendizagem estas são construídas pelo(a) aluno(a) e também pelos(as) professores(as) nas relações que estabelecem entre si, com seus pares, com outros, com o conhecimento e com o contexto cultural e social. (MATO GROSSO, 2010b, p. 08)

As capacidades são apresentadas considerando-se aspectos cognitivos, atitudinais e procedimentais.

[...] as **capacidades cognitivas**, socioculturalmente construídas estão relacionadas aos processos ou operações mentais quando o ser humano constrói o conhecimento, tais como: a abstração, a análise, a síntese, a correlação, a percepção, a identificação, a aplicação, a fruição, entre outras, os quais são fundamentais nos processos intelectuais de elaboração de conceitos para operar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem organizar a realidade.

**As capacidades atitudinais** dizem respeito às convicções e modos de ser, sentir e se posicionar mediante situações concretas. Por exemplo: capaz de conviver bem com as pessoas de diferentes etnias, grupos sociais, religiões e posições políticas, lidar com divergências de opiniões e de preferências (time de futebol, tipo de música, moda, pertencimento, tribo, etc.), reconhecer e valorizar a igualdade de direitos entre as pessoas, inclusive aquelas que apresentam alguma necessidade educativa especial, ser responsável pelos próprios atos, compreender a importância de zelar pelos bens e espaços públicos e de preservar o meio ambiente, entre outras.

**As capacidades procedimentais** estão relacionadas a ser, saber, fazer e saber fazer determinadas coisas. Por exemplo: saber interagir com o outro usando o gênero textual adequado à situação e objetivo pretendido; saber comportar-se em diferentes situações, tais como participar de discussões em diferentes espaços e momentos de atividades na escola (aula, recreio, eventos e outros). (MATO GROSSO, 2010b, p. 09) (grifos do documento)

Por fim, os elementos que subsidiavam o processo avaliativo são os Descritores.

Os **descritores**, portanto, **traduzem o diagnóstico da realidade no decorrer do processo de desenvolvimento e aprendizagem**, subsidiando o(a) professor(a), a direção, a coordenação e a articulação com dados fundamentais para o planejamento de atividades interventivas para atender necessidades que o educando apresente para completar o processo de construção do saber ou para superação de dificuldades no processo de desenvolvimento e aprendizagem. (MATO GROSSO, 2010b, p. 10) (grifos do documento)

Os Descritores, nesse caso, merecem atenção, pois, sua finalidade no documento têm a ver com a avaliação da aprendizagem dos estudantes nas diversas disciplinas, visando dar

subsídios aos relatórios elaborados pelos professores da rede estadual. O Quadro 1 abaixo demonstra a disposição dos elementos supracitados.

Quadro 1 – Descrições da aprendizagem do Caderno de Ciências Humanas - 3º Ciclo do ensino fundamental.

Eixos Articuladores	Capacidades	Descritores
<b>Fronteiras e Identidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir conceitos de identidade e grupo social, desenvolvendo noções de respeito às diferenças;</li> <li>• Reconhecer as formas e regras de convívio social nos diversos grupos que compõem a sociedade;</li> <li>• Reconhecer os processos de formação das territorialidades de diferentes sociedades e Estados, analisando seus significados no processo histórico, de modo a compreender conflitos e tensões sociais, geopolíticas e culturais, da atualidade;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os limites e as fronteiras que separam os territórios nacionais;</li> <li>• Distinguir os variados povos e culturas existentes em diferentes espacialidades do Brasil e do mundo;</li> <li>• Concluir que alguns povos do mundo não possuem soberania sobre o território em que vivem;</li> <li>• Identificar e analisar a existência de movimentos nacionalistas e/ou totalitários e suas consequências em diversos lugares do mundo;</li> <li>• Distinguir diferentes tipos de projeções cartográficas;</li> <li>• Comparar e analisar as fronteiras nacionais e a configuração territorial dos países do mundo, deduzindo que estes podem sofrer alterações;</li> </ul>

Fonte: Orientações Curriculares de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010c, p. 46).

As OCs, diferentemente do documento Escola Ciclada de Mato Grosso, apresentam nestes quadros o que os professores deveriam ensinar aos estudantes ou estabelecer “condições mínimas de conhecimento” a serem constituídas no processo de ensino aprendizagem. A formulação desses quadros conceituais e do texto formalizado neles, mesmo em caráter consultivo, induziam os professores a organizar o ensino ou avaliar os alunos da forma como estão postos as capacidades e os descritores. Coaduno com a análise de Andrade (2013, p. 116), pois a noção de prescrição curricular sustenta as descrições prévias de conhecimento e de comportamentos correspondentes nos quadros das OCs.

[...] acreditamos que estes quadros sejam os mais próximos da prescrição curricular, sendo um texto que limita a leitura dos professores e professoras, tendo estes que garantir as capacidades ali presentes, dando o caráter de alimentação textual dentro do contexto da prática. Sabemos que estes textos, mesmo com esta intencionalidade, podem ser reinterpretados e ressignificados pelos professores e professoras, contudo a sua estrutura é tecnicista.

Mesmo que esses elementos sigam um caráter consultivo, as propostas dos quadros podem influenciar a prática dos professores. Como pontuei anteriormente, o documento Escola Ciclada de Mato Grosso não contava com tais elementos. Suas proposições evidenciam uma flexibilidade nos conteúdos e tempos dos estudantes, o que nas OCs parece se fechar, de certa maneira.

É possível dizer que a transição da gestão dos governos Silval Barbosa, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), para o governo Pedro Taques, Partido da Social

Democracia Brasileira (PSDB), esteve marcada pelo embate de diferentes perspectivas curriculares. Além da mudança no quadro de cargos políticos, novos documentos passaram a nortear a rede estadual de educação.

Foram nomeados para a SEDUC - MT: como Secretário de Estado da Educação (SEDUC-MT), Permínio Pinto Filho (PSDB), engenheiro agrônomo, empresário e pecuarista; como Secretário Adjunto de Política Educacional, Gilberto Fraga de Melo, graduado em Geografia pela UFMT (1982) e Doutor em Ciência da Educação - Universität Siegen (2009); como Superintendente da Educação Básica, a Professora Márcia Cristina Faria de Carvalho e como Superintendente de Formação dos Profissionais da Educação Básica, o Professor Otair Rodrigues Rondon Filho (PDT).

#### **4.2 Caracterização da política curricular para o ensino de Geografia em Mato Grosso**

Sob a gestão desse quadro de cargos políticos, a SEDUC – MT apresentou à rede estadual o documento “Orientativo Pedagógico 2016” (MATO GROSSO, 2016a), ainda no ano de 2015. Este orientativo ressalta propostas pedagógicas diferentes dos documentos anteriores, no caso, as Orientações Curriculares OCs.

Minha análise acerca deste documento e de outros, considerando o período de 2015 a 2018, recai sobre seus direcionamentos, que correspondem ao ensino fundamental, em particular à proposta pedagógica e à política curricular. Inicialmente, o documento direciona a elaboração do Projeto Político Pedagógico, sua construção e adequação à proposta suscitada no Orientativo. O trecho abaixo apresenta resumidamente as ações voltadas à organização do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Oportunizar reflexões nos estudos através dos desafios evidenciados no PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, das causas pelas quais não conseguimos ainda, assegurar que todos os estudantes tenham acesso à CRECHE ESCOLA com pleno “direito de aprender”. Diante do diagnóstico e com o trabalho pedagógico para ressignificar a prática pedagógica, em atendimento à necessidade de aprendizagens dos estudantes, se faz necessário estar claro para a equipe gestora, administrativa, pedagógica, professores, responsáveis pelos estudantes, para os quais dirigimos todo o trabalho. O Projeto Político Pedagógico é o instrumento que possibilita o norte para todas as ações da escola seja ela financiável ou não-financiável, sendo normatizado pelo Regimento Escolar, e suas ações executadas através dos planos: de professores, de coordenadores, de diretores e CDCEs. (MATO GROSSO, 2016a, p. 14)

Digo “resumidamente” pelo fato do Orientativo abordar a construção do PPP de forma bastante sintética. O Orientativo pontua questões relativas às dimensões Conceitual e Operativa, bem como a relação estabelecida entre elas. A concepção teórica anunciada no



documento, que diz respeito à construção do Projeto Político Pedagógico, é a de Celso Vasconcellos<sup>45</sup>. A estrutura proposta pelo Orientativo para a produção do PPP está posta da seguinte forma:

Apresentação, Identificação do Estabelecimento, Histórico da Escola: - fundação (criação), denominação, endereço/telefone/e-mail lideranças históricas, Filosofia da Escola, Mantenedora – Secretaria de Estado de Educação, Da Unidade Executora, Biografia da Escola (História da Escola), Justificativa. (MATO GROSSO, 2016a, p. 15)

Compreendo o PPP enquanto documento norteador das ações pedagógicas das instituições de ensino. Sua construção faz referência a elementos contextuais da comunidade em que a escola está inserida. O Projeto Político Pedagógico comumente contempla o processo histórico da instituição, seus ideais filosóficos e as práticas pedagógicas, além de dimensionar suas ações, objetivos, orientações e o processo avaliativo da aprendizagem. Este documento reflete a identidade das instituições de ensino, sua construção é coletiva e necessita da participação de toda comunidade escolar (VASCONCELLOS, 2002).

Nesse sentido, percebo uma abordagem superficial do Orientativo (MATO GROSSO, 2016a) em relação à construção do PPP das escolas. A mera relação entre os marcos Conceitual e Operacional, constante no Orientativo, parece fomentar apenas a funcionalidade administrativa das escolas.

A construção e execução do projeto político-pedagógico e do plano da escola precisam ser sustentadas por um acompanhamento contínuo e sistemático da equipe gestora, que inclui a participação efetiva do coordenador pedagógico e o CDCE. Cabe às secretarias de educação providenciar a presença desse agente na escola, seja ele um elemento integrante da própria escola, seja ele um técnico da secretaria. **O importante é que haja responsáveis pela mobilização da escola, para que a comunidade como um todo possa estar periodicamente discutindo os rumos do projeto político-pedagógico e o acompanhamento da execução do plano de ação.** Como parte de análise, devem ser considerados os planos de trabalho dos professores, para verificar sua relação com os objetivos de Aprendizagem com os conteúdos curriculares e com as opções metodológicas da proposta pedagógica e do processo de acompanhamento, se faz necessário discutir alguns conceitos e concepções. (MATO GROSSO, 2016a, p. 17) (grifos meus)

O Marco Operacional (programação e/ou Plano de Ação e/ou Cronograma das Ações a serem desempenhadas) define as grandes linhas de ação e a reorganização do trabalho pedagógico escolar na perspectiva administrativa, pedagógica, financeira e político-educacional. (MATO GROSSO, 2016a, p. 33)

---

<sup>45</sup> O autor pontua que “o Projeto Político Pedagógico pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É o elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação” (VASCONCELLOS, 2002, p. 169).

Mesmo que o documento (MATO GROSSO, 2016a) faça referência à construção do Projeto Político Pedagógico baseada nos preceitos teóricos de Celso Vasconcellos, sua orientação acerca da elaboração do PPP das escolas evidencia uma dinâmica superficial, compreendida enquanto mera formalidade administrativa. Ao compreender as políticas enquanto intervenções textuais, Mainardes (2006, p. 52-53) pontua que “elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais”. O documento ofusca o marco Situacional, que se refere principalmente às particularidades das instituições de ensino, sua organização pedagógica e o contexto em que estão inseridas. Costa (2011, p. 112) chama a atenção para abordagens gerencialistas no campo educacional, em particular para o fato de que tais abordagens se utilizam de conceitos e discursos constituídos em um processo histórico.

Apesar dos discursos “progressistas” na área das políticas educacionais, que acenam com a possibilidade de democratização da educação e da sua gestão, as práticas têm se mostrado com rupturas e continuidades, mais adequadas às reformas estruturais capitalistas. Os conceitos são esvaziados de seu conteúdo progressista, revolucionário, como no caso da gestão democrática, apresentando uma nova roupagem [...]

Outra questão constante no documento de 2016 refere-se às mudanças na orientação da organização pautada em Ciclos de Formação Humana. A própria nomenclatura da organização em ciclos passa por reformulações. O argumento, nesse caso, mantém relação com o termo fase/ciclo substituído por ano/ciclo. Por meio da Portaria N. 070/2015, publicada no Diário Oficial (DO), N. 26496, de 16 de março de 2015, a SEDUC criou uma comissão para promover estudos sobre o sistema de ciclos em Mato Grosso.

Uma das dificuldades percebidas pelo grupo de estudos em relação à família e responsáveis (e inclusive por parte de profissionais da educação) foi a de entender a vida acadêmica dos estudantes. **As maiores confusões dizem respeito à relação fase/ciclo/série/ano e ao Relatório Descritivo.** A fim de facilitar a compreensão, passa-se a denominar de ano/ciclo, ao invés de fase/ciclo. **Embora haja um conflito conceitual, no sentido de que ao falar de anos e ciclos e não de fases no ciclo, estaria se aproximando da concepção de escola de nove anos e não de escola organizada por ciclos de formação humana, entende-se que o melhor caminho para promover a compreensão e aceitação da proposta** consiste em facilitar o entendimento dos sujeitos em relação a aspectos mínimos, os quais dizem respeito à enturmação das crianças e os adolescentes que frequentam o Ensino Fundamental. (MATO GROSSO, 2016a, p. 52-53) (grifos meus)

As justificativas por parte dos gestores da SEDUC acerca de termos utilizados na política de ciclos, são práticas de significação. Nesse caso, as suposições do que está ou não compreendido na política reverberam em uma lógica argumentativa, suscitando o que é melhor ou pior para a educação. Lopes e Macedo (2011, p. 207) consideram que:

[...] A representação é um discurso (não necessariamente na forma de texto) e cria coisas que se não são materialmente concretas, essas representações estão imbricadas em relações de poder: do poder que define os discursos constangendo o que pode ser representado e efeitos de poder criados por essas representações.

No ano de 2016, as questões destinadas ao currículo foram expressas em uma proposta curricular baseada em um conjunto de objetivos educacionais. Este documento foi denominado “Avaliação por Objetivos de Aprendizagem para as turmas de Ensino Fundamental Ciclo de Formação Humana – *Escolas Urbanas*” (MATO GROSSO, 2016b) e apresentou o seguinte argumento:

Conforme é de conhecimento de todos, no ano de 2015, devido aos resultados alcançados e à existência de movimentos de reformulação da proposta curricular do Ensino Fundamental do Estado de Mato Grosso, a Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer decidiu fazer eco às demandas advindas dos diferentes setores e instaurou uma Comissão de Estudos da Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana por meio da Portaria 070/2015/GS/SEDUC/MT e retificada depois pela Portaria 113/2015/GS/SEDUC/MT. Essas Portarias determinaram que durante 180 dias, representantes da UFMT, da Unemat, da Uncme, da Undime, do Sintep, da Assembleia Legislativa e da Seduc-MT estudariam a organização curricular do Ensino Fundamental para apontar fragilidades e soluções possíveis. Após esses 6 meses de análises, a referida comissão apresentou inúmeras propostas a serem implementadas para a melhoria do ensino-aprendizagem por meio do sistema de Ciclo de Formação Humana, e uma delas já se encontra em vigor neste 1º bimestre de 2016, é a “**Avaliação por Objetivos de Aprendizagem**”. A comissão apresentou essa proposta de avaliação, por basear-se na concepção de que a avaliação é um processo permanente, uma ação humana concreta, inserida, contextualizada, portanto vivenciada intensamente no cotidiano da escola, desde as salas de aula aos demais espaços. (MATO GROSSO, 2016b, p. 03) (grifos do documento)

A orientação constante nesse documento tem a finalidade de demonstrar aos professores da rede estadual o “passo a passo acerca” do lançamento dos objetivos de aprendizagem parametrizados no Sistema Integrado de Gestão Educacional<sup>46</sup> (SIGEDUCA), mais especificamente, no módulo de Gestão Educacional<sup>47</sup> (GED). O lançamento desses objetivos de aprendizagem é obrigatório a todos os professores que ministram aulas no ensino fundamental.

O currículo de avaliação estará composto de elementos que constam nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, alinhadas aos objetivos de aprendizagem da Base Comum e aos descritores SAEB. Os mesmos objetivos avaliados no módulo GED irão compor a avaliação externa. Isso não implica na redução curricular, mas, na garantia de direitos mínimos de aprendizagens para todos os estudantes do Ensino Fundamental. O fato de contar com campo de observações para inserção de informações complementares garante que todo o currículo trabalhado possa ser registrado. (MATO GROSSO, 2016a, p. 62)

<sup>46</sup> <http://sigeduca.seduc.mt.gov.br/geral/hwlogin2.aspx>

<sup>47</sup> <http://sigeduca.seduc.mt.gov.br/ged/hwgedselecionamodulo.aspx>

Esse conjunto de objetivos educacionais, embora já estivessem dispostos no Sistema, constava em outro documento, anexo ao Orientativo de 2016 (MATO GROSSO, 2016a). O quadro de objetivos foi apresentado às escolas enquanto novo documento curricular.

Os objetivos de Aprendizagem foram elaborados, após compilação de descritores e capacidades apresentadas em documentos oficiais nacionais e estaduais, tais como: OC's-MT, PCN's, PNAIC e BNCC. Porém, é imprescindível destacar que a escola tem autonomia para desenvolver proposta pedagógica considerando o seu contexto e que, **os objetivos de aprendizagem organizados para cada ciclo atendem apenas o básico do que é prescrito nos documentos oficiais citados.** (MATO GROSSOb, p. 04) (grifos meus)

A elaboração do quadro de objetivos teve início em agosto de 2015 e, diferentemente das Orientações Curriculares (MATO GROSSO, 2010), sua elaboração não contou com as contribuições dos professores da rede estadual, ou mesmo a colaboração de consultores vinculados a Instituições de Ensino Superior de Mato Grosso. Outra questão que merece atenção na orientação proposta no novo documento (MATO GROSSO, 2016a), é a concepção de educação a ser assumida pelas escolas da rede, tendo em vista que, o Orientativo busca subsídios nos quatro pilares da educação propostos pelo Relatório Jacques Delors (UNESCO, 1997); “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (MATO GROSSO, 2016a, p. 19). Tal movimento representou o distanciamento das prerrogativas progressistas constantes nas OCs (MATO GROSSO, 2010a).

Os objetivos de aprendizagem parametrizados no SIGEDUCA a partir de 2016 estavam na forma de expectativas educacionais fechadas. Esses objetivos de aprendizagem passaram a constar no sistema, ficando a cargo do professor marcar as opções relativas ao que o aluno aprendeu ou não, ao que foi trabalhado e sobre o que ficou para o próximo semestre/ano. A frequência dos estudantes no ano de 2016 passou a ser lançada diariamente no Diário de Classe no modo Diário Eletrônico, juntamente com os conteúdos programáticos. Por sua vez, o registro acerca da aprendizagem dos estudantes são lançados no SIGEDUCA desde 2009. Mesmo que haja uma flexibilidade no lançamento dos conteúdos, em detrimento de imprevistos no decorrer das aulas, o processo avaliativo precisaria estar alinhado aos objetivos de aprendizagem. Costa (2011) chama a atenção para um paradigma da administração interposto pela utilização de aparatos tecnológicos nos processos de tomada de decisão. São adventos da administração na era digital, segundo a autora (2011, p. 110), essa abordagem no campo educacional é marcada por

[...] discursos políticos, economicistas e pedagógicos não raras vezes também associam o conhecimento científico e a inovação tecnológica ao imperativo de formação educacional para uma perfeita adaptação do indivíduo a este mundo em constantes transformações que, ironicamente, não agasalha a todos.

Freitas (2012, p. 383), na mesma direção, pondera que a “ênfase em gestão e adoção de tecnologia são características da forma como os empresários fazem modificações no âmbito da produção. A lógica é transferida para o campo da educação”, sinalizando para uma perspectiva educacional tecnicista ou “neotecnicista”, configurada por intermédio de aspectos técnicos balizados por um viés educacional meritocrático e gerencialista. A política baseada em objetivos parametrizados em uma plataforma digital materializa tais pressupostos. Além disso, os registros da aprendizagem lançados no SIGEDUCA seguem um caráter avaliativo diferente dos registros anteriores. Até o ano de 2015, os professores da rede estadual elaboravam relatórios descritivos semestralmente. Tais relatórios faziam referência à aprendizagem dos alunos matriculados na rede estadual.

Participando da mesma lógica a proposta curricular pautada em objetivos educacionais, aqui discutida, enuncia uma dinâmica gerencialista da atividade pedagógica. Nesse sentido, Ball (2011, p. 85) pontua que as teorias de gerenciamento, “como mecanismo de objetivação, definem os seres humanos como sujeitos a serem administrados [...]. Seu instrumento principal é a hierarquia de controle contínuo e funcional”. A tentativa de controlar o trabalho dos professores por meio da definição de objetivos a serem atingidos se caracteriza, neste caso, como um investimento na perspectiva instrumental de currículo. A definição dos níveis de aprendizagem, fundamentada por objetivos, é inspirada nos preceitos de transparência e controle: acredita-se poder definir/estabilizar níveis de aprendizagem que correspondem a uma estabilidade inexistente. O controle é desejado enquanto o ato educativo é demasiadamente simplificado. Esses são traços de uma perspectiva técnico/instrumental imprimem à atividade pedagógica e/ou educacional um caráter de mensuração, a partir do qual a padronização passa a ser desejada como um critério de qualidade.

Os objetivos de aprendizagem são lançados no Sistema Integrado na forma de conceitos, representados pelas siglas que correspondem aos níveis de aprendizado chancelados pela SEDUC. Os conceitos apresentados no Manual de Lançamento da Avaliação do Ensino Fundamental são:

AB – abaixo do básico (para ausência da aprendizagem); B – básico (para aprendizagem em construção); P – proficiente (para aprendizagens correspondentes ao objetivo de aprendizagem trabalhado); A – avançado (para aprendizagem que superam as expectativas); OAP – objetivo a ser trabalhado no ano posterior; ONT – objetivo não trabalhado – por motivos de, 1. Infrequência do estudante, 2. Falta de tempo para concluir o planejamento e 3. Planejado para o próximo bimestre. OBS: Na avaliação do período (bimestre), pelo menos um objetivo de aprendizagem deverá ter sua avaliação do tipo AB, ou B, ou P, ou A. Pois é necessário que pelo menos um objetivo de aprendizagem tenha sido trabalhado com o estudante no período. (MATO GROSSO, 2016b)

Essa organização é complexa, pois os objetivos seguem uma hierarquia conceitual, como na taxionomia de Benjamim Bloom, na lógica do comando (verbo) e do suporte (enunciado) (BLOON, 1972). Para cada ano/ciclo, há objetivos complementares detalhados em uma expectativa de aprendizagem mais ampla, porém, que não constam no sistema. O Quadro 2 demonstra essa dinâmica.

Quadro 2 - Detalhamento dos Objetivos de Aprendizagem. Geografia – 2º Ciclo do Ensino Fundamental

4º ANO	5º ANO	6º ANO	OBJETIVO A SER ATINGIDO NO FINAL DO 2º CICLO *Esses objetivos são os que constam no Sigeduca	CÓDIGO
Conhece características da paisagem de seus espaços de vivência e quais suas relações com o Estado de Mato Grosso.	Conhece características geográficas de Mato Grosso.	Conhece características geográficas da região e/ou unidade da federação onde se situa.	Compreende processos, dinâmicas, ritmos e ciclos da natureza, relacionando-os às unidades naturais (domínios morfoclimáticos, biomas etc) e a paisagens do território brasileiro.	366
Identifica convergências e divergências de limites espaciais entre dimensões político-administrativas, territórios étnico-culturais e socioambientais.	Identifica características ambientais, político-administrativas, econômicas, culturais e populacionais do lugar onde vive, em relação ao contexto socioespacial nacional e regional.	Caracteriza a diversidade territorial brasileira, relacionando-a ao seu lugar de vivência.	Conhece a diversidade territorial brasileira a partir dos povos formadores (índios, negros e europeus) e reconhece-os nos seus grupos de vivências.	367

Fonte: Objetivos de aprendizagem para escolas de ensino fundamental. (MATO GROSSO, 2018)

A penúltima coluna, da direita para a esquerda, corresponde ao *objetivo a ser atingido no final do 2º ciclo*, que consta no SIGEDUCA. Os objetivos complementares subdivididos por ano se constituem enquanto facilitadores no processo de organização dos conteúdos das disciplinas. A disposição dos objetivos de aprendizagem na disciplina de Geografia computa vinte e sete “objetivos de aprendizagem”, para os anos de 2016, 2017 e 2018. Elas estão subdivididas em dez objetivos destinados às três primeiras fases que correspondem ao primeiro ciclo, oito para as três fases do 2º ciclo e nove objetivos relativos às três fases do 3º ciclo. Tais objetivos educacionais sinalizam o perfil de saída ao final de cada ciclo, de maneira que se espera que alguns objetivos possam ser alcançados naquela fase ou ficar para o ano posterior. A dinâmica proposta por essa organização baseada em objetivos educacionais propõe etapas de aprendizagem que visam introduzir, aprofundar e consolidar os conteúdos relativos aos objetivos.

Quando para um objetivo de aprendizagem houver a avaliação do tipo AB, o professor deverá lançar as medidas adotadas para aquele objetivo de aprendizagem. (O professor deve refletir quais conteúdos devem ser retomados para superar o objetivo de aprendizagem não consolidado para o período, podendo para isso retomar determinadas habilidades e competências trabalhadas no ano anterior); Os conceitos de avaliação OAP e ONT não irão influenciar na geração do conceito de progressão do período, pois esse tipo de avaliação significa que o objetivo de aprendizagem ainda não foi trabalhado para o estudante/turma. (MATO GROSSO, 2016b, p. 06)

O currículo pautado em objetivos surge enquanto justificativa para a organização baseada em expectativas de aprendizagem. Tais expectativas possuem influência da Base Nacional Comum Curricular, mais tarde são convertidas em direitos de aprendizagem. Uma questão que merece destaque na análise desse documento (MATO GROSSO, 2016a) tem a ver com as avaliações externas e de desempenho visto que suas matrizes são referência na formulação dos objetivos.

O currículo de avaliação estará composto de elementos que constam nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, alinhadas aos objetivos de aprendizagem da Base Comum e aos descritores SAEB. Os mesmos objetivos avaliados no módulo GED irão compor a avaliação externa. Isso não implica na redução curricular, mas, na garantia de direitos mínimos de aprendizagens para todos os estudantes do Ensino Fundamental. O fato de contar com campo de observações para inserção de informações complementares garante que todo o currículo trabalhado possa ser registrado. (MATO GROSSOa, 2016, p. 62)

Para além de matrizes das avaliações externas, há alegações constantes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2ª versão) (BRASIL, 2016). Tais argumentos propõem os direitos de aprendizagem. Os direitos de aprendizagem na BNCC são apresentados sem uma discussão acerca das condições de realização de tais direitos pelas escolas. O discurso da SEDUC-MT em torno de garantias mínimas de aprendizagem, nesse caso, manifesta a preocupação com uma política educacional voltada a resultados quantificáveis. O currículo baseado em matrizes de avaliações de larga escala como, as do SAEB e da Prova Brasil, evidenciam um engessamento da perspectiva curricular no estado de Mato Grosso. O documento destaca um tópico direcionado às avaliações externas.

Considera-se avaliação externa, toda e qualquer avaliação feita por agentes externos à instituição. São avaliações externas: a Provinha Brasil, a Prova Brasil, a ANA, o ENEM e os sistemas de avaliação adotados pelas diferentes redes. O Estado de Mato Grosso passará a adotar, a partir de 2016 uma avaliação externa de caráter censitário para os estudantes do 2º ano, 4º ano, 6º ano e 8º ano do Ensino Fundamental das escolas urbanas regulares e os estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Médio. Essa avaliação, prevista no Calendário Escolar, visa trazer informações detalhadas da proficiência dos estudantes dessas turmas a fim de adotar medidas interventivas para possibilitar melhoras na aprendizagem dos mesmos. A matriz avaliativa será a mesma da avaliação interna a registrar no sistema a fim de possibilitar um **mínimo de conhecimentos como referência** para cada ano do Ensino Fundamental. (MATO GROSSO, 2016a, p. 63) (grifos meus)

Em 2015, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - MG (CAED-UFJF) iniciou uma consultoria para a SEDUC-MT, a fim de tratar da elaboração e aplicação de uma avaliação em larga escala no ensino fundamental em todas as escolas da rede estadual. A avaliação denominada “Avaliação

Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (ADEPE-MT<sup>48</sup>) seria o instrumento capaz de diagnosticar o quadro educacional da rede estadual e seu objetivo foi definido como melhorar o desempenho das escolas e, conseqüentemente, a qualidade da educação. A justificativa da SEDUC, nesse caso, recaiu nos índices insatisfatórios da rede estadual nas avaliações externas (Prova Brasil e SAEB) nos anos anteriores. Sob esse patamar, Freitas (2016) pondera que as avaliações amostrais são importantes balizadoras das políticas públicas, mas são somente o começo do movimento e, se inseridas em políticas inadequadas, perdem sua funcionalidade, se convertendo em algozes das escolas públicas e do magistério.

O resultado da ADEPE-MT, no ano de 2016, reforçou a perspectiva curricular baseada em matrizes de avaliações externas. Os componentes curriculares de língua portuguesa e matemática são o principal alvo dessas avaliações de desempenho em larga escala. A partir desse fato, a política curricular começou a ser delineada de acordo com essas duas disciplinas. Os outros componentes curriculares seriam compreendidos enquanto suporte de língua portuguesa e matemática. Em relação às políticas serem orientadas pela avaliação em torno desses dois componentes curriculares pode-se considerar duas situações. A primeira no contexto nacional, que refere-se a implantação do SAEB em meados dos anos 90, pois como explica Coelho (2008, p. 231):

[...] esse sistema, além do exame por amostragem (SAEB), conta ainda com a Prova Brasil introduzida em 2005, para avaliar o desempenho em Língua Portuguesa e em Matemática em cada unidade escolar, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, criado em 2007, para monitorar o andamento das políticas públicas pela análise combinada do desempenho dos alunos nos exames Prova Brasil e Saeb e das taxas de aprovação de cada escola.

A segunda pode ser rastreada considerando um contexto mais abrangente, configurado a partir de demandas de agências externas e organismos internacionais tais como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Programa

---

<sup>48</sup> A Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (ADEPE-MT) foi criada em 2016 e tem por objetivo produzir informações sobre o aprendizado dos estudantes da rede estadual da Educação Básica. Com base nesses resultados, busca-se a garantia do direito à educação de qualidade dos estudantes, por meio do desenvolvimento e aplicação de ações de intervenção pedagógica na escola e à formação contínua dos profissionais da rede. O teste da ADEPE-MT, na sua primeira fase, alcançou os estudantes do 2º, 4º, 6º e 8º anos do Ensino Fundamental e 1º e 2º anos do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Foram avaliados mais de 120.00 estudantes de 469 escolas urbanas de Ensino Regular, 12 escolas de educação do campo e 2 escolas de educação quilombola. A matriz utilizada para sua elaboração tem como referência as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, a análise dos diários de classe das turmas avaliadas, as matrizes curriculares das escolas estaduais, dentre outros instrumentos. Metodologicamente, a elaboração dos itens da ADEPE-MT, aplicação dos testes e divulgação dos resultados está baseada na Teoria de Resposta ao Item (TRI). Disponível em: <http://www.adepemt.caedufjf.net/o-adepe-mt/>



Internacional de Avaliação de Alunos (PISA<sup>49</sup>). No Brasil, o PISA foi implantado em 2000, por meio de um consórcio internacional, e é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que traduz as questões. As competências/descriptores<sup>50</sup> dessas avaliações envolvem de forma geral, rudimentos como: letramento, leitura, interpretação de textos nos vários gêneros linguísticos, resolução de problemas, cálculos matemáticos e alfabetização matemática. Esses são aspectos prioritários nas avaliações em larga escala demarcados por matrizes na forma de descritores de aprendizagem.

Freitas (2016) chama a atenção para a política curricular regida pelas avaliações de larga escala, como no caso da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016).

Um dos subsistemas de controle do ensino em construção refere-se àquele que expropria a capacidade organizativa da escola e do magistério em relação ao seu trabalho pedagógico. Se antes já se estava investindo no controle da instituição pela avaliação externa [...], agora amplia-se o controle em direção aos objetivos de ensino, propondo-se uma base nacional comum. (FREITAS, 2016, p. 129)

Sob tal argumento, o autor (2016) aponta para a criação de três áreas básicas de controle sendo desenvolvidas. Uma das frentes é a avaliação de larga escala censitária; outra está ligada ao controle dos processos de formação dos profissionais da educação e do seu exercício profissional, o que condicionará a uma avaliação do magistério do ensino básico; uma terceira refere-se a padronização de materiais didáticos, embrião de futuros sistemas digitais e de avaliação. “Para os três casos, é central a existência de uma base nacional curricular obrigatória que estabeleça um ponto de referência para os processos de testagem, o controle da formação profissional e a produção de sistemas didáticos” (*Idem*, p. 129).

Essa reconfiguração apontada por Freitas (2016) vem sendo alicerçada paulatinamente, também por uma série de modificações no quadro de gestores da SEDUC. A mudança de gestores em 2016 resultou em uma política de formação continuada baseada em

---

<sup>49</sup> A avaliação internacional realizada pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE): “o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) é um exame realizado de três em três anos nos países da comunidade europeia e nos países convidados, aplicado por amostragem, em estudantes de 15 anos, tendo como conteúdo de avaliação linguagem, matemática e ciências. No Brasil, o PISA foi implantado em 2000, por meio de um consórcio internacional, e é coordenado pelo Inep que traduz as questões. Tal avaliação internacional influenciou preponderantemente na criação do Ideb e no estabelecimento da meta de que o País tenha nota 6,0 em 2022, nota que corresponde aos resultados obtidos pelo PISA nos países membros da OCDE. Para o alcance dessa meta, o Inep/MEC fez uma projeção para o Brasil e seus entes federados de 2007 a 2021, vislumbrando um aumento médio de 0,3 pontos a cada edição bianual do Ideb. (SILVA, 2010, p. 438)

<sup>50</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>

moldes extremamente prescritivos, de modo que se pode afirmar que o caráter instrumental da política curricular reconfigura a docência, seus significados, sentidos e sua formação.

Ainda no ano de 2016, a SEDUC apresentou mudanças nos seus quadros de gestão, as quais foram desencadeadas em decorrência da Operação Rêmore<sup>51</sup>. O secretário de Educação, Permínio Pinto Filho, foi afastado do cargo. No dia 23 de maio de 2016, o governador Pedro Taques nomeou o secretário de Estado de Planejamento, Marco Marrafon, como novo titular da Secretaria de Estado de Educação Esporte e Lazer (SEDUC-MT). Marco Aurélio Marrafon possui formação em Direito pela UFMT, é Doutor e Mestre em Direito do Estado, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Marco Marrafon ficou à frente da SEDUC até abril de 2016. O motivo de sua saída estava relacionado ao prazo limite para desincompatibilização de gestores aos cargos, que pretendem disputar as eleições. Com a saída de Marrafon, a professora Marioneide Kliemaschewsk assumiu a Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC), no dia 06 de abril de 2018.

Marco Marrafon nomeou o Professor Edinaldo Gomes de Souza para o cargo de Secretário Adjunto de Política Educacional, em julho de 2016, que é graduado em Geografia pelo Centro Universitário de Várzea Grande (2005), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2011). A Professora Márcia Cristina Faria de Carvalho permaneceu como Superintendente da Educação Básica, porém, o cargo de Superintendente de Formação passa por um processo de transição. De maneira que Otair Rodrigues Rondon Filho assumiu a Superintendência de Gestão de Pessoas e, em seu lugar, foi nomeado o Prof. Dr. Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba, Professor do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Essa transição no quadro da SEDUC - MT deu-se em função das denúncias que culminaram na investigação do governo do estado. Ball (1994) discute essa questão de maneira que as representações da política passam por modificações na medida em que esses quadros são reconfigurados. Nessa mesma direção, Lopes (2012, p. 704) destaca os diferentes níveis de “mudança dos sentidos das políticas no próprio contexto de produção de textos: representações são modificadas, atores-chave nas instâncias mediadoras são substituídos por outros, para introduzir novos sentidos nas políticas”.

---

<sup>51</sup> O Grupo de Atuação Especial Contra o Crime Organizado (GAECO) deflagrou, no dia 03 de maio de 2016, a operação Rêmore, para combater fraudes em licitações e contratos administrativos de construções e reformas de escolas que teriam ocorrido na Secretaria de Educação de Mato Grosso. As irregularidades nos processos licitatórios teriam começado a ocorrer em outubro de 2015 e envolveram pelo menos 23 obras de reforma e construção de escolas públicas que computam mais de R\$ 56 milhões.

A Portaria Nº 322/2016/GS/SEDUC/MT, publicada no Diário Oficial (MATO GROSSO, 2016d, p. 45), versa sobre o novo processo de construção e execução do Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica – PEIP, orientando seu desenvolvimento nas escolas:

I - as Unidades Escolares devem reorganizar o cronograma do Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica - PEIP e Projeto de Formação Contínua dos Técnicos e Apoio Administrativo Educacionais -PROFTAAE, considerando a data do retorno das atividades até fechamento do ano letivo. Esse cronograma deve ser encaminhado aos CEFAPROS até o dia 15/10/2016; II - **as Unidades Escolares devem retomar os estudos das temáticas propostas: “Projeto de Intervenção Pedagógica”, e “Avaliação da Aprendizagem, incluindo Métodos de Ensino (ex.: transposição didática, pesquisa-ação em sala de aula, pedagogia de projetos, sequência didática, resolução de problemas, ensino e aprendizagem baseada em investigação, etc.) e “Teorias de Aprendizagem”**. Essas atividades de estudos formativos devem seguir o curso regular do Calendário Escolar de 2016, dentro das 4 horas semanais, que integram as 10 horas atividades, computando o regime de 30 horas semanais de trabalho; III - nos meses de novembro e dezembro, durante as quatro horas formativas do PEIP, as Unidades Escolares que participaram da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público do Estado de Mato Grosso -ADEPE-MT, devem estudar as Revistas da ADEPE-MT (site <http://www.adepe.mt.caedufjf.net/>). Essas e as Unidades Escolares que não participaram da ADEPE-MT devem estudar também os Resultados das Avaliações Externas e Internas (fazer apropriação pedagógica dos mesmos); IV - os grupos de estudos devem ser organizados por disciplina, ou por áreas de conhecimento, de modo que os estudos formativos no Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola - NDPE foquem no diagnóstico das necessidades de aprendizagem a serem superadas e potencializadas, bem como, na determinação das situações-problemas e suas hipóteses de ação (Vide Anexo I); V - cada Professor da Unidade Escolar deve elaborar o quadro constante no Anexo I desta portaria, e encaminhá-lo ao Coordenador Pedagógico responsável pelo NDPE, para análise, parecer e arquivamento junto ao Plano Anual de Ensino de cada Docente da Escola; VI - as informações presentes no referido quadro (Anexo I) devem embasar o planejamento das ações de intervenção. Essas ações devem estar contidas no Plano de Aula de cada turma, promovendo a articulação com o diagnóstico, o planejamento e as ações em sala de aula; VII - os Professores Formadores dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - Cefapros devem, durante as visitas técnicas de acompanhamento e monitoramento da formação e desenvolvimento profissional, orientar os Coordenadores Pedagógicos para analisar os Planos Anuais de Ensino e os Planos de Aulas, bem como verificar o planejamento de Intervenção Pedagógica.

Tais medidas demonstram o engessamento dos temas a serem estudados no ano de 2016. O processo formativo dos profissionais da educação, que outrora esteve pautado em demandas educacionais oriundas do contexto das unidades escolares, foi substituído por temas prescritos e desconexos da realidade das escolas. Esse processo de imposição relativo às políticas educacionais passa a ser justificado pela SEDUC em nome da “boa qualidade da educação”. No início de 2017, o Prof. Dr. Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba deixa o cargo de Superintendente de Formação, ficando à frente da função Adriana Tomasoni, Licenciada em Pedagogia (1997 – 2000) e Mestre em Educação pela UFMT, que até aquele momento, exercia o cargo de Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Mato Grosso (UNDIME-MT).

Em 2017, a dinâmica curricular prescritiva tem continuidade, como mencionei anteriormente. O resultado das avaliações em larga escala passou a (re)configurar as políticas da rede estadual de forma mais enfática, visto que a organização curricular, pedagógica e a avaliação da aprendizagem permanecem estruturantes de uma política educacional pautada em resultados.

Em uma entrevista concedida ao canal de informações do Cefapro de Cuiabá<sup>52</sup>, em agosto de 2017, a Superintendente da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer - SEDUC/MT, a Professora Mirta Grisel García de Kehler, faz alguns apontamentos acerca da nova política curricular baseada em objetivos de aprendizagem. Nessa entrevista, a Superintendente pondera que os objetivos representam “aprendizagens mínimas” que se deseja atingir na educação básica em relação ao ensino fundamental. Seu objetivo é mostrar ao professor o nível mínimo de conhecimento que o aluno deve possuir acerca de determinada disciplina no ano que está cursando. A professora Mirta esteve a frente das equipes que elaboraram e sistematizaram a construção dos objetivos de aprendizagem, processo que teve início em agosto de 2015, com fim em março de 2016. A produção do documento contou com a participação de profissionais do Cefapro de Cuiabá e Técnicos da Seduc-MT, como expliquei anteriormente.

Os documentos curriculares utilizados na construção e organização dos objetivos elencados no Sistema Integrado são; as matrizes de referência do SAEB, as Orientações Curriculares de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), objetivos de aprendizagem que constavam no SIGEDUCA (no primeiro ciclo), objetivos da Base Nacional Comum Curricular (2ª versão) (BRASIL, 2016), além de uma pesquisa realizada nos diários de cento e vinte professores de diferentes partes do estado.

Por um período de 2 meses, foi disponibilizado um link no site da SEDUC, para que os professores da rede estadual contribuíssem com a elaboração dos objetivos de aprendizagem. Este formulário foi destinado aos professores da rede estadual. A SUEB, SUD (Superintendência de Diversidade) e SUFP sistematizaram as contribuições em uma planilha eletrônica, a fim de organizar as sugestões de acordo com a repetição ou demanda de aprendizagem. Segundo a Professora Mirta, duzentas das (quatrocentas e cinquenta) escolas estaduais que acessaram o link contribuíram com a consulta relativa aos objetivos de

---

<sup>52</sup> Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=CPJJndRnoYY&t=8s>

aprendizagem. O processo de modificação ou exclusão de determinado objetivo ocorreu devido à repetição das contribuições direcionadas a determinado item. Ao exceder o quantitativo entre 25% e 30%, o objetivo seria excluído ou (re)elaborado. Após a parametrização dos objetivos de aprendizagem no sistema, as principais reclamações e questionamentos voltam-se principalmente aos objetivos de ciências da natureza. Estes objetivos estavam baseados na segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016). A Superintendente ponderou, ainda na entrevista, que a ordem dos conteúdos não seguia o encadeamento constante em documentos anteriores, ou mesmo o que está previsto nos livros didáticos.

Acerca do processo de elaboração dos objetivos, a Professora Mirta pondera que, o processo de formulação tem relação com a imprecisão dos relatórios descritivos que eram feitos pelos professores em um período que antecede 2015, portanto, precedentes a política curricular baseada em objetivos de aprendizagem. Segundo a Superintendente, os pontos enfatizados nos relatórios se referiam pouco aos aspectos cognitivos dos estudantes e considerável parte dos relatos abordavam aspectos comportamentais e, em outros casos, os docentes relatavam apenas os conteúdos trabalhados. Nesse sentido, as noções referentes à aprendizagem dos alunos ficava alheia da dinâmica descritiva dos relatórios.

Outra questão abordada na entrevista, refere-se ao alinhamento dos documentos curriculares, bem como a busca por conexões entre os mesmos (PCNS – OCs MT – matriz do SIGEDUCA, SAEB e BNCC). A base conceitual dos objetivos configura um conjunto de aprendizagens mínimas ou currículo mínimo. Sob essa ótica, os objetivos seriam compreendidos enquanto parâmetros de uma aprendizagem mínima, organizados de forma mais objetiva e sequencial. O ponto crucial enfatizado pela superintendente, a meu ver, refere-se aos fatores que levaram a essa significativa mudança na política curricular, deixando em hiato as propostas das Orientações Curriculares de Mato Grosso, migrando de forma drástica para a avaliação baseada em um conjunto de objetivos de aprendizagem parametrizados no SIGEDUCA. Existem alguns argumentos acerca dessa transição nos documentos curriculares da rede estadual. O primeiro ponto, como explica a Professora Mirta na entrevista, justifica-se por um episódio referente a uma demanda judicial instaurada no ano de 2015, originada da família de uma aluna que recebeu o conceito PASE<sup>53</sup> - Progressão com Apoio de Serviço

---

<sup>53</sup> **PASE - Progressão com Apoio de Serviço Especializado** - quando o aluno precisa de uma avaliação e acompanhamento especializado, necessitando de um plano de apoio individualizado que lhe proporcione condições de superação dos desafios e um suporte profissional específico à sua aprendizagem e progressão. Este conceito é utilizado para estudantes com deficiências, que deverão permanecer mais tempo em cada ciclo; **PS - Progressão Simples** - quando o aluno desenvolve suas experiências de aprendizagem sem apresentar

Especializado na avaliação. Nos relatórios descritivos dessa estudante, constavam em suas notificações aspectos pessoais e de cunho familiar. Tais afirmações constantes na descrição do processo de aprendizagem, além de incoerentes, comprometiam moralmente a estudante, extrapolavam qualquer tratado de boa relação entre professor e aluno. Este foi um problema usado como justificativa para a mudança na política curricular.

Outra justificativa foi a de que o relatório descritivo das aprendizagens exigia tempo para ser elaborado, demandando um conjunto de instrumentos que fundamentassem sua escrita. Por sua vez, os objetivos de aprendizagem já estariam prontos no sistema, organizados em uma lógica de aprofundamento dos conhecimentos referentes às disciplinas, e com um simples clique, as expectativas de aprendizagem estariam pontuadas. Nesse sentido, a Superintendente pondera que os objetivos de aprendizagem podem enunciar ao leitor noções mais profícuas da aprendizagem dos estudantes e podem ainda, traçar um perfil de entrada e de saída em cada fase no ciclo.

Lopes (2012) pondera que os sujeitos que produzem a política ou documentos que a normatizam comumente reiteram termos associados à democracia e à democratização e relacionam esses termos à “boa qualidade da educação”. A autora entende que não há nenhuma vinculação necessária entre estes termos e um significado último para eles, de modo que o que eles significam num contexto depende das disputas que se constituem em dada articulação política. Lopes (2012, p. 703) destaca que:

O descentramento e os processos contingentes de identificação também não permitem, por sua vez, vincular, *a priori*, sujeitos às práticas democráticas. A filiação histórica de partidos políticos associados a demandas consideradas democráticas, à defesa de princípios das teorias curriculares críticas ou mesmo à militância em movimentos sociais populares deixam de ser consideradas garantias de ações democráticas em processos de representação de demandas educacionais nos múltiplos contextos de produção das políticas de currículo. Torna-se necessário analisar a mudança nas ações desses mesmos atores sociais quando atuam, por representação, em outros contextos sociais. (grifos da autora)

Coaduno com a percepção de Lopes (2012), em específico ao que compete ao estado mutável e provisório dos sentidos da política, intercambiados por valores, experiências, histórias e interesses dos agentes propositores e dos envolvidos nesta política. A fluibilidade nos quadros de gestão e suas diferentes propostas expressam a tentativa de significar, por meio de determinados discursos, “o que é melhor ou não para a educação”

---

desafios ou necessidades de apoio, em todas as áreas de conhecimento; **PPAP - Progressão com Plano de Apoio Pedagógico** - quando o aluno precisa de apoio pedagógico, seja pelo professor regente da turma em suas horas atividades, seja pelo professor articulador, com intervenções pedagógicas necessárias a atender suas necessidades individuais de aprendizagem (MATO GROSSO, 2013, p. 10; 11).

(Lopes e Macedo, 2011). A complexidade em torno dessas questões remetem, como já mencionei, ao gabinete de consultores “especializados em educação”, que produzem os textos políticos e, de outro lado, as escolas que executam o que lhes é determinado.

Na seção a seguir apresento alguns aspectos da política curricular para o ensino de Geografia, pontuados a partir dos sentidos associados aos objetivos de aprendizagem da disciplina.

#### 4.2.1 Reiteraões e diferenças na política curricular de Geografia

Diante deste cenário, é possível dizer que a política curricular passou, a partir de 2015, a ser delineada pela avaliação pautada em objetivos de aprendizagem. Tais elementos, de acordo com a SEDUC, se constituíram enquanto aprendizagens mínimas na política curricular para o ensino de Geografia na rede estadual de educação de Mato Grosso.

Os objetivos de aprendizagem foram elaborados com base em consulta aos seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (2012), Base Nacional Comum Curricular (2015, 2016 e 2017), amostra representativa de Diários Eletrônicos do ano de 2015, com as contribuições dos professores da rede estadual de Mato Grosso, feitas por meio de Consulta Pública para Avaliação realizada em 2016, **e adequações na disciplina de Ciências para o 3º ciclo para o ano letivo 2018 conforme solicitação dos professores**. Porém, é imprescindível destacar que a escola tem autonomia para desenvolver proposta pedagógica considerando o seu contexto e que, os Objetivos de Aprendizagem organizados para cada ciclo, correspondem apenas ao básico do que é prescrito nos documentos oficiais citados. (MATO GROSSO, 2018, p. 02) (grifos meus)

As adequações no quadro de objetivos para o ano de 2018, se deram apenas na disciplina de ciências, conforme aponta a afirmação acima, não sendo efetivadas mudanças nos objetivos de Geografia nos documentos de 2016 para 2018. A parte da introdução do documento curricular de 2018 anuncia a influência de outros textos curriculares na formulação do quadro de objetivos de aprendizagem, o que de certa maneira, dificulta o rastreamento de uma lógica específica (ou diferenciada das demais) direcionada ao currículo da disciplina de Geografia. Diante da complexidade exegética em torno de todos os documentos citados, persigo uma análise dos sentidos privilegiados na configuração dos objetivos de aprendizagem para o ensino da disciplina de Geografia. Para isso, apoio-me no referencial construído até aqui.

A fim de entender o encadeamento dos objetivos de aprendizagem, reporto-me a organização curricular sugerida por Perrenoud (2000) e sua proposta pautada em competências transversais. Tais competências abarcariam um conjunto de comportamentos,

que, segundo o autor (2000), constituem elementos que favorecem a apreensão de conteúdos mais complexos. Cabe ressaltar, nesse caso, que a lógica hierárquica existente entre os objetivos de aprendizagem se aproxima da dinâmica de competências transversais. Portanto, para que o aluno atinja a expectativa de final de ciclo, é suposto que ele necessitaria apreender conteúdos relacionados a objetivos educacionais “menos complexos”. Tal organização é perceptível no Quadro 3, apresentado abaixo.

Quadro 3 - Detalhamento dos Objetivos de Aprendizagem. Geografia – 1º Ciclo do Ensino Fundamental

1º ANO	2º ANO	3º ANO	OBJETIVO A SER ATINGIDO NO FINAL DO 1º CICLO *Esses objetivos são os que constam no Sigeduca	CÓDIGO
Reconhece a si mesmo como sujeito e como parte integrante dos lugares de vivências e dos diversos grupos sociais aos quais pertence.	Identifica as diferentes maneiras de como as pessoas vivem nos lugares.	Elabora conexões entre lugares de vivências e territórios dos grupos aos quais pertence.	Conhece a formação natural, cultural e histórica e as principais características geográficas do território onde estão situados lugares e grupos de vivência.	356
OAP	Percebe semelhanças, diferenças e relações entre arranjos espaciais, culturas e modos de vida.	Identifica e descreve, em diferentes linguagens os conceitos pertinentes à paisagem física: rio, bacia, hidrográfica, rede hidrográfica, vegetação, clima, relevo.		
Entende como as relações entre pessoas, grupos sociais e o ambiente constituem os lugares de vivências.	Registra por meio de desenhos, gráficos, tabelas, mapas ou outras linguagens diferentes tipos de trabalhos nos lugares de vivências.	Reconhece a inter-relação e a interdependência entre trabalho, consumo e vida cotidiana.	Estabelece relações entre as atividades econômicas e a produção dos espaços.	357
OAP	Relaciona atividades de produção no campo e na cidade com os modos de vida dos grupos sociais.	Identifica e explicar como os processos naturais e históricos atuam na transformação das paisagens.	Descreve elementos de paisagens urbanas, rurais e rurbanas, identificando em diferentes linguagens elementos que caracterizam esses espaços.	358

Fonte: Objetivos de aprendizagem para escolas de ensino fundamental. (MATO GROSSO, 2018)

Vale ressaltar que a sequência dos objetivos de aprendizagem também segue a lógica taxionômica de Bloom (1972) baseada na definição de um comando (verbo) e de um suporte (enunciado). Os objetivos de aprendizagem estão pautados em uma hierarquia, obedecendo uma lógica em que os conteúdos são introduzidos, aprofundados e posteriormente consolidados, seguindo uma projeção de ascensão do conhecimento, do mais “simples” ao mais “complexo”. Esse desenho curricular encadeado por elementos da taxionomia basea-se, também, nas projeções psicológicas referentes aos aspectos cognitivo e afetivo dos estudantes (Mato Grosso, 2018).

As colunas destacadas em fundo branco são compostas por objetivos com uma amplitude conceitual menor, visto que, o objetivo a ser atingido no final do Ciclo é o elemento que consta no SIGEDUCA e possui nuances mais abrangentes. Para encadear os conteúdos de maneira específica, ou seja, por ano, os objetivos no quadro branco se constituem enquanto expectativas de aprendizagem para o respectivo ano. Nesse caso, cabe destacar que os objetivos subdivididos anualmente mantêm vínculo com o objetivo a ser



atingido no final do Ciclo. No entanto, não significa que a aprendizagem dos conteúdos relativos ao objetivo anual correspondam ao nível de aprendizagem constante no objetivo mais amplo que consta no sistema. A fim de viabilizar essa dinâmica de informar a situação de aprendizagem do aluno, foi criada uma sigla (OAP), que significa – objetivo a ser trabalhado no ano Posterior, que fica como opção a ser usada pelo professor no Sistema Integrado (MATO GROSSO, 2018). Sob esse aspecto, cabe ao professor trabalhar conteúdos que, em algum momento no ciclo, contemplem o “objetivo a ser atingido ao final do ciclo”.

Ao retomar a análise acerca dos objetivos de aprendizagem de Geografia, sinalizo para o primeiro objetivo referente ao 1º ano no quadro 3, delimitado a partir do conceito de “lugar”, posto da seguinte maneira: “Reconhece a si mesmo como sujeito e como parte integrante dos lugares de vivências e dos diversos grupos sociais aos quais pertence.” (MATO GROSSO, 2018, p. 15). Esse objetivo indica a relação do aluno com seus lugares de vivência, bem como percepções iniciais acerca dos grupos sociais aos quais pertence. Para Cavalcanti (1998) o lugar constitui o espaço sensível, apropriado sob dimensões cotidianas, que imprime no sujeito nuances de afetividade e pertencimento. Essa proposição se aproxima das noções humanistas da Geografia, pois, é marcada pelas experiências dos indivíduos por meio do convívio com os grupos sociais do qual faz parte. O lugar ou “lar” marcam a representatividade do conceito na relação do ser humano com o local onde vive.

O conceito de lugar possui outras conotações no primeiro objetivo do 3º ano, que é apresentado da seguinte maneira: “Elabora conexões entre lugares de vivências e territórios dos grupos aos quais pertence” (MATO GROSSO, 2018, p. 15). Este objetivo demanda um conjunto de interpretações mais abrangentes, pois o conceito de lugar é maximizado pelo território, que permite pensar as relações de poder nas diversas unidades locais que compõem a vivência dos estudantes. O quarto objetivo do 2º ano consta no quadro sob o seguinte enunciado. “Relaciona atividades de produção no campo e na cidade com os modos de vida dos grupos sociais.” (*Ibidem*). Este objetivo suscita uma capacidade gerada nos sujeitos como produção possibilitada pelo estar nos diversos lugares, subentendendo que a configuração de diferentes locais se faz a partir dos modos de produção do espaço, ao mesmo tempo que este sujeito transita e atua em determinado espaço. A noção de lugar enunciada por essa expectativa se aproxima de projeções baseadas nos entendimentos da chave marxista da Geografia, em específico da construção de Milton Santos e David Harvey.

Ainda no Quadro 3, o segundo objetivo do 3º ano é composto por noções acerca do conceito de “paisagem”: “*Identifica e descreve*, em diferentes linguagens os conceitos

pertinentes à paisagem física: rio, bacia, hidrográfica, rede hidrográfica, vegetação, clima, relevo.” (MATO GROSSO, 2018, p. 15) (grifos meus). Nesse caso, os comandos do objetivo, bem como seu enunciado, permitem interpretações relativas ao estudo da paisagem desde uma abordagem descritiva, compreendida sob uma dinâmica funcional e fisionômica. Para Cavalcanti (1998), a visão fisionômica da paisagem é a primeira aproximação com a realidade, pois cada paisagem exerce uma função de acordo com as particularidades próprias do lugar, sejam características visuais ou estéticas. A abordagem fisionômica do conceito aponta para uma concepção tradicional da Geografia, visto que essa interpretação da paisagem se afasta do sentido hegemônico do conceito pela chave crítica do campo. No entanto, o conceito de paisagem se articula de outra forma no quarto quadrante do 3º ano: “Identifica e explica como os processos naturais e históricos atuam na transformação das paisagens.” (MATO GROSSO, 2018, p. 15). Nesse caso, a proposta se aproxima da teorização de Santos (2014), por conceber a paisagem enquanto elemento constituído a partir de acepções históricas. O Quadro 4, também evidencia múltiplos sentidos na percepção do conceito de território.

Quadro 4 - Detalhamento dos Objetivos de Aprendizagem. Geografia – 2º Ciclo do Ensino Fundamental

4º ANO	5º ANO	6º ANO	OBJETIVO A SER ATINGIDO NO FINAL DO 2º CICLO *Esses objetivos são os que constam no Sigeduca	CÓDIGO
Conhece características da paisagem de seus espaços de vivência e quais suas relações com o Estado de Mato Grosso.	Conhece características geográficas de Mato Grosso.	Conhece características geográficas da região e/ou unidade da federação onde se situa.	Compreende processos, dinâmicas, ritmos e ciclos da natureza, relacionando-os às unidades naturais (domínios morfoclimáticos, biomas etc) e a paisagens do território brasileiro.	366
Identifica convergências e divergências de limites espaciais entre dimensões político-administrativas, territórios étnico-culturais e socioambientais.	Identifica características ambientais, político-administrativas, econômicas, culturais e populacionais do lugar onde vive, em relação ao contexto socioespacial nacional e regional.	Caracteriza a diversidade territorial brasileira, relacionando-a ao seu lugar de vivência.	Conhece a diversidade territorial brasileira a partir dos povos formadores (índios, negros e europeus) e reconhece-os nos seus grupos de vivências.	367
Identifica e explica como os processos naturais e históricos atuam na transformação das paisagens.	Relaciona elementos da formação geográfica e histórica às atividades produtivas, no contexto da região ou unidade da federação na qual vive.	Identifica processos naturais, históricos, socioeconômicos, socioambientais e socioculturais que caracterizam as paisagens, em seus ritmos de transformação.	Entende as relações entre sociedade e natureza, a partir da análise das transformações das paisagens naturais pelas atividades sociais, culturais, econômicas e políticas, no processo de produção e apropriação do espaço geográfico.	368

Fonte: Objetivos de aprendizagem para escolas de ensino fundamental. (MATO GROSSO, 2018)

O primeiro objetivo do 4º ano apresenta o seguinte conteúdo: “Conhece características da paisagem de seus espaços de vivência e quais suas relações com o Estado de Mato Grosso” (MATO GROSSO, 2018, p. 17-18). O objetivo está pautado na lógica de alargamento das escalas, que toma o lugar como referência inicial transitando pela paisagem e estabelecendo conexões com o conceito de território. Raffestin (1993, p. 268) propõe uma análise do

território com base nas relações de poder compreendidas nas diversas escalas, considerando a autonomia conferida aos diferentes locais.

Não se trata de privilegiar o indivíduo, mas de lhe permitir conservar sua identidade e sua diferença na coletividade a qual pertence. Para tanto, ele deve poder dispor dos instrumentos teóricos que lhe permitem analisar as relações de poder que caracterizam o corpo social do qual é membro [...] Para aí chegar, a Geografia política não deve se desprender das coisas cotidianas, mas, ao contrário, estar constantemente voltada para a “produção do mundo”, que nos inunda e nos submerge. Essa confrontação incessante e o único meio de fazer a junção entre conhecimento (cotidiano) e conhecimento científico. (RAFFESTEIN, 1993, p. 268)

Em uma inversão da escala, destaco o segundo objetivo do 6º ano, que evidencia o seguinte conteúdo: “Caracteriza a diversidade territorial brasileira, relacionando-a ao seu lugar de vivência.” (MATO GROSSO, 2018, p. 17-18). Nesse caso, faz-se uma aproximação à Geografia Humanista, que percebe o território como conjunto de lugares e paisagens compreendidas por intermédio das vivências dos alunos. Buttimer (2015) explica que o sujeito observador analisa as particularidades dos elementos constituintes do espaço, porém, procura subterfúgio em elementos que lhe são familiares ou de seu cotidiano, do seu lugar. Outro objetivo que versa sobre o conceito de território consta no terceiro quadro do 5º ano, anunciado da seguinte maneira: “Relaciona elementos da formação geográfica e histórica às atividades produtivas, no contexto da região ou unidade da federação na qual vive.” (MATO GROSSO, 2018, p. 17-18). Neste caso, o conceito de território encontra-se mediado pela noção de região, sua interlocução é perceptível na análise das atividades produtivas. Sob esse prisma, Santos (2006) compreende o território a partir da sua configuração, da divisão territorial do trabalho e do espaço produzido ou produtivo. Ao compreender o espaço geográfico enquanto totalidade, o território, para o autor (2006), pode ser caracterizado pela intensidade das técnicas desenvolvidas na produção do espaço e pela diferenciação tecnológica destas técnicas. O território é heterogêneo<sup>54</sup> e o espaço geográfico é compreendido enquanto “conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (SANTOS, 2006, p. 39).

A política de Objetivos de Aprendizagem apresenta uma complexa interface em torno do conceito “espaço geográfico”. Particularmente, pode-se rastrear traços da teorização de

---

<sup>54</sup> “O conceito de território não deve ser confundido com o de espaço ou de lugar, estando muito ligado à ideia de domínio ou de gestão de uma determinada área. Deste modo, o território está associado à ideia de poder, de controle, quer se faça referência ao poder público, estatal, quer ao poder das grandes empresas que estendem os seus tentáculos por grandes áreas territoriais, ignorando as fronteiras políticas”. (ANDRADE, 1995, p. 19)

Milton Santos, sobretudo no que se refere a ideia de totalidade. Em suas análises, o autor problematiza a produção do espacial tomando como referência elementos da globalização e da dinâmica de transição entre as escalas, variando de uma percepção do local a percepções mais abrangentes. Essa noção também se aproxima da concepção espacial de Henri Lefebvre (espaço percebido, espaço concebido e espaço vivido). Nesse sentido, o conceito “espaço geográfico”, diferente dos demais, é composto por noções de uma chave teórica mais específica, no caso, a Geografia crítica. No entanto, é possível afirmar que há uma flutuação de sentidos nos objetivos delineados a partir dos outros conceitos da disciplina. A Política de Objetivos transita pelas chaves tradicional, humanista e crítica da Geografia, uma característica que explicita que na política não há uma necessidade dada, emanada/ditada por qualquer conceito ou por sentidos que possam lhe ser atribuídos, ou seja, não há nada *naturalmente necessário* e coerente ou mais avançado em termos de conhecimento e de proposta curricular. Além dos múltiplos sentidos da Geografia, a política curricular carrega sentidos em torno de cartografia, fundamentais ao ensino da disciplina e conta também com a abordagem de temas voltados à educação ambiental, evidenciando traços da Geografia cultural e dos estudos regionais. O objetivo 367, parametrizado no SIGEDUCA, que consta no quadro 4, apresenta o seguinte conteúdo: “Conhece a diversidade territorial brasileira a partir dos povos formadores (índios, negros e europeus) e reconhece-os nos seus grupos de vivências.” (MATO GROSSO, 2018, p. 18). Essa expectativa de aprendizagem se pauta em análises territoriais baseadas na cultura dos povos que constituem as raízes étnicas brasileiras e busca analogias com os lugares e grupos de vivência dos estudantes.

Outra característica marcante na organização curricular por objetivos, é a dinâmica de interpretação da escala<sup>55</sup>, que transita do local ao global, de forma simultânea vislumbrando aspectos da paisagem, do território e do lugar. O objetivo de aprendizagem 367, destaca a

---

<sup>55</sup> Cabe ressaltar que a utilização do termo “escala” possui conotações diferentes. A referência de escala cartográfica é pouco utilizada nesta pesquisa, quando citada faz referência aos conteúdos de cartografia constantes no currículo. Janine Le Sann (1984, p. 56-66) explica que essa perspectiva do conceito “representa a relação entre uma distância no mapa (em geral, 1 cm) e a distância equivalente no terreno (x cm). [...] O domínio deste conceito depende de um treinamento que deveria ser repetido sistematicamente a cada leitura de mapa”. Quando reporto-me ao termo escala, o mesmo faz referência à escala geográfica, que por sua vez, enuncia um complexo conjunto de interpretações subjetivas, partindo de um lugar específico e transitando para uma localidade ou mesmo unidade locacional mais amplas. Ao inferir noções de poder a determinado lugar ou localidade o conceito de território emerge impondo outras interpretações ao lugar. Nesse sentido, opto pela contribuição de Castro (2001), que compreende a escala geográfica como uma estratégia de apreensão da realidade como representação. O geógrafo considera a dualidade fenômeno e recorte espacial, na articulação de fenômenos em diferentes escalas e os fatos sociais relacionais. O autor (2001, p. 138) pondera que: “A escala introduz o problema da polimorfia do espaço, sendo o jogo de escalas um jogo de relações entre fenômenos de amplitude e natureza diversas”.

pluralidade de sentidos abarcados pela disciplina, configurada a partir de elementos difusos de análise. A vertente cultural da Geografia analisa a produção espacial, não somente baseada em axiomas marxianos ou balizadores dos estudos regionais, mas dá ênfase aos aspectos culturais, admitindo-os enquanto moduladores na produção do espaço (CAETANO; BEZZI, 2011). Na Geografia esse movimento corresponde a transição ou abandono de paradigmas reservados aos padrões estético-literários rígidos, migrando a percepções de ordem contextual. Caetano e Bezzi (2011) pontuam que as análises pautadas nos estudos culturais permitem o diálogo entre os sentidos do cotidiano e escalas mais genéricas. Sob esse argumento, o lugar não pode ser pensado enquanto um elemento locacional isolado ou bem delimitado, tal como uma casa, uma rua ou bairro, localizados em uma cidade qualquer, mediados por uma dialética que conserve tradições puras, a partir das quais sua história explique-se por si mesma. Também não é possível que sua construção espacial coincida com a trajetória individual de todos os sujeitos que nele vivem.

A construção do documento curricular da disciplina conta com a articulação de elementos cartográficos. Tais estudos são caros ao campo, visto que as noções de localização e o trabalho com mapas também são inerentes às análises da Geografia (CAVALCANTI, 1998). As noções propostas pela Cartografia constituem informações indispensáveis à Geografia. Rudimentos como, a representação, estrutura, classificação e projeção são fundamentais na produção de mapas e corroboram com estudos relativos à organização espacial dos fenômenos naturais e sociais (MARTINELLI, 2007). Cabe a Cartografia representar o espaço, principalmente na produção de elementos imagéticos.

A cartografia é o conjunto de estudos e operações lógico-matemáticas, técnicas e artísticas que, a partir de observações diretas e da investigação de documentos e dados, intervém na construção de mapas, cartas, plantas e outras formas de representação, bem como no seu emprego pelo homem. Assim a cartografia é uma ciência, uma arte e uma técnica. (CASTROGIOVANNI, 2000, p.39)

Segundo Matias (1996), os elementos cartográficos surgem nos primórdios da história antiga, um estudioso com expressiva produção na área, que foi Cláudio Ptolomeu. O autor (1996, p. 34) explica que a Cartografia naquele período possuía caráter estratégico e militar.

Dado seu caráter eminentemente militarista e expansionista, o Império Romano privilegiou os mapas, assim como também o conhecimento geográfico, cujas finalidades práticas eram preponderantes. Sua principal preocupação residia no uso desse documento para fins militares e administrativos.

Sob esse prisma, o autor (1996) atribui uma conexão entre a Cartografia e a Geografia mediada por interesses políticos e militares. Santos (2002) procura compreender o processo de desenvolvimento da cartografia ao longo da história. Para ele os mapas e as representações

gráficas são construções atravessadas por diferentes momentos históricos da sociedade. Portanto, a Cartografia para o autor representa a leitura cosmológica dos cartógrafos em um determinado período. A leitura de mapas e a interpretação de ícones imagéticos que representem determinada localidade, região ou posição global, são fundamentais à compreensão do espaço. As noções de localização, lateralidade e orientação são elementos cognitivos constantes no currículo da disciplina de Geografia. O Quadro 5 apresenta objetivos de aprendizagem para aspectos cartográficos.

Quadro 5 - Detalhamento dos Objetivos de Aprendizagem. Geografia – 2º Ciclo do Ensino Fundamental

4º ANO	5º ANO	6º ANO	OBJETIVO A SER ATINGIDO NO FINAL DO 2º CICLO *Esses objetivos são os que constam no Sigeeduca	CÓDIGO
Situa seu lugar de vivência, em relação a recortes espaciais diferenciados, identificando sua localização em dimensões político-administrativas.	Utiliza, textos, gráficos e mapas para dimensionar e localizar fatos, fenômenos e processos sociais e naturais.	Identifica problemas ambientais e seus impactos, apontando possibilidades de intervenção.	Lê e interpreta mapas e utiliza outras linguagens para analisar fenômenos, fatos e processos sociais e naturais.	372

Fonte: Objetivos de aprendizagem para escolas de ensino fundamental. (MATO GROSSO, 2018)

O quadro 5 apresenta uma lógica de aprofundamento e hierarquia entre os objetivos. Esse quadrante chamou minha atenção, visto que compreende noções semelhantes, subdivididas por ano, porém, organizadas na lógica de introduzir, aprofundar e consolidar conhecimentos. Seu conteúdo refere-se aos estudos cartográficos, pois o objetivo do 4º ano no primeiro quadrante expõe o seguinte enunciado: “Situa seu lugar de vivência, em relação a recortes espaciais diferenciados, identificando sua localização em dimensões político-administrativas.” (MATO GROSSO, 2018, p. 19) e, em seguida o objetivo do primeiro quadrante do 5º ano, está posto da seguinte forma: “Utiliza, textos, gráficos e mapas para dimensionar e localizar fatos, fenômenos e processos sociais e naturais.” (*Ibidem*). Por fim o objetivo 372, parametrizado no Sistema Integrado, possui a seguinte redação: “Lê e interpreta mapas e utiliza outras linguagens para analisar fenômenos, fatos e processos sociais e naturais” (*Ibidem*). Ao se comparar as três expectativas de aprendizagem pode-se rastrear traços de uma organização curricular instrumental, baseada em um encadeamento de objetivos semelhante a racionalidade tyleriana, pensada a partir de uma lógica taxionômica pautada nos preceitos de Bloom. Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011, p. 50) pontuam que, “diferentes aspectos da racionalidade tyleriana estão até hoje presentes em vários documentos curriculares”, em formulações baseadas em objetivos educacionais ou expectativas de aprendizagem delineadas a partir do processo avaliativo.

Sob esse aspecto, Macedo (2012) pondera que significar o currículo enquanto encadeamento de conteúdos reduz a educação ao ensino. A centralidade do conhecimento,

pensado como algo passível de ser mensurado, converte-se a um conjunto de conteúdos funcionais e utilitários, baseados em uma lógica de encadeamento que, por sua vez, impõe a padronização do ensino (FREITAS, 2016).

Compreendo o processo educativo enquanto movimento, algo a ser construído e (re)construído, uma ação instável que depende da interação de vários sujeitos (LOPES; MACEDO, 2011), portanto, entendo que a política configurada a partir de moldes tecnocráticos compreende o processo educacional sob um viés homogêneo, desconsiderando os diferentes modos de aprender, interesses e histórias de vida dos estudantes e o contexto do qual fazem parte, além de desestimar a capacidade dos professores de elaborar currículos. Mesmo que os objetivos de aprendizagem estejam configurados a partir dos diversos sentidos geográficos, esta lógica aponta para a tentativa de controle sobre o que se ensina e o que se aprende. A configuração multifacetada dos sentidos da disciplina, valendo-se de diferentes concepções do campo, assim como a representação do currículo por objetivos tencionam legitimar essa política. Como argumentam Costa e Lopes (2016) baseados na teorização de Ivor Goodson (1990), o conhecimento acadêmico confere “status” às disciplinas escolares. Tomando como referência a vinculação do currículo escolar ao conhecimento acadêmico, tal aproximação pode conferir maior prestígio à disciplina escolar. Por outro lado, a racionalidade curricular baseada em objetivos oferece também uma aura cientificista ao trato com o conhecimento no processo educativo.

Há, ainda, o fato de que os formuladores da política de objetivos argumentam que a organização pautada em expectativas de aprendizagem seja compreendida enquanto aprendizagens mínimas, dando mostras de que essa política curricular é pensada a partir de um perfil de estudante para o qual a educação pode ser reduzida ao mínimo<sup>56</sup>. A política curricular delineada por objetivos educacionais na atualidade, opera com moldes semelhantes a organização empresarial (FREITAS, 2018). Pautado em uma perspectiva gerencialista o trabalho escolar passa por um processo de padronização baseado em expectativas educacionais, competências e habilidades predeterminadas. A concepção gerencialista destinada ao controle do processo educacional atua com sistemas digitais de gestão escolar em nome de um pseudo dinamismo nos aspectos burocráticos, padronizando assim a avaliação, o currículo e o planejamento dos professores (Idem). Porém, tais elementos se constituem

---

<sup>56</sup> A discussão das aprendizagens mínimas, a meu ver, são uma forma de reiterar a centralidade dos conteúdos e conhecimentos na educação, que bloqueiam possibilidades mais amplas de entender e reivindicar melhores condições educativas nas escolas.

enquanto instrumento de responsabilização das instituições de ensino pelos resultados insatisfatórios nas avaliações de larga escala.

Minhas análises acerca dos documentos curriculares apresentados nesta seção não têm a pretensão de legitimar a Política de Objetivos, mas, diferentemente, busco compreender os movimentos que perpassam a disciplina nessa organização curricular. Sob esse viés, pode-se constatar algumas aproximações dos objetivos de aprendizagem de Geografia a documentos curriculares como as Orientações Curriculares de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010c) e o PCN de Geografia (BRASIL, 1998). Assim, a política de Objetivos de Aprendizagem não trata de algo novo, mas de uma reorganização das noções da disciplina que as políticas anteriores já cogitavam ou apresentavam.

O PCN de Geografia toma como referência aspectos de diferentes chaves do pensamento geográfico. Há neste caso, um deslocamento metodológico que transita pelos sentidos que dão corpo ao campo. Como abordei anteriormente, essa tendência plural constante nos PCN influenciou de forma substancial o ensino da Geografia e reverbera na formulação de documentos curriculares que antecederam a Política de Objetivos de Aprendizagem (MATO GROSSO, 2016, 2018), nesse caso as OCs (MATO GROSSO, 2010c). O PCN de Geografia (BRASIL, 1998) propõe, de início, a caracterização da área, apresentando um breve histórico do pensamento geográfico e as correntes que subsidiam o campo. Logo após, subdivide a organização dos conteúdos nos dois ciclos finais do ensino fundamental, sendo cada ciclo composto por dois anos. O documento apresenta quadros de objetivos de aprendizagem configurados a partir de várias concepções geográficas. O texto introdutório enuncia essa pluralidade de sentidos que orientam a disciplina.

[...] falar do imaginário em Geografia é procurar compreender os espaços subjetivos, os mapas mentais que se constroem para orientar as pessoas no mundo. Quando se pensa sobre o mundo rural e urbano, um bairro ou mesmo um país, se constroem com o imaginário esses espaços. *O imaginário não deve ser aqui compreendido como o mundo do devaneio, mas o das representações.* Mesmo existindo somente na imaginação, elas adquirem uma grande autonomia e participam nas decisões tomadas no cotidiano. Nesse sentido, acreditamos que *trabalhar com o imaginário do aluno no estudo do espaço é facilitar a interlocução com ele e compreender o significado que as diferentes paisagens, lugares e coisas tem para ele.* Tudo isso significa dizer, valorizar os fatores culturais da vida cotidiana, permitindo compreender ao mesmo tempo a singularidade e a pluralidade dos lugares no mundo. *Se o marxismo possibilita compreender a maneira como a sociedade se organiza em torno das atividades básicas da produção e reprodução da vida material e mesmo de aspectos não-materiais como a linguagem, as crenças, a estrutura das relações sociais e as instituições, ela torna-se insuficiente como método quando se procura compreender o mundo simbólico e das representações que orientam, também, as relações com o mundo.* Nesse momento se propõe aos professores uma reflexão sobre o seguinte fato: Uma das características fundamentais da produção acadêmica da Geografia dos últimos tempos foi o



surgimento de abordagens que consideram as dimensões subjetivas e, portanto, singulares dos homens em sociedade, rompendo, assim, tanto com o positivismo como com o marxismo ortodoxo. *Buscam-se explicações mais plurais, que promovam a intersecção da Geografia com outros campos do saber, como a Antropologia, a Sociologia, a Biologia, as Ciências Políticas, por exemplo.* 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, 1998, p. 23-24) (grifos meus)

Posso destacar dois elementos que representam essa condição multifacetada da disciplina no trecho acima. O primeiro, refere-se a valorização de aspectos vinculados ao cotidiano dos estudantes e suas percepções de mundo. Essa proposição mobiliza fundamentos da Geografia Humanista e da Geografia Cultural, que consideram as análises do “lugar” enquanto categoria-chave na compreensão da relação homem/meio. Ao admitir a subjetividade requerida pela noção de lugar, tomando-o como referência no campo, pode-se constatar um deslocamento das análises referentes a paisagem e ao território, principalmente no que se refere ao movimento conferido à paisagem, e às noções de poder que permeiam o território. Em outro plano, em específico na chave crítica da Geografia, tais conceitos recebem outras significações, como a fixidez da paisagem em relação ao espaço e o território enquanto modulador locacional da produção do espaço. Os múltiplos sentidos conferidos à disciplina operam, de certa forma, para ampliar as noções da área, dando a ver o seu caráter híbrido e pondo em questão axiomas estritamente estruturais, fundados em concepções deterministas.

Os campos analíticos da Geografia, compreendidos enquanto “conceitos”, possuem outra nomenclatura no PCN de Geografia, abordados como “categorias”. No entanto, a terminologia corresponde aos mesmos elementos de análise da disciplina.

No que se refere ao ensino fundamental, é importante considerar quais são as *categorias* da Geografia mais adequadas para os alunos em relação a essa etapa da escolaridade e às capacidades que se espera que eles desenvolvam. Assim, espaço deve ser o objeto central de estudo, e as categorias território, região, paisagem e lugar devem ser abordadas como seu desdobramento. (BRASIL, 1998, p. 27) (grifos meus)

A lógica utilizada no PCN compreende o espaço enquanto elemento mais abrangente e se desdobra nas categorias citadas acima. Tal dinâmica orienta as propostas do documento, como apresentado no Quadro 6, que apresenta alguns objetivos para o 3º Ciclo do ensino fundamental.

Quadro 6 – Objetivos de Geografia para o 3º Ciclo do ensino fundamental – PCN de Geografia

\*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;

\*Reconhecer semelhanças e diferenças nos modos que diferentes grupos sociais se apropriam da natureza e a transformam, identificando suas determinações nas relações de trabalho, nos

hábitos cotidianos, nas formas de se expressar e no lazer;

\*Distinguir as grandes unidades de paisagens em seus diferentes graus de humanização da natureza, inclusive a dinâmica de suas fronteiras, sejam elas naturais ou históricas, a exemplo das grandes paisagens naturais, as sociopolíticas como dos Estadosnacionais e cidade-campo;

Fonte: PCN de Geografia. (BRASIL, 1998)

O primeiro e o segundo objetivo do Quadro 7 possuem o seguinte conteúdo: “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;” (BRASIL, 1998, p. 54) e “Reconhecer semelhanças e diferenças nos modos que diferentes grupos sociais se apropriam da natureza e a transformam, identificando suas determinações nas relações de trabalho, nos hábitos cotidianos, nas formas de se expressar e no lazer;” (*Ibidem*). Tais objetivos referem-se aos conceitos de paisagem e de lugar, visto que seu conteúdo enuncia percepções acerca das transformações nos locais de vivência dos estudantes, considerando a interferência do homem no meio. Há, no primeiro objetivo, uma transição da noção de lugar por intermédio da temporalidade, admitindo assim a mudança na paisagem. O segundo objetivo conta ainda com noções acerca das relações de produção em uma escala local. A transição da paisagem ou seu movimento incidem em aproximações da perspectiva Humanista e Cultural da Geografia. Analisada em um sentido miltoniano, a paisagem é fixa, configurada por elementos como rugosidade, forma e função (SANTOS, 2014). O terceiro objetivo tem a seguinte redação: “Distinguir as grandes unidades de paisagens em seus diferentes graus de humanização da natureza, inclusive a dinâmica de suas fronteiras, sejam elas naturais ou históricas, a exemplo das grandes paisagens naturais, as sociopolíticas como dos Estadosnacionais e cidade-campo;” (BRASIL, 1998, p. 53) e contempla os conceitos de paisagem e território sob a égide dos estudos regionais. Há, nesse caso, uma aproximação da Geografia Tradicional, que analisa elementos como fronteiras, paisagens naturais e graus de humanização da natureza, nesse caso, pode-se perceber noções próximas a concepção lablacheana.

O Quadro 7 apresenta dois objetivos destinados ao quarto ciclo (sétima e oitava séries) do ensino fundamental.

Quadro 7 – Objetivos de Geografia para o 4º Ciclo do ensino fundamental – PCN de Geografia

\*Explicar que a natureza do espaço, como território e lugar, é dotada de uma historicidade em que o trabalho social tem uma grande importância para a compreensão da dinâmica de suas interações e transformações;

\*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;

Fonte: PCN de Geografia. (BRASIL, 1998)

O primeiro objetivo do quadro acima propõe o seguinte conteúdo: “Explicar que a natureza do espaço, como território e lugar, é dotada de uma historicidade em que o trabalho social tem uma grande importância para a compreensão da dinâmica de suas interações e transformações;” (BRASIL, 1998, p. 99). O objetivo enuncia uma projeção que estabelece um vínculo do espaço com o território e o lugar, sem perder de vista os atributos genéricos que compõem o espaço. Nesse caso, a lógica de totalidade é requerida. Há, nessa expectativa, traços expressivos da perspectiva crítica da Geografia. A ideia de totalidade numa dinâmica espacial informada pelas relações de produção é característica dessa chave. Já o segundo objetivo apresenta elementos de vários sentidos do campo: “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;” (Idem, p.98). A interpretação deste objetivo transita entre as projeções das chaves Tradicional, Humanista, Crítica e Cultural da Geografia, pois as noções de ordem subjetiva atribuídas ao território, ao lugar e à região se constituem enquanto elementos que favorecem uma compreensão da identidade como que vinculada às diferentes paisagens e lugares, portanto, fluida e não referida necessariamente aos interesses de classe.

A diversidade de sentidos que permeiam o campo nos PCN de Geografia circula, também, por meio dos trabalhos de Oliveira (2005), Souza (2011), Pontuschka (2009), Oliveira (1999) e Kimura (2009). Mesmo que estes autores não compartilhem de uma mesma ancoragem teórico-metodológica, suas noções acerca do documento curricular enunciam esse caráter que aqui chamo de “multifacetado” da Geografia. Alguns chamam a atenção para a crítica dessa pluralidade de concepções, como: Oliveira (2005), Pontuschka (2009), Oliveira (1999) e Kimura (2009). Dos autores por mim consultados sobre o assunto, apenas Souza (2011) percebe essa abordagem eclética enquanto positiva.

É perceptível como a interface curricular dos PCNs (BRASIL, 1997) orienta de certa forma a organização de outros documentos, como, por exemplo, o livro da Escola Ciclada de

Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer (MATO GROSSO, 2001). Porém, ao diferenciar a abordagem dos três documentos, o livro da Escola Ciclada não propõe conteúdos. O PCN de Geografia (BRASIL, 1998) e as OCs (MATO GROSSO, 2010c), por sua vez, apresentam expectativas de aprendizagem e quadros de conteúdos. As OCs, de forma semelhante ao Parâmetro Curricular Nacional de Geografia, propõem noções acerca da disciplina de Geografia, porém, desde os ciclos iniciais e faz menção aos conceitos da disciplina da seguinte forma:

O desenvolvimento da noção de espaço se relaciona à noção de lugar, onde estão as referências pessoais e o sistema de valores, que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem no espaço geográfico. *A categoria lugar traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos mais afetivos e subjetivos, que são racionais e objetivos: uma praça onde se brinca, a janela de onde se vê a rua, o alto de uma colina de onde se avista a cidade [...].* Dessa forma, a noção de “lugar” desenvolve-se na criança a partir das experiências proporcionadas nos lugares de vivência e das comparações estabelecidas com outros lugares. Daí a necessidade de abordar os locais de moradia, a escola, a rua, etc., estimulando as relações de afetividade e a educação do olhar, para que a criança aprenda a caracterizar, relacionar e sistematizar as informações e a vislumbrar possibilidades de transformações. (MATO GROSSO, 2010c, p. 13) (grifos meus)

Assim como o PCN de Geografia, as OCs contêm um caráter híbrido no que se refere aos sentidos da disciplina. No entanto, uma diferença pontual nos documentos são as noções da disciplina de Geografia serem trabalhadas desde os anos iniciais. O PCN (BRASIL, 1998) apresenta propostas para a disciplina a partir da 5ª série no ensino fundamental, já as OCs propõem o trabalho com elementos do campo já nas fases/ciclos iniciais. As OCs, assim como o PCN, tomam como referência aspectos do cotidiano a fim de introduzir as noções iniciais da disciplina. Conteúdos vinculados à “alfabetização cartográfica” e as primeiras noções de orientação são propostas nas OCs, assim como estudos das paisagens e do território. O Quadro 8, apresenta um recorte das descrições de aprendizagem das OCs no primeiro ciclo.

Quadro 8 - Descrições da aprendizagem do Caderno de Ciências Humanas - 1º Ciclo do ensino fundamental.

Eixos Articuladores	Capacidades	Descritores
<b>Temporalidade e espacialidade</b>	Compreender o tempo como construção individual e coletiva e sociocultural	Descrever situações que envolvem as relações espaço-temporais vivenciadas no cotidiano, estabelecendo ideias de ordem e sucessão;
	Estabelecer relações entre tempo, espaço geográfico e modos de vida	Identificar modos de organização social, observando o tempo e espaço em que ocorrem;
	Estabelecer relações temporais, buscando referenciar no tempo os acontecimentos individuais e coletivos.	Estabelecer aproximações entre as experiências vivenciadas e as experiências semelhantes, em outros tempos, espaços e culturas;
	Registrar acontecimentos	Representar oralmente ou por imagens os conhecimentos que tem sobre o lugar em que vive, outros lugares e a relação entre eles;

Fonte: Orientações Curriculares de Mato Grosso. (MATO GROSSO, 2010c)

Cabe ressaltar nesse caso, a similaridade entre as OCs, no caderno de Ciências Humanas (MATO GROSSO, 2010c) e os objetivos de aprendizagem de Geografia (MATO GROSSO, 2018), visto que ambos enunciam em sua organização noções acerca do conceito de lugar, partindo das vivências dos estudantes. Chamo a atenção para o terceiro descritor do quadro 8, posto da seguinte maneira: “Estabelecer aproximações entre as experiências vivenciadas e as experiências semelhantes, em outros tempos, espaços e culturas;” (MATO GROSSO, 2010c, p. 19). Esse descritor ou expectativa de aprendizagem é composto por nuances mais abrangentes, por que as vivências cotidianas são maximizadas pela temporalidade, o que também ocorre no primeiro descritor: “Descrever situações que envolvem as relações espaço-temporais vivenciadas no cotidiano, estabelecendo ideias de ordem e sucessão.” (*Ibidem*).

Cabe estabelecer nesse ponto as diferentes abordagens dos três documentos, de maneira que, o PCN de Geografia não propõe objetivos para os anos iniciais, como sinalizei acima. Sua organização dispõe de quatro eixos no terceiro ciclo (quinta e sexta séries) e três eixos no quarto ciclo (sétima e oitava séries). O volume de conteúdos e objetivos de aprendizagem é considerável nos anos finais do ensino fundamental, visto que as primeiras noções de orientação e alfabetização cartográfica são iniciadas no terceiro ciclo, em específico na quinta série. Essa dinâmica condiciona ou favorece uma compressão de conteúdos a serem trabalhados em um curto espaço de tempo. Já as OCs indicam conteúdos referentes as primeiras noções de orientação, lateralidade e a uma aproximação com os conteúdos de cartografia nos ciclos iniciais. Seus descritores possuem uma carga conceitual mais

abrangente, passível de um quantitativo maior de conteúdos por descritor. As OCs, por se tratar de um documento curricular estadual, indicam conteúdos específicos do contexto de Mato Grosso, cabendo também noções geográficas de ordem local no trabalho com a disciplina. A organização dos objetivos de aprendizagem de Geografia constantes no SIGEDUCA (MATO GROSSO, 2018) se aproxima da proposta constante nas Orientações Curriculares de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010c). Sua organização parte do encadeamento dos conceitos da disciplina, tomando como referência as práticas cotidianas, seguidas das noções de alfabetização cartográfica desde os ciclos/anos iniciais. Tais características aproximam a configuração do currículo por objetivos (MATO GROSSO, 2018) dos descritores de Geografia constantes nas OCs (MATO GROSSO, 2010c). A tendência plural do campo acerca dos estudos regionais e a ênfase em aspectos sociais, culturais, econômicos, a partir de análises das várias vertentes da área, enunciam traços provenientes do PCN. Diante do exposto, pode-se constatar que a política curricular de objetivos de aprendizagem se constitui por intermédio uma releitura dos Parâmetros Curriculares de Geografia (BRASIL, 1998) e das Orientações Curriculares de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010c). Também, que os sentidos que fundamentam o ensino da disciplina de Geografia contam com a intersecção das várias chaves teóricas do campo.

Ao pensar o currículo a partir dos processos de hibridização nas políticas e nos discursos que permeiam sua formulação, complexo seria admitir, de algum modo, a ocorrência de originalidade na construção curricular (DUSSEL, 2005) para uma leitura crítica. Numa leitura pós-estrutural, que aposta na ideia de que os sentidos são contingentes e precários, não se põe em questão a originalidade da política (CUNHA, 2015). Ainda que racionalidades e lógicas sejam reiteradas por modelos de organização curricular baseados na previsibilidade, os contextos nos quais as políticas emergem não são os mesmos. Os compromissos e agendas que põem em dinâmica as políticas nunca são idênticos, tampouco os agentes (instituições, professores, escolas, elaboradores de textos, formadores, especialistas, superintendentes etc.) são os mesmos, assim como o que se entende como educação, necessidades formativas. Assim, pode-se problematizar a pretensão de inovação da política, mas não sua originalidade.

Conceber o currículo enquanto prática cultural é considerar o processo de significação dos textos curriculares, que se produzem em diferentes instâncias e dinâmicas, envolvendo consultores, gestores, professores, especialistas do campo etc. Os formuladores de políticas traduzem textos provenientes de outras arenas, que, por sua vez, privilegiam tendências

educacionais que influenciam o que é vivido como mais importante (BALL; MAGUIRE; BRAUM, 2016). O processo de hibridização nas políticas curriculares também é interposto por práticas discursivas e, sob esse prisma, Dussel (2005, p. 72) traz a seguinte contribuição:

A hibridização, então, opera através da mobilização de distintos discursos dentro de um âmbito particular. Articula modelos externos e, ao fazê-lo, repete um dos movimentos tradicionais feitos na periferia em relação ao centro – a impossível e frustrada, [uma suposta] cópia do original [...]. Mas também articula diferentes tradições e discursos.

Sob esse viés, Ball (2005) pondera que a produção de textos políticos assume posturas de outras esferas, sobretudo pela articulação a sentidos alheios ao campo da educação. Há nesse caso, uma adaptação de vários aspectos de diferentes políticas, como é o caso da Política de Objetivos de Aprendizagem (2015-2018), que, constituindo um discurso muito específico do campo educação – a psicologia da educação de cunho comportamentalista –, favorece a adoção de tecnologias e práticas empresarias gerencialistas no novo empreendimento educativo (BALL, 2005). No entanto, o autor chama a atenção para o movimento dentro da escola para os diferentes sentidos que produzem a política desde a escola, nesse caso por meio de um processo de tradução não totalmente controlável também neste contexto. A prática pedagógica também mobiliza diferentes sentidos em uma mesma disciplina, os aspectos culturais, sociais, sempre políticos, também se constituem enquanto moduladores na política de currículo.

Para além dos documentos curriculares que configuram a Política de Objetivos, é relevante a esta pesquisa pontuar os sentidos para o ensino da disciplina no referido documento. A seção a seguir aborda os sentidos para o ensino de Geografia que constam no currículo de Mato Grosso (2015-2018).

#### **4.3 Sentidos de ensino de Geografia nos documentos curriculares de Mato Grosso (2015-2018)**

Como exposto anteriormente, a compreensão acerca da relação homem e natureza é primordial a Geografia. Não tenho a pretensão de evidenciar questões inovadoras com este trabalho, nem anunciar soluções para os problemas educacionais, por entender que boa parte da crise educacional é gerada pelos discursos salvacionistas nas políticas. Como explicam Lopes e Macedo (2011), as soluções apresentadas pelas políticas centralizadas à crise educacional são parte do problema, tais soluções são formas de interpretar os problemas educacionais que não correspondem nem ao que significa educar nem às expectativas e

demandas históricas da escola. Assim, defendo que o enfrentamento das problemáticas históricas que afetam a escola não podem prescindir da conversa com os professores. Neste sentido, parece-me salutar pontuar como as projeções do campo podem ocorrer em situações cotidianas mencionadas. A alegoria para a qual quero chamar a atenção nesta seção corresponde ao um simulacro de uma Geografia cotidiana baseada em noções constantes na política curricular para a disciplina, em específico a Política de Objetivos de Aprendizagem (MATO GROSSO, 2016c;-2018). Isso não significa, portanto, pensar que a Geografia e seu campo de estudos se limitem ao que aqui está por mim pontuado.

Em uma praça central com dimensões que correspondem a um quarteirão, um observador percebe o fluxo de pessoas que ali transitam e fazem uso naquele local. Durante o dia, poucos são os que param e sentam para observar as características daquele espaço, no geral são transeuntes que passam pela praça para aproveitar a sombra das árvores ou mesmo para cortar caminho. Porém, ao entardecer, esse quadro muda, a paisagem estática ganha movimento. As luzes e as fontes são acionadas e uma série de detalhes ganha destaque na medida em que o sol se põe. Sujeitos de todas as idades e com diferentes estilos de vida ocupam aquele lugar. Alguns que residem nas proximidades caminham no calçamento da praça, pais brincam com seus filhos no parque, um grupo de aposentados joga damas nos tabuleiros pintados nas mesas de concreto. Alguns jovens aproveitam a ressonância do coreto e cantam e tocam violão, outros têm a praça como ponto de encontro, vão à sorveteria ou em uma das várias lanchonetes que circundam aquele local e jogam conversa fora. Tais personagens frequentam a praça quase todos os dias e possuem uma conexão com aquele “lugar”.

Existem aqueles que estão de passagem, porém, o aspecto pitoresco da praça lhes chama a atenção, pois os elementos e os detalhes que compõem aquela “paisagem” não passam despercebidos aos olhos dos que ali transitam. A posição geográfica da praça também é um fator a se considerar, tendo em vista que a sua volta existem lanchonetes e conveniências, além de uma galeria de lojas onde pode-se encontrar uma grande variedade de artefatos.

Este cenário é comum à configuração de várias praças em diferentes cidades. Não pretendo generalizar e objetivar a organização de tais espaços, por tomar o elemento humano como inundado por uma carga de subjetividade que transcende esses padrões. Meu intuito com a alegoria da praça possui relação com o passeio pelos conceitos da disciplina de Geografia. Sob esse patamar, percebo que a praça constitui um local que abarca os principais campos de



análise da Geografia. A praça é um “lugar”, pois faz parte do cotidiano e da vivência das pessoas que rotineiramente ali estão. Aquele local está marcado pela afetividade dos atores que fazem uso dele e, há, neste caso, um vínculo emocional do humano com o lugar. Em contrapartida, esse mesmo local se configura enquanto “paisagem”, visto que, pode representar um quadro nas lembranças dos que passam por ali. Mesmo que os aspectos estéticos chamem a atenção dos personagens que estão de passagem, para eles, essa praça, é uma entre várias, com configurações similares ou não. A relação e a proximidade com a unidade locacional tem a ver com os modos de utilização dos lugares. Nesse caso o “território” emerge, subentendendo acordos relativos a função atribuída aos diferentes lugares. Os grupos que ali estão demarcam seus limites. Os que caminham na calçada, os pais que brincam no parque com seus filhos, os jovens que tocam violão no correto e os aposentados que jogam damas nas mesas de concreto são diferentes exemplos de uma demarcação territorial em um mesmo espaço, a frequência e a utilização do lugar condicionam ao empoderamento e, conseqüentemente, ao processo de territorialização. Ao perceber essa interface, sob um patamar genérico, o observador admite um elemento mais abrangente, o “espaço geográfico”. Que resulta de um quadro ampliado da complexa relação que os diferentes sujeitos estabelecem com aquele local. A localização da praça e os elementos que a circundam também são aspectos considerados pelo observador, que ao analisar a cadeia comercial daquele lugar percebe uma configuração espacial configurada a partir de uma ótica global das relações econômicas.

O personagem que corresponde ao observador é o geógrafo, atento aos movimentos dos diversos sujeitos em um local aberto a variadas interpretações. Interpretações de caráter afetivo, social, cultural, econômico e histórico, todas em um mesmo espaço eivado, portanto, de conotações subjetivas. Minha intencionalidade com essa alegoria, como dito anteriormente, possui relação com os sentidos que permeiam a disciplina de Geografia na configuração da política curricular baseada em objetivos de aprendizagem da rede estadual de educação de Mato Grosso.

Ao considerar as subjetivações referentes a um determinado local, é possível sinalizar para uma tendência multifacetada da Geografia na política curricular aqui apresentada. Essa tendência híbrida que perpassa as concepções da disciplina é sintomática de que a disciplina é objeto de disputas e constantes negociações. O hibridismo não está sendo entendido de forma negativa, ele é uma afirmação de que os sentidos em torno de conceitos e disciplinas e de conceitos nas disciplinas “não existem na forma de fixações absolutas, que elas [eles] são

espaços-tempos de produção de sentidos regulados por um poder incapaz de produção de regulação total.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 213-214). Assim, posso afirmar que, acerca do “espaço geográfico” há tentativas de fixação de um sentido específico da Geografia, orientada pela chave crítica do campo, que, por sua vez, enuncia uma interpretação genérica da disciplina. Essa generalização produz certa hierarquia sobre outros sentidos da área, rotulando a disciplina sob a égide do significante “Geografia Crítica”. Ambigualmente, a estrutura tecnicista de abordagem da disciplina na política de objetivos tensiona a matriz crítica ao reduzir educação ao ensino de desempenhos mensuráveis, padronizados, ao mesmo tempo em que se vale também do caráter transparente de uma correspondência garantida entre os conhecimentos, conceitos e formas de ser.

Ao tomar a escala geográfica como referência marcante no currículo da área, deve-se ter em conta que o processo de transição entre as dimensões de análise da disciplina, nesse caso, o lugar, a paisagem, a região, o território e o espaço se constituem enquanto trajetória no currículo de Geografia, marcada por um movimento em caráter global/local. Essa dinâmica corresponde a concepção de totalidade miltoniana (SANTOS, 2005; 2006; 2008; 2014), pois o método que compreende o fluxo “do geral para o particular”, subsidiado por uma tendência marxista, têm o objetivo de favorecer a percepção dos aspectos genéricos do espaço geográfico. Essa interface escalar percorre outras categorias analíticas da Geografia, no entanto, sem perder de vista a “totalidade”. Ao pontuar aspectos da dinâmica escalar utilizada no currículo de Geografia baseada em elementos teóricos propostos por Milton Santos<sup>57</sup>, cabe ressaltar que não pretendo com este trabalho simplificar sua teorização, visto que sua construção é extremamente complexa e ampla. Suas projeções no campo são referência a grande parte dos estudos geográficos na atualidade, de maneira que a relevância do pensamento do autor é recorrentemente afirmada na área. Cabe ressaltar, por isso, como a Política Curricular de Objetivos de Aprendizagem faz uso de sua construção teórica a fim de conferir maior prestígio às suas proposições.

---

<sup>57</sup> Milton Almeida dos Santos, foi um geógrafo brasileiro. Graduado em Direito, destacou-se por seus trabalhos em diversas áreas da Geografia, em especial nos estudos de urbanização do Terceiro Mundo. Foi um dos grandes nomes da renovação da Geografia no Brasil ocorrida na década de 1970. Também se destacou por seus trabalhos sobre a globalização nos anos 1990. A obra de Milton Santos caracterizou-se por apresentar um posicionamento crítico ao sistema capitalista, e seus pressupostos teóricos dominantes na geografia de seu tempo. Milton Santos ganhou o prêmio Vautrin Lud, em 1994, o de maior prestígio na área da Geografia. O prêmio é considerado "o Nobel da geografia". Milton Santos foi o primeiro e é o único geógrafo da América Latina a ter ganhado o prêmio em questão. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Milton\\_Santos](https://pt.wikipedia.org/wiki/Milton_Santos)

Ao problematizar essa dinâmica, Straforini (2015, p. 147) pondera que a lógica curricular baseada na ideia de totalidade miltoniana, embora bastante sofisticada, enuncia um percurso complexo ao ser adaptada ao ensino.

A questão principal da totalidade-mundo a partir da obra do Milton Santos são as relações escalares, pois em virtude do advento do meio técnico-científico-informacional e da conseqüente unicidade das técnicas, convergência dos momentos, cognoscibilidade planetária e da mais-valia universal é central [...], [e leva a] visualizar com mais clareza as sobreposições escalares.

O autor (2015) chama a atenção para a maneira como a sobreposição das escalas se constitui “no currículo”, visto que, mesmo entre professores de Geografia, não existe um consenso analítico no uso de uma escala específica destinada ao trabalho com determinados conteúdos. Essa dinâmica (*Idem*) torna-se mais complexa nos anos iniciais, pois os professores que ministram aulas nessa etapa do ensino fundamental comumente não possuem formação específica na área.

Mesmo que a política em discussão chame a atenção para a complexidade em torno da interface curricular, a predominância do método miltoniano na disciplina instaura na política certo reconhecimento de importância enquanto proposta pedagógica, pela associação ao que é potente no campo mais amplo da Geografia. Se isso é também uma forma de reconhecimento ao que tem valor no campo, tal reconhecimento torna-se permanentemente questionado pela lógica instrumental que motiva a política. Assim, Straforini e Freitas (2018) explicam que as fixações parciais que compõem as práticas hegemônicas são representações dos múltiplos sentidos que cabem ao currículo. Mesmo que este rótulo constitua aspectos hegemônicos da disciplina, sua configuração é composta pelos vários sentidos do campo.

Tomando a ideia pós-estrutural de que os currículos são cultura e, portanto, sistemas de significações e representações, eles trazem a marca colonial da regulação [...] Pretendem direcionar os sujeitos, criar efeitos de poder, e o fazem. No entanto, como cultura, são também necessariamente híbridos, ambivalentes. Não são, portanto, capazes da regulação total e é por isso que outros sentidos sempre irrompem. Não importa o quanto sistemas de significação que chamamos de Iluminismo ou de princípios de mercado sejam poderosos instrumentos reguladores, a diferença sempre irrompe. A diferença não é outra cultura, mas a criação de novos sentidos no ambiente regulado pelos sistemas discursivos hegemônicos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 214).

Ao compreender o currículo como cultura, enquanto sistema de significação e representação, seria complexo, reitero, enunciar sentidos “puros”, supostos como destinados a um campo do conhecimento, balizados por princípios fundamentais ou axiomas imaculados. “Toda forma de olhar é uma produção de significação, atribui significados que só se revelam na experiência do sujeito com o objeto, ainda assim oferecendo uma única parte do todo”

(STRAFORINI; FREITAS, 2018, p. 99), de um todo nunca sabido ou acessável. Sob esse prisma, retomo a ideia das comunidades disciplinares de Ivor Goodson, de maneira a afirmar que o professor sempre irá mediar o processo de aprendizagem dos estudantes, sem que haja uma pura determinação de “conteúdos prescritos” (GOODSON, 1995).

Se é possível pensar com o autor que o contexto escolar é um elemento primordial na organização do currículo, com ele também reconhecemos que há tradições disciplinares e pedagógicas, há contexto(s) e agentes produzindo dinâmicas sempre políticas no processo de responderem o que significa educar. Isso interroga, há muito, a pretensão de fixidez de sentidos das políticas centralizadas, sua viabilidade, necessidade, pertinência e seu poder salvacionista da escola na realização de uma educação de qualidade e nos leva a pensar nos limites impostos por políticas centralizadas e na premência de uma discussão acerca do porquê insistir nessa via e a que caminhos ela nos leva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao evidenciar aspectos da política curricular da rede estadual de educação, delineada como política curricular, procurei problematizar algumas questões de sua configuração, que, a meu ver, não estão dissociadas de um processo histórico local e também mais amplo. Nesse movimento, foquei o processo de sua formulação. Assim, a fim de entender aspectos, que, de certa forma norteiam a produção dos documentos curriculares em Mato Grosso, considere analisar a possível relação que estes possuem com textos que antecedem a política atual. A política em foco, como o próprio título da pesquisa enuncia, corresponde ao período de 2015 a 2018, em específico relativo ao mandato de Pedro Taques (PSDB).

Para fundamentar a pesquisa no que compete as políticas de currículo, busquei subsídio nas discussões de Lopes e Macedo (2011), concebendo o currículo como prática de significação, constituída a partir de uma dinâmica discursiva incessante. Sob o prisma pós-estrutural, defendo que não seria possível representar uma totalidade ou enunciar compreensões generalizadas no que compete às dinâmicas sociais e culturas nas escolas, nas comunidades disciplinares e na articulação destes contextos com espaços-tempos de produção de políticas, de modo a tratar o currículo e as políticas públicas na via de uma solução universalista. Para as autoras (2011) nenhuma das perspectivas que compõe o campo curricular seria capaz de representar o fechamento de sua significação.

As análises que correspondem a formulação dos textos políticos partiram das discussões de Ball e colaboradores (2016), procurei compreender como uma política se materializa por meio de textos políticos e de práticas discursivas que, de certa forma “tentam” orientar a prática pedagógica. O processo de descentramento relativo a análise de políticas, que compreende sua formulação é marcado por negociações e conflitos que ocorrem em tempos e espaços diferentes. Tais dimensões são compreendidas enquanto contextos da política, como explicam Ball, Bowe e Gold (1992). Os autores pontuam que a Abordagem do Ciclo de Políticas concebe as políticas enquanto produções complexas que podem ser compreendidas a partir de três contextos interligados: o contexto de influência, o contexto de produção do texto político e o contexto da prática. A pesquisa procurou analisar o segundo contexto, o de produção do texto político.

Como citei anteriormente, o ponto de partida na trajetória da análise acerca da política é o documento *Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer* (MATO GROSSO, 2001). A política proposta pelo documento

Escola Ciclada, apresenta elementos flexíveis quanto a organização curricular, metodológica e da avaliação na escola. Embora o documento flexibilize alguns aspectos na organização do ensino, sua construção mantém uma relação estreita com as primeiras adaptações destinadas à rede estadual de educação constantes na LDB. Sinalizo que essa política é composta por um sistema mais abrangente e complexo em seu constructo. Embora a política de Ciclos enunciasse um caráter progressista, sua organização pedagógica e progressão automática tinham relação direta com os índices de reprovação e desistência dos estudantes. Porém, ao compará-la à configuração da política pensada atualmente, percebo o quanto suas projeções consideravam a autonomia dos docentes, mesmo que relativa, na construção do currículo e na organização das ações pedagógicas.

Já as OCs (MATO GROSSO, 2010) apresentam uma perspectiva curricular híbrida estampada em sua configuração. Embora o Livro da Escola Ciclada também possua traços de diferentes perspectivas curriculares, nas OCs tais aspectos se tornam mais expressivos. Mesmo que em suas concepções as OCs enunciem uma perspectiva educacional orientada pelo trabalho enquanto princípio educativo, seus quadros conceituais acerca da aprendizagem dos estudantes, interpõem um ponto de estrangulamento da política organizada em Ciclos de Formação. Nesse sentido, a reconfiguração da política assume uma perspectiva prescritiva na organização da avaliação, conseqüentemente reduzindo o currículo ao que pode ser controlado, a algo mensurável em termos do que é ensinado e aprendido nas escolas. Mesmo que as concepções desse documento apontasse para uma relativa flexibilidade da organização curricular, os quadros apontavam para uma política baseada em conteúdos mínimos, o que não ocorreu no documento Escola Ciclada de Mato Grosso. Ainda que as OCs no Caderno das Concepções (MATO GROSSO, 2010a) evidenciasse uma filosofia baseada em moduladores da perspectiva crítica da educação, enunciando o trabalho como princípio educativo, seus quadros sistemáticos apontavam para outra direção. Cabe ressaltar, nesse caso, que muitos documentos anunciam uma noção crítica de currículo, fundados em um ideário de humanização e emancipação. Apesar de buscar fundamentação em tais pressupostos, ao estabelecer o quê e como os professores devem ensinar e como os alunos devem aprender, sua configuração assume o modelo prescritivo de previsibilidade e controle, como destaca Lopes (2012).

A política curricular baseada em objetivos educacionais que sucede as OCs engessa de maneira mais contundente o trabalho pedagógico. Se minhas análises coadunam com a ideia de que não é possível “implementar” uma política (BALL; MAGUIRE; BRAUM, 2016), o

controle imposto pela SEDUC tem o objetivo de definir o que é melhor para a educação desconsiderando os diversos contextos educacionais, pois a menção do que tem que ser ensinado converte-se a imposição, a previsibilidade de resultados padronizados que aniquilam a ideia de contexto. Para os autores Ball, Maguire e Braum (2016) e Ball (2014), as políticas educacionais baseadas em pressupostos gerencialistas materializam modelos pautados no controle social. O currículo, neste caso, se constitui enquanto instrumento de controle, reduzindo os significados da educação a uma linguagem de prestação de contas nos documentos oficiais. Sob esse aspecto, Macedo (2012) pondera que significar o currículo enquanto encadeamento de conteúdos reduz a educação ao ensino e o que poderia ser uma política curricular se reduz a uma política de controle. As práticas prescritivas na política (2015-2018) tentam, de certa forma parametrizar os saberes e pormenorizar os conhecimentos que os professores detêm e sua experiência como educadores. Para isso, o Sistema Integrado de Gestão Educacional - SIGEDUCA se configura enquanto instrumento de controle das práticas pedagógicas, parametrizando a avaliação por meio de objetivos educacionais e reduzindo o currículo a tais expectativas, que compreendem uma dimensão suposta como controlável do que “deve ser” ensinado e aprendido. Coaduno com a percepção de Freitas (2012) e Costa (2011) no que compete a ênfase e a adição de aparatos tecnológicos na condução do trabalho pedagógico, em específico em torno da avaliação e do currículo. A ótica gerencial do processo educacional, configurada a partir de interfaces digitais, sinaliza para um perspectiva educacional tecnicista ou “neotecnicista”, como a própria SEDUC denomina, se configura a partir de avaliações em larga escala, conseqüentemente tais elementos conduzem a padronização curricular, o que atualmente está posto também na política de Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Nessa direção Freitas (2016), problematiza como o currículo entendido como base comum funciona enquanto modulador das avaliações de desempenho. Segundo o autor (2016) a padronização do currículo por meio da BNCC condicionará a avaliação do magistério e a criação de novos sistemas gestacionais do processo educativo. Tais prerrogativas possuem estreita vinculação com paradigmas empresariais, que compreendem o processo educativo tomando como referência o princípio da “qualidade total”, tendência gerencialista voltada à educação, que conta ainda com a complexa intersecção com o processo de terceirização e/ou privatização dos serviços públicos, como pontua Ball (2014).

Cabe ressaltar a maneira como a SEDUC se utiliza do Sistema, visto que o SIGEDUCA disponibilizava aos formadores do CEFAPRO perfis de acesso consultivo antes

da política (2015-2018). A acessibilidade às informações acerca do processo educativo, a partir de 2015, ficaram restritas somente aos professores que ministram as aulas (no módulo de Gestão Escolar – GED), aos gestores escolares e técnicos da Superintendência Adjunta de Tecnologia da Informação (SATI). As informações acerca de documentos, como regimentos escolares, atas de resultado final, Projeto Político Pedagógico e Planos de Intervenção Pedagógica se restringem ao perfil de gestor escolar, no caso, assessores pedagógicos, gestores das escolas e aos diretores dos CEFAPROs. A restrição a informações é também uma característica a ser pontuada na política educacional. A centralização das informações e o acesso restrito a documentos configuram aspectos intrigantes acerca do controle do processo educativo.

Ao analisar a política em curso, assumi conceber o currículo como prática de significação, visto que essa nunca se estabiliza, é perene. A pesquisa sinaliza para a pretensão de controle que se produz de forma mais acentuada na rede estadual de educação em Mato Grosso, a partir de 2015. Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011) questionam políticas curriculares e educacionais que visam a imposição de um universal para as escolas, visto que as mesmas impõem limites para pensar a educação. Também consideram que políticas baseadas na ideia de um suposto currículo comum caracterizam a redução das políticas educacionais a políticas de conhecimento, de controle do conhecimento, enquanto negligenciam problemas estruturais em se tratando da qualidade do trabalho na escola, como a precariedade da infraestrutura física dos prédios escolares, a burocratização cada vez maior do trabalho docente e da gestão, a formação e os salários, a carreira, apenas para citar alguns.

Nas seções iniciais da pesquisa, em específico no Capítulo 2, procurei destacar alguns pontos das perspectivas curriculares instrumental, crítica e pós-crítica. Chamo a atenção para a perspectiva instrumental de currículo, que se constitui a partir de conteúdos prescritos em caráter homogeneizador, compreendidos enquanto “conhecimentos básicos”. Tal perspectiva mobiliza elementos como os objetivos educacionais, as avaliações de desempenho, a definição de habilidades e competências na disseminação de uma ideia de qualidade da educação baseada na prestação de contas sobre aspectos cada vez mais descritivos e regulados do ensino. Tais aspectos constituem o desenho da política analisada nessa pesquisa, visto que, sua intersecção representa, a meu ver, o estreitamento da autonomia docente baseado na desconfiança do saber e do compromisso ético do professor e, por isso, as tentativas de controlar o que acontece nas instituições de ensino. A configuração curricular pautada em moldes prescritivos fica mais acirrada na medida em que as políticas são reformuladas a fim



de atender a expectativas de um currículo unitário, uma Base Nacional Curricular. Ao elencar aspectos dos documentos curriculares da rede estadual de educação, o documento Escola Ciclada (MATO GROSSO, 2001), as Orientações Curriculares (MATO GROSSO, 2010) e a Política de Objetivos de Aprendizagem (MATO GROSSO, 2016c – 2018), é possível concluir que a incessante perspectiva de controlar a prática e o pensar dos professores, o que devem e como devem ensinar, e, de certa forma, qual é o conteúdo que lhes credencia como docentes de determinada área, em nome “da boa qualidade da Educação”, têm norteado as proposições dos formuladores da política e, ao mesmo tempo, os sentidos do que venha a ser qualidade da educação. A retirada da autonomia docente que se gesta gradualmente na transição de uma política para outra é marcada, na última, pelo engessamento de um saber na imposição prescritiva dos conteúdos e de uma identidade desejada para os alunos. A centralidade em um conjunto de conhecimentos passíveis de mensuração e tabulação convertem a educação a um conjunto de conteúdos funcionais e utilitários, fundamentados em uma sequência que, por sua vez, impõe a padronização do ensino, que, passa a ser desejada (FREITAS, 2016).

Ao que compete à Geografia, com a significação do currículo como aparato instrumental à disposição dos docentes e escolas, tal como está organizado na forma de objetivos educacionais para o ensino fundamental, posso afirmar que trata-se de uma (re)leitura de dois documentos. O primeiro, o PCN de Geografia, organizado a partir de uma hierarquia de objetivos, pautada no modelo instrumental da racionalidade tyleriana, balizada por projeções taxionômicas de ordem cognitiva e afetiva. O segundo, as OCS, que opera com elementos conceituais da disciplina também nos anos iniciais do ensino fundamental, privilegiando rudimentos como a alfabetização cartográfica e as primeiras noções da produção espacial a partir da vivência dos estudantes. Existem vários aspectos em comum nos dois documentos (PCN e OCs), mais um elemento que chama a atenção é a configuração das expectativas de aprendizagem pautada na ideia de competências transversais de Perrenoud. Esse desenho consta na organização dos objetivos de aprendizagem (MATO GROSSO, 2016c; 2018) que seguem a lógica de introduzir conteúdos, aprofundá-los em termos de aprendizagens e, posteriormente consolidá-los em termos de serem aferidos pela avaliação externa.

O currículo da disciplina de Geografia, pautado em objetivos de aprendizagem também é composto por vários sentidos da área. Sua perspectiva metodológica circunspecta os campos analíticos da disciplina: lugar, paisagem, território e região além do conceito mais abrangente compreendido enquanto espaço geográfico. Ainda que a educação em Geografia possa

favorecer a análise das relações entre sociedade e natureza e da reorganização do espaço, tendo como referência seus campos analíticos, o currículo da disciplina é constituído por uma pluralidade de seus sentidos. Como enfatizei anteriormente, a configuração de suas categorias mescla análises de diferentes escolas do conhecimento geográfico. No entanto, os objetivos da disciplina mantêm relação com a significação interposta pelo campo, com ênfase no privilégio conferido a algumas chaves da área. Mesmo que a política esteja configurada a partir de moduladores dos vários campos da Geografia (Tradicional, Humanista, Crítica e Cultural), existe a predominância de métodos vinculados a chave crítica, como enfatizei na seção que trata dos sentidos da disciplina. Embora exista o deslizamento de sentidos, com ênfase nas vivências cotidianas, o elemento mais abrangente, no caso o espaço geográfico, funciona enquanto conceito norteador da disciplina. Segundo Straforini (2015, p. 149), as noções economicistas presas aos “marcos contextuais na perspectiva da Geografia Crítica, do materialismo histórico e dialético” convertem-se em um sistema analítico que reitera a ideia de ciclos econômicos na produção espacial. Sob esse prisma, pode-se constatar que mesmo ao perceber hibridismo de sentidos da disciplina, os discursos de um ideário pautado em proposições da Geografia Crítica configuram a Política de Objetivos, o que, por sua vez, incide também num hibridismo em relação à promessa de formação.

Encaro essa percepção plural da Geografia enquanto algo positivo, pois percebo a impossibilidade de compreensão de algum dado elemento, mesmo que transitoriamente, sob um único viés de análise. Coaduno com a percepção de Straforini e Freitas (2019, p. 94) no que compete às análises do campo.

A Geografia pós-moderna não busca paradigmas científicos totalitários, tampouco rivaliza com os demais períodos do pensamento geográfico. Seguindo as influências da pós-modernidade, a diversidade de propostas metodológicas é valorizada, e o que toma centralidade é a importância do contexto, evitando todo o tipo de universalismo [...].

Na condição de professor de Geografia, compreendo o processo educativo enquanto movimento, uma ação instável composta pela interação de diversos atores (LOPES; MACEDO, 2011). Deste modo, a política configurada em moldes tecnocráticos concebe o processo educacional sob uma ótica homogênea, ignorando os diferentes modos de aprendizagem dos estudantes e os contextos dos quais fazem parte, além de menosprezar a capacidade dos professores de elaborar currículos.

Os referenciais da disciplina configurados através do PCN de Geografia enunciam essa amálgama de sentidos conferidos à área. Essa organização consta nos documentos

curriculares de Mato Grosso, em específico nas OCs e na Política Curricular de Objetivos de Aprendizagem. Ao revisitar o referencial no qual me apoiei, entendo a configuração da política curricular interposta por contextos históricos distintos e com atores sociais diversos, vinculados a diferentes compromissos. Portanto, há uma gama de demandas que configura um jogo de interesses, em muito distantes da possibilidade de levar a uma boa qualidade da educação. Entendo com Lopes e Macedo (2011) que uma boa qualidade da educação requer abrir mão da pretensão de uma formação homogeneizadora para considerar sujeitos e relações intersubjetivas que buscam entender o mundo ao mesmo tempo em que o produzem de forma sempre dinâmica, contextual e singular. A Geografia, como campo de estudos implicado pela preocupação de explicar e subsidiar a relação homem e natureza em muito contribui com a ideia de que, como uma prática cultural, o pensar sobre a educação não pode ser subtraído dos sujeitos em seus contextos. Educar é algo da dimensão das relações intersubjetivas que se expressa como negociação dos entendimentos e, ao mesmo tempo, invenção do mundo e de quem nós somos (*Idem*). Neste sentido, excluir as possibilidades dessa negociação significa excluir quem somos como professores, como estudantes, como comunidades. A pesquisa, aqui em conclusão, é parte dessa negociação que, como toda negociação, contém limites e contém a abertura à decisão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE). Tradução Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ANDRADE, E. **Política de currículo para a escola organizada por ciclos de formação**: articulações, discursos e significantes nas Orientações Curriculares para a Rede Estadual de Mato Grosso - Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, 2013.

ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS. **História da AGB**. jul. 2010. Disponível em: <[http://www.agb.org.br/arquivos/ata\\_de\\_fundacao.htm](http://www.agb.org.br/arquivos/ata_de_fundacao.htm)>. Acesso em: 03 março. 2019.

BALL, S. J. **Education reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: OpenUniversity, 1994.

\_\_\_\_\_, S. J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo : Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_, BOWE, R; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London, New York: Routledge, 1992.

\_\_\_\_\_, Educação Global S.A.: **Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014

\_\_\_\_\_, MAGUIRE, M; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016

BRASIL. Presidência da república. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Geografia (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998. 156 p.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 2, de 7 de abril de 1998. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. 2ª versão revista**. Brasília, DF, 2016.

- BLOOM, B. S. **Taxionomia de objetivos educacionais; domínio cognitivo** | por | Benjamin S. Bloom, Max D. Engelhart, Edward J. Furst | e outros | Trad. De Flávia Maria Sant'Anna. Porto Alegre, Globo, 1972.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BUTTNER, A. **Lar, horizontes de alcance e o sentido de lugar**. Nova York: St. Martin's Press, 1980. p.166-187. Traduzido por Letícia Pádua. Geograficidade | v.5, n.1, Verão 2015.
- CAETANO, J. N; BEZZI. M. L. **Reflexões na geografia cultural: a materialidade e a materialidade da Cultura**. Soc. & Nat., Uberlândia, ano 23 n. 3, 453-466, set/dez. 2011.
- CARLOS, A. F. A. **A "Geografia crítica" e a crítica da Geografia**. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2007, vol. XI, 245 (03). Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-24503.htm>
- CASTROGIOVANNI, A. C. (org.) **Ensino de geografia: Práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- COELHO, M. I. M. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.
- COLL, C. **Psicologia e currículo**. 5ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1987.
- CORRÊA, R. L. **Espaço: um conceito chave da geografia** in: CASTRO, Iná Elias; GOMES, P. C.; CORRÊA, Lobato (orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2012. p. 15-47.
- COSTA, M. O. **Concepções de gestão nos programas do Instituto Ayrton Senna no contexto de alterações no papel do Estado e da sociedade civil**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de PósGraduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2011. 346 f.
- COSTA, H. H. C; LOPES. A. C. **A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural**. *Revista Brasileira de Educação* v. 21 n. 67 out.-dez. 2016.
- CUNHA, É. V. R. da. **Política curricular de ciclos como o nome da democracia: o caso de Rondonópolis (MT)**. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2015.
- DERRIDA, J. **A farmácia de Platão**. tradução Rogério da Costa. — São Paulo : Iluminuras, 2005.
- DESERTO, J.; PEREIRA, S. H. **Estrabão, Geografia**. Livro III. Introdução, tradução do grego e notas. Imprensa da Universidade de Coimbra Classica Digitalia Vniversitatis Conimbrigensis, Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra. 2016. Disponível em: <http://classicadigitalia.uc.pt>

DOLLFUS, O. **O Espaço Geográfico**. Tradução de Heloysa de Lima Dantas. 4.<sup>a</sup> edição. Difel Difusão Editorial S.A –, 1982.

DUSSEL, I. **O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças?** In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth Fernandes. **Currículo: debates contemporâneos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERNANDES, B. M. **Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais**. Observatorio Social de América Latina., v. 16, pp. 273-284. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

FERREIRA, L. F. **Iuminando o lugar: três abordagens (Relph, Buttimer e Harvey)**. Boletim Goiano de Geografia 22 (1): 43 – 72. Jan./Jun. 2002.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

\_\_\_\_\_, L. C. **A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa**. Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 96 p. 127-139, maio/ago. 2016.

\_\_\_\_\_, L. C. **Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva**. Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v.18, n.4 [78], p.906-926, out./dez. 2018.

GOBATTO, M. R. **Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso: um olhar sobre a área das ciências da natureza**. Dissertação de Mestrado. Cuiabá (MT): Instituto de Educação/UFMT, 2012.

GOMES, P. C. C. **Geografia e modernidade**. 6<sup>a</sup> ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

GONÇALVES, C. W. P. Reformas no mundo da educação. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 68-87.

GOODSON, I. F. **Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução**. Rev. Teoria e Educação (Porto Alegre), nº 2, 1990.

\_\_\_\_\_, **Currículo: teoria e História**. Petropolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_, **Currículo, narrativa e o futuro Social**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

HOLZER, W. **A influencia de Eric Dardel na construção da geografia humanista norte-americana**. Anais XVI Encontro Nacional dos Geógrafos Crise, práxis e autonomia: espaços de resistência e de esperanças. Porto Alegre, 2010.

JESUS, R. B. **Orientações Curriculares para a educação básica de Mato Grosso: análise da política como texto e como discurso / Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.**

- KIMURA, S. **Território de luzes e sombras**: a proposta de ensino de geografia da CENP. Terra livre, São Paulo, v. 1, n. 32, p. 17-30, jan./jun. 2009.
- KLIEBARD, H. M. Os princípios de Tyler. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.23-35, Jul/Dez 2011.
- LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991, 216p.
- \_\_\_\_\_, H. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos), 2000.
- LONGO, L. **Linguagem e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v.5, n.2, pp.50-64, jul/dez 2005.
- \_\_\_\_\_, Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.50-64, Jul./Dez 2005.
- \_\_\_\_\_, Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.33-52, Jul/Dez, 2006.
- \_\_\_\_\_, **Políticas de integração curricular** / Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- \_\_\_\_\_, **Democracia nas políticas de currículo**. Cadernos de Pesquisa v.42 n.147 p.700-715 set./dez. 2012.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. 3ª edição. José Olympio Editora. Rio de Janeiro/1988.
- MACEDO, E. **Currículo e conhecimento**: aproximações entre educação e ensino. Cadernos de Pesquisa. v.42, n.147, p.716-737, set./dez. 2012.
- MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- \_\_\_\_\_, **A escola em ciclos**: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.
- MAGER, R. F. **Objetivos para o ensino efetivo - 2.** edição ...-. SENAC - Rio de Janeiro, GB, 1972.
- MARTINELLI, M. **Mapas da geografia e cartografia temática**. – 4. Ed. – São Paulo: Contexto, 2007.
- MARTINS, R. E. M. W. **A trajetória da geografia e o seu ensino no século XXI**. In: TONINI, I. M. et al. O ensino de geografia e suas composições curriculares. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 61-75.
- MATIAS, L. F. **Por uma cartografia geográfica**: uma análise da representação gráfica na geografia. 1996. 146. Dissertação (Mestrado em Geografia Física). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MATSUOKA, S. **A formação dos professores formadores dos CEFAPROS-MT: desenvolvimento e identidade profissional.** 2015. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 2015.

MATO GROSSO. **Lei Complementar Nº49, de 1º de outubro de 1998.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Ciclo Básico de Aprendizagem** – pressupostos teóricos: Mato Grosso quer toda criança na escola. Série Subsídios, V. 3, Cuiabá, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer.** 2. ed. Cuiabá: SEDUC-MT, 2001. 195p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. Superintendência de Educação Básica. **Orientações curriculares** - concepções para a educação básica. Cuiabá, 2010a. 128p.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares: área de Linguagens: Educação Básica.**/ Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC-MT, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares: área de Ciências Humanas: Educação Básica.**/ Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC-MT, 2010c.

\_\_\_\_\_. **Portaria N. 070/15 - CEE/MT, de 16 de março de 2015.** Cria uma comissão para promover estudo sobre o sistema ciclado de ensino. Diário Oficial do Mato Grosso, Cuiabá MT, N. 26.496, Cuiabá, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. Superintendência de Educação Básica. Núcleo de Educação Infantil. Coordenadoria do Ensino Fundamental. Coordenadoria do Ensino Médio. Coordenadoria de Projetos Educativos. **Orientativo Pedagógico.** Cuiabá, 2016a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. Superintendência de Educação Básica. Núcleo de Educação Infantil. Coordenadoria do Ensino Fundamental. Coordenadoria do Ensino Médio. Coordenadoria de Projetos Educativos. **Manual de Lançamento dos objetivos de aprendizagem.** Cuiabá, 2016b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. Superintendência de Educação Básica. Núcleo de Educação Infantil. Coordenadoria do Ensino Fundamental. Coordenadoria do Ensino Médio. Coordenadoria de Projetos Educativos. **Quadro de Objetivos de Aprendizagem.** Cuiabá, 2016c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. Superintendência de Educação Básica. Núcleo de Educação Infantil. Coordenadoria do Ensino Fundamental. Coordenadoria do Ensino Médio. Coordenadoria de Projetos Educativos. **Quadro de Objetivos de Aprendizagem.** Cuiabá, 2018.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** 2ª ed., Porto Alegre, Artes Médicas, 353 p.



MENEGÃO, R. C. S. G. **A alfabetização no currículo da escola organizada por ciclos no sistema estadual de educação**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008, 215p.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. 9.ed. São Paulo:Hucitec, 1990.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. tradução de Maria Aparecida Baptista - 5. ed. - São Paulo, Cortez, 2001.

MOREIRA, R. **O que é Geografia**. 14ª ed. - São Paulo : Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_, R. **Para onde vai o pensamento geográfico?** : por uma epistemologia crítica / Ruy Moreira. - 1., ed., 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2008.

OLIVEIRA, A. U. Geografia e ensino: os parâmetros curriculares nacionais em discussão. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 43-67.

\_\_\_\_\_, A. U. **Para onde vai o ensino de Geografia?**. 9. ed. - São Paulo : Contexto, 2005.

PRADO J. C. **Evolução política do Brasil e outros estudos**. São Paulo:Brasiliense, 1961.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 96 p.

PONTUSCHKA, N. N. **Para ensinar e aprender Geografia** / Nídia Nacib Pontuschka, Tomoko Yida Paganelli, Núria Hanglei Cacete. – 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do poder**. Tradução: Maria Cecília França – Editora Ática, 1993.

RELPH, E. **Humanism, phenomenology, and geography**. Annals of the association fo american geographers. New York, v. 67, n. 1, p. 177-9, 1977.

RODRIGUES, K. **O conceito de lugar: uma aproximação da Geografia com o indivíduo – Anais do XI Encontro Nacional da ANPEGE**, 2015. Disponível em: [www.enanpege.ggf.Br/2015](http://www.enanpege.ggf.Br/2015).

ROCHA, G. O. R. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837 - 1942)**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. 1996.

ROCHA, S. A. **Os professores leigos e o Proformação: uma alternativa possível a partir do projeto piloto de Mato Grosso**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho. Marília, SP: UNESP, 2001.

SANTOS, D. **A reinvenção do espaço: diálogos em torno da construção do significado de uma categoria**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar**. 7.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_, M. **A Natureza do espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. - 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_, M. **Por uma Geografia nova**: da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 6. ed., 1. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_, M. **Espaço e método** / Milton Santos. - 5. ed., 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**; uma introdução às teorias de currículo / Tomaz Tadeu da Silva. - 3. ed. - 4. reimp - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SOUZA, T. T. **História da Geografia escolar**: uma possibilidade de estudo da cultura escolar através da história oral temática híbrida. 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

STRAFORINI, R. **Giramundo**, Rio de Janeiro , v.2 , n.4 , p. 43-157, jul. /dez. 2015 .

STRAFORINI, R. ; FREITAS, A. S. F. **Diálogos possíveis entre paisagem de licenciatura e a paisagem de conhecimento profissional**. In: Conversas na escada: currículo, docência e disciplina escolar / organizado por Ana Angelita da Rocha, Ana Maria Monteiro, Rafael Straforini. – Rio de Janeiro : Consequência, 2019.

\_\_\_\_\_, R.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução: Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1982.

TYLER, Ralp. **Princípios básicos de currículo e ensino** / Ralp Winfred Tyler. Tradução de Leonel Vallandro. 6. ed. Porto Alegre : Globo, 1979.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

VESENTINI, J. W. **O método e a práxis** (notas polêmicas sobre a geografia tradicional e a geografia crítica). Terra livre, São Paulo, n. 2, p. 59-91, jul. 1987.

VLACH, V. R. F. **A propósito do ensino de geografia**: em questão, o nacionalismo patriótico. 1988. 206 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

\_\_\_\_\_, O Ensino de Geografia no Brasil: Uma Perspectiva Histórica: In:VESENTINI, J. W. (Org.). **O Ensino de Geografia no Século XXI**. Campinas, SP : Papyrus, 2004.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. 2ª ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.