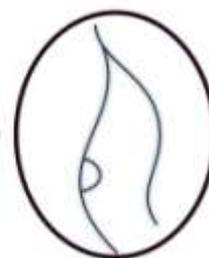




INTERFACE
ISSN 1806-6062



8

Dois documentos curriculares de Geografia distintos: possibilidades de análise a partir de suas permanências e mudanças¹

Two separate documents Geography curriculum: possibilities of analysis by curricular stability and changes

Giovanna Ermani²

Universidade Estadual de Campinas
giovannaermani@hotmail.com

Rafael Straforini³

Universidade Estadual de Campinas
rafaelstrafo@yahoo.com.br

RESUMO: Esse artigo tem como objetivo incitar uma reflexão acerca da relevância de se inserir o debate da teoria curricular no campo do ensino de geografia. Para tanto nos apropriamos do conceito de padrões de estabilidades e de mudanças curriculares desenvolvido por Ivor Goodson para compreender como dois documentos curriculares de geografia produzidos em tempos diferenciados (anos 80 e anos 2000) revelam tais padrões e cristalizam ou modificam discursos nas práticas curriculares docentes.

Palavras-chave: Ensino de geografia, currículo, permanências e mudanças curriculares.

ABSTRACT: This article aims to encourage a reflection about the relevance of inserting the discussion of curriculum theory in geography teaching. Therefore we appropriate the concept of the curricular stability and change developed by Ivor Goodson to understand how two geography curricular documents produced at different times (80s and 2000s) reveal those standards and crystallize or change discourse in the curricular teaching practices.

Keywords: geography teaching, curriculum, curricular stability and change

¹ Trabalho resultado da pesquisa de Iniciação Científica, com apoio financeiro da FAPESP-Bolsa IC

² Graduada e Mestranda em Geografia no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Unicamp.

³ Doutor em Geografia. Professor do Departamento de Geografia da Unicamp.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo incitar uma reflexão acerca da relevância de se inserir o debate da teoria curricular no campo do ensino de geografia. Entendemos que essa questão é de fundamental importância quando analisamos as condições que se encontram a Educação Básica. O fracasso do ensino muitas vezes é associado, na atualidade, ao conteúdo que se é passado aos alunos, considerado como ultrapassado. Destarte o papel que as tecnologias da informação e comunicação parecem assumir na definição de temas curriculares, há que se considerar que as diferentes concepções teórico-metodológicas de um campo de conhecimento também têm muita influência e força discursiva na definição dos currículos escolares. Por essa razão, aquilo que se define em um documento curricular como sendo o parâmetro de conteúdos a serem ensinados nas escolas básicas, deve ser constantemente objeto de estudo.

Assim, para iniciar essa reflexão, é necessário que, inicialmente, se defina qual o conceito de currículo por nós adotado. Para tanto, nos apropriamos do conceito de currículo definido por Lopes (2004, p.193):

É um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas. É também um processo que institui formas de organizar o que é selecionado, tornando-o ensinável (LOPES, 1999), e estabelece princípios de distribuição aos alunos e às alunas do que foi selecionado, uma repartição frequentemente desigual. Tais políticas podem ou não ser registradas em documentos escritos, mas sempre são planejadas, vivenciadas e reconstruídas em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação.

Assim, a partir desta definição, podemos observar que além de ser um documento organizacional do conteúdo a ser ensinado nas escolas, o currículo se constitui como um campo de poder, uma espécie de instrumento que é usado para promover um discurso e difundir uma ideologia. Isso acontece devido a dois grandes fatores; o primeiro deles diz respeito ao contexto social no qual um determinado currículo é elaborado, pois muitas das características, paradigmas e cultura de uma sociedade influenciam na elaboração do que deve ser ensinado na escola. O outro fator que causa a parcialidade do currículo é o fato dele ser elaborado por uma ou mais pessoas que apresentam determinada filiação política e teórico-

metodológica, e isso faz com que a forma de ver o mundo – representado por uma escolha metodológica – de um autor se torne parte de uma seleção de como e o que deve ser ensinado nas escolas.

Mediante isso, percebe-se que o currículo contém marcas do espaço, do tempo e dos sujeitos que o criou, e “pela análise do contexto de produção dos textos, é possível entender quais vozes são privilegiadas e que sentidos ganham destaque”. (LOPES, 2004, p. 196).

Entendemos que os currículos, assim como as demais situações que envolvem considerações específicas de seu momento histórico, são dinâmicos e ao mudarem conforme o tempo, carregam consigo características dos momentos anteriores, ou seja, no caso dos currículos de geografia, há um acúmulo histórico e de permanência dos conteúdos, dos discursos e dos sentidos abordados pelas diversas correntes metodológicas adotadas pelos autores nos diversos documentos curriculares ao longo do tempo.

Ademais, acrescentamos às ideias iniciais, o fato de que a concepção dos estudos curriculares utilizada neste artigo está muito associada ao trabalho desenvolvido por Goodson (1997), posteriormente trabalhado por diversos autores, relacionados à Nova Sociologia do Currículo, onde a visão social do currículo passa a ser inserida nesse campo teórico. Concordamos com Nóvoa (1997, p. 10), em sua nota de apresentação no livro de Ivor Goodson – “A construção Social do Currículo”, quando ele caracteriza o objetivo principal do entendimento da história do currículo não associado a “descrever como se estruturava o conhecimento escolar no passado, mas, antes, compreender como é que uma determinada <<construção social>> foi trazida até o presente influenciando as nossas práticas e concepções do ensino”.

Os padrões de permanências e mudanças no processo de produção de documentos curriculares

Com o objetivo de aproximar a discussão curricular ao campo do ensino de geografia, trazemos à discussão parte do resultado de uma pesquisa em que foram analisados dois documentos curriculares de geografia para o ensino fundamental. Cada um deles foi elaborado em um contexto histórico distinto. O primeiro deles é a Proposta Curricular de Geografia do 1º Grau – CENP/SP (1988), inserido no contexto histórico de redemocratização brasileira, com o fim da ditadura militar a partir da segunda metade dos anos 80 do século XX. O

segundo, Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e Suas Tecnologias (Geografia - ensino fundamental, 2010), elaborado no contexto de medidas neoliberais no cenário da educação brasileira, já década de 2000.

As noções de permanências e mudanças curriculares desenvolvidas por Goodson (1997) tem servido às pesquisas desenvolvidas no Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia (STRAFORINI, 2014; STRAFORINI, 2015; NUNES, 2015) para compreender as disciplinas escolares como construções sociais e políticas, em que seus atores ou sujeitos envolvidos “empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas” (GOODSON, 1997, p. 27). Para o autor, as pesquisas preocupadas em compreender qualquer análise de reforma curricular devem estudar de formar inter-relacionada os aspectos internos e externos às próprias disciplinas de modo a elucidar os padrões de permanências e mudanças curriculares.

A partir disso, esclarecemos que um dos objetivos dessa pesquisa comparativa dos documentos curriculares, consistiu no entendimento de como se dão as permanências e as mudanças nos conteúdos da geografia escolar nesses dois momentos distintos. Para isso, entendemos que a construção social do conhecimento escolar obedece a uma estruturação lógica de quais conteúdos devem ser selecionados para compor o currículo escolar de determinada disciplina. Esse processo de produção de saberes é feito por um grupo de sujeitos determinados, composto por atores envolvidos na construção da disciplina escolar e na definição das políticas de currículo, o qual está inserido - junto com outros agentes sociais - em que Lopes (1999) denomina de “múltiplos sujeitos no corpo social da educação”. Nesse sentido, Goodson (1997) corrobora com essa linha de raciocínio ao introduzir o conceito de Comunidade Disciplinar no campo da produção curricular, que, apesar de ser composta por atores heterogêneos, com diferentes posicionamentos, “opera com a perspectiva de que a vinculação profissional com determinada disciplina é o elemento positivo integrador da comunidade” (COSTA, 2013, p. 16). Portanto, o que age como elo integrador para que se possa chamá-la de “comunidade”, é justamente o interesse na construção de uma disciplina escolar, em nosso caso em específico, a geografia escolar, que os faz ter um objetivo em comum. Apesar disso, a comunidade disciplinar geográfica, assim como as demais comunidades que podem ser classificadas em diversos recortes de estudo, apresenta-se fragmentada em suas concepções. Entende-se que apesar da busca pela totalidade, representada pela construção de um único documento e de um único discurso hegemônico, os

agentes sociais que compõem a Comunidade Disciplinar, são heterogêneos, apresentam diferentes concepções teórico-metodológicas e as defendem e expõem em suas discussões acerca da elaboração de documentos curriculares. O que nos leva a afirmar que o material final produzido por essa comunidade é resultado de conflitos e negociações, não apresentando uma única visão de geografia ou de mundo, mas um sistema de equivalências capaz de reunir todas as visões apresentadas pelos agentes sociais envolvidos.

Essas visões moldam a disciplina escolar, “influenciando, gerando e cancelando oportunidades, mudando fronteiras e prioridades, sofisticando a burocratização com a institucionalização de associações especializadas, com normas e ética próprias” (COSTA, 2013, p. 47). Assim, essa gestão tem a capacidade de instituir padrões curriculares, prescrevendo o que deve ser ensinado e promovendo padrões de estabilidades ou mudanças curriculares.

Além disso, consideramos que, a fim de compreender a análise comparativa dos documentos curriculares, é preciso caminhar pelo desenvolvimento teórico das permanências e mudanças. Assim, esclarecemos que, segundo Goodson (1997) as mudanças curriculares são constituídas de fatores internos e externos à comunidade disciplinar. Quando os fatores internos e externos estão em conflito qualquer tipo de mudança tende a ser gradual e efêmera. Tendo em vista que a harmonização entre os fatores é dificultada pelos interesses de ambos, entende-se que as mudanças curriculares são lentas e fruto de muitas negociações e conflitos, apresentando mais estabilidades do que mudanças curriculares. A estabilidade ou conservação ocorre quando as mudanças planejadas num determinado nível – o organizacional, por exemplo (entendido aqui como a vida escolar e as ações dos professores e alunos) – não estão em sintonia com as ideias e os interesses produzidos em outros níveis – o institucional, por exemplo (entendido aqui como os aspectos externos à escola, os níveis de ensino e os tópicos curriculares (FERREIRA, 2007; GOMES, SELLES & LOPES, 2013). Por outro lado, para que haja mudança é preciso, então, que existam apoios externos às práticas curriculares que ocorrem no nível organizacional.

Assim, Vilela (2013, p. 46) ao estudar a permanência do discurso regional na geografia escolar brasileira comenta que:

é preciso estar atento também às permanências; pois o currículo não muda apenas por meio de ‘grandes revoluções’, mas sim pelo processo de negociação de sentidos que se dá constantemente, onde o jogo político está colocado e as disputas se dão no campo do conhecimento.

A autora acima relaciona à estabilidade curricular ao longo da história das disciplinas escolares com a questão da hegemonia e de discursos que buscam ser instituídos:

A estabilidade curricular, à qual me refiro como um processo complexo que negocia mudanças, pode ser também entendida, sob este outro quadro teórico, como parte de uma regularidade discursiva, o que me permite reconhecer a produção do conhecimento escolar como um discurso. Significa dizer que existe algo próprio deste discurso que configura uma lógica com a qual outros enunciados devem se combinar para que façam parte dele. (VILELA, 2013, p. 27)

Para a autora, a dificuldade em se observar grandes mudanças curriculares consiste no fato de que ao se comportar como um discurso, o conhecimento escolar é tido como algo estabelecido, comparado como uma “verdade” aceita por grande parte de um grupo social; com isso, estabelecer qualquer mudança nesse discurso aceito socialmente é algo delicado. É nesse sentido que a autora afirma que os novos enunciados discursivos somente passam a ser aceitos quando se combinam com o discurso estabelecido. Concordamos com a autora quando afirma que as mudanças curriculares são muito lentas, predominando o que Goodson (1997) nos instrumentaliza a chamar de “estabilidades curriculares”.

Acrescenta-se a isso o fato de que ao pensar em documentos curriculares, não é possível prever exatamente quais serão os caminhos traçados em sala de aula. Apesar de apresentar-se como um documento prescrito e imposto às escolas e aos professores, é importante destacar que cada agente social, participante da prática escolar, e de acordo com as condições institucionais que lhes são dadas, pode alterá-lo e modificá-lo em escalas diversas, a fim de se alcançar uma proximidade ao seu cotidiano local, apropriando-se de subjetividades para torná-lo mais próximo de si e de seus alunos.

Tendo isso em mente, entendemos que, apesar de possuir tal caráter hegemônico e prescritivo, as subjetividades dos agentes sociais podem “contaminá-lo”. Portanto, como mencionado acima, é por esse motivo que, em alguns momentos dessa pesquisa, nos apropriamos de termos, conceitos e visões de mundo da corrente metodológica pós-estruturalista, a qual nos permite o entendimento dessa complexidade, fornecendo-nos instrumentos de análise para a compreensão do que nos é apresentado.

Alguns apontamentos sobre o resultado da análise comparativa de dois documentos curriculares do Estado de São Paulo

Considerando os fundamentos teóricos que embasam os padrões de permanência e mudança curriculares propostos por Goodson (1997), consideramos que tanto as próprias comunidades disciplinares geográfica e educacionais quanto os agentes sociais e políticos que não pertencem a estas comunidades, mas que também possuem poder de decisão relacionado à questão curricular, estão em constante conflito no processo de fixação de sentidos discursivos hegemônicos para os documentos curriculares de Geografia. Isso é notado quando analisamos o “atual” Currículo do Estado de São Paulo (2012) e encontramos em sua superfície textual discursos divergentes que não compartilham dos mesmos fundamentos, a exemplo dos fundamentos pedagógicos mais amplos como os de competências e habilidades (também presentes em documentos e diretrizes curriculares produzidos pelo poder federal), e dos fundamentos geográficos que claramente circunscritos na corrente da geografia crítica. Nesse sentido, no que diz respeito aos fundamentos maiores percebemos duas visões de mundo bem diferentes, que apresentam interesses diferentes, e, que por isso, estão em conflito. Por outro lado, observamos que a visão de geografia adotada pelo documento produz sentido que demonstram o desejo de instrumentalizar o aluno para que ele entenda a realidade do sistema mundo e esteja capacitado para posicionar-se criticamente frente a ele.

Emprestaremos o conceito de “Povo Disciplinar” elaborado Costa (2013), para nos auxiliar teoricamente a compreender os padrões de estabilidade e de mudança curricular em dois currículos de geografia bem distintos produzidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. O conceito desenvolvido pelo autor não nega a importância do conceito de Comunidade Disciplinar de Yvor Goodson, mas apresenta novos elementos a serem considerados, uma vez que o “povo disciplinar, constituído por relações equivalenciais, se sustenta nas diferenças articuladas em uma política específica” (COSTA, 2013, p. 62).

Essas “diferenças articuladas” mencionadas pelo autor são fundamentais para entendermos como se dão os conflitos, as negociações e as lutas em torno das decisões curriculares tomadas pelo povo disciplinar, entendendo, assim

essa subjetividade, que se produz na articulação política, que aqui entendo como povo disciplinar. Concebo sua atuação para além da ideia de comunidade disciplinar de Goodson, pautada nos grupos identificados, nas associações, instituições e timbres disciplinares (COSTA, 2013, p. 63)

Com base nesse entendimento, a análise dos fundamentos teórico-metodológicos da Educação e da Geografia e, sobretudo, dos conteúdos presentes nos dois documentos curriculares, nos permite visualizar que embora haja ambivalência discursiva entre eles,

podemos afirmar que as permanências são mais comuns e presentes do que as mudanças, embora, o discurso “de novo” esteja muito forte como enunciado de mudança, de algo novo que se apresenta, conferindo ao documento sentido salvacionista do sistema educacional.

Para este texto apresentaremos a título de ilustração dessas permanências e mudanças àquelas que dizem respeito aos conteúdos curriculares prescritos. Iniciamos com as mudanças curriculares encontradas no “atual” Currículo do Estado de São Paulo (Geografia), conforme destacamos no quadro 1 abaixo.

Quadro 1: Mudanças – novos conteúdos observados no currículo atual

Clima, tempo e vida humana
Água e os assentamentos humanos
Poluição ambiental e o efeito estufa
Políticas ambientais no Brasil
O processo de globalização e as desigualdades internacionais
Globalização e regionalização
Alterações provocadas no mundo do trabalho a partir do advento de novas tecnologias
O meio técnico-científico-informacional e a globalização
A revolução da informação e a rede de cidades
Comparar e diferenciar mapas e imagens de satélites

*Fonte: Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e Suas Tecnologias (Geografia - ensino fundamental, 2010)
(Elaboração própria)*

No quadro acima observamos que os novos conteúdos trabalhados no currículo estão relacionados a dois grandes eixos: o ambientalista e as modernizações apresentadas no espaço geográfico a partir da constituição do meio técnico-científico-informacional. Para entender a justificativa da inserção desses conteúdos como mudanças no pensamento curricular de determinado “povo disciplinar”, precisamos superar a visão de que apenas a povo disciplinar tem poder de controlar a concepção do currículo disciplinar de geografia. Ao contrário disso, as mudanças de paradigmas ocorridas na sociedade em relação à política, economia e ao desenvolvimento de tecnologias podem representar uma demanda social a ser considerada na elaboração de novas propostas curriculares. Goodson (1997, p. 30) trabalha essa questão, dizendo que,

Essencialmente, aquilo que é necessário para compreender a estabilidade e mudança curriculares são formas de análise que procuram examinar os assuntos internos em

paralelo com as relações externas, como um modo de desenvolver pontos de vista sobre a mudança organizacional e sobre as mudanças em categorias institucionais mais amplas.

Com relação aos conteúdos escolares associados às modernizações apresentadas no espaço geográfico a partir da constituição do meio técnico-científico-informacional e do paradigma ambiental, não seria de se estranhar que ambos (demandas institucionais – externas – e demandas organizacionais – internas ao escolar) estejam em sintonia ou em harmonia, conforme nos ensina Goodson (1997), garantindo assim a mudança curricular.

A introdução de conteúdos geográficos relacionados às tecnologias da informação e comunicação derivam tanto de demandas sociais mais amplas como escolares, uma vez que o rápido processo de modernização do espaço geográfico resultado dos avanços técnico-científico-informacionais que o mundo vem passando imprime a revelação da complexidade das relações políticas, sociais e econômicas que marcam o território, percebidos tanto em escala planetária quanto em micro-escala (a escolar). Para Santos (2011, p. 22), o atual período histórico permite:

o que nenhum outro período ofereceu ao homem, isto é, a possibilidade de conhecer o planeta extensiva e aprofundadamente. Isto nunca existiu antes, e deve-se, exatamente, aos progressos da ciência e da técnica (melhor ainda, aos progressos da técnica devidos aos progressos da ciência).

O mesmo autor menciona em sua obra “Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal”, que no final do século XX o avanço da ciência permitiu que um sistema técnico, representado pela técnica da informação, foi capaz de se unir e elaborar um sistema técnico de dimensão planetária. Essa dimensão planetária, cuja reconfiguração é sentida em escala mundial é responsável pela criação de demandas sociais pelo entendimento desse novo sistema mundo.

Para entender a introdução da questão ambiental no atual currículo do Estado de São Paulo nos voltamos à bibliografia que trata da educação ambiental. Primeiramente, entendemos o contexto da preocupação ambiental na sociedade, iniciado pós-revolução industrial, quando o modelo de desenvolvimento dominante passou a ser questionado por meio da “mundialização dos efeitos e da degradação [ambiental], resultado da própria globalização econômica e cultural, gerou um movimento favorável em relação à consciência ecológica global nos últimos 30 anos”. (SEGURA, 2001, p. 32). Segundo a autora, a crítica ao atual paradigma sustenta-se quando se observa a pobreza, a degradação ambiental e o aumento das desigualdades sociais.

Nesse sentido, a visão de educação ambiental adotada pela autora, que segue uma linha teórica específica, que acredita que para o rompimento com o atual paradigma é preciso iniciar com a construção de uma sociedade nova, cuja base esteja associada a ética da solidariedade planetária, a sustentabilidade socioambiental e ao direito o ambiente saudável. O questionamento acerca da realidade observada busca “o caminhar no sentido de um projeto civilizatório que leve em conta a limitação dos recursos naturais e, conseqüentemente, do modelo tecno-industrial tal como está implantado em escala mundial”. (SEGURA, 2001, p. 36). Uma medida prática para buscar esse projeto civilizatório é a mobilização dos agentes sociais a partir da conscientização dos riscos juntamente com a ação acerca disso. É por isso que nos deparamos com medidas que são tomadas em escalas individuais, onde o indivíduo acredita que fazendo a sua parte em ações cotidianas contribuiriam com o todo. Assim, Segura (2001, p. 37) entende que

Por mais que pareça contraditório, a volta à localidade no contexto da globalização pode ser um recurso para a identificação entre o local e o global e entre o individual e o coletivo. Enxergar-se como parte do todo é essencial para criar um vínculo coletivo e promover a responsabilidade pelo presente e futuro comuns.

Por outro lado, com exceção dos resultados apresentados acima, o que percebemos é que os conteúdos presentes na proposta da CENP/SP de 1988 continuam a aparecer no “atual” Currículo do Estado de São Paulo: O quadro a seguir apresenta alguns exemplos de como aparecem os padrões de estabilidades ou as permanências dos conteúdos nos dois documentos curriculares analisados:

Quadro 2: Análise comparativa dos conteúdos presentes nos dois documentos curriculares

Proposta CENP	Proposta atual para o Estado de SP
Organização do território hierarquizada em níveis locais, regionais e nacional	A federação brasileira – organização política e administrativa
Ações econômicas, políticas e sociais como produtoras do espaço geográfico	Os setores da economia e as cadeias produtivas
Desigualdades regionais encontram um ponto de unidade na integração da região	As regiões do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os complexos regionais e a região concentrada
O processo de industrialização e a mudança na relação campo-cidade e na urbanização do mundo capitalista	O espaço industrial – concentração e desconcentração
Agroindústria como unificadora do campo e da cidade	A agropecuária e os circuitos do agronegócio

(Elaboração própria)

Em uma rápida análise do quadro acima concluímos que padrões de estabilidades são observados no momento em que elaboramos um quadro comparativo dos dois documentos curriculares. O que indica que “a estabilidade e a conservação continuam, assim, a ser o resultado mais provável da estruturação do ensino, no qual as disciplinas constituem um ingrediente crucial” (GOODSON, 1997, p. 32).

Portanto, o que se observa são os mesmos conteúdos escolares representados com termos, conceitos e palavras diferentes. Algumas vezes esses conteúdos conservam os mesmos sentidos apresentados anteriormente, em outros casos, alguns sentidos passam a ser alterados a fim de atender o desejo da Comunidade Disciplinar que o elabora. Por exemplo, percebe-se que no documento da CENP/SP a utilização de categorias de análises, associadas ao método materialista histórico marxista, estão muito presentes. Enquanto que no Currículo do Estado de São Paulo, a apropriação de conceitos como: cadeias produtivas, circuitos espaciais e região concentrada, oriundas da geografia academia crítica, mas com uma perspectiva de análise diferente, concentrada em analisar a configuração territorial após a consolidação das técnicas, parece como ressignificação do que foi abordado na proposta anterior.

Se os fundamentos mais amplos do “atual” Currículo do Estado de São Paulo se configuram como enunciados discursivos filiados ao neoliberalismo, os conteúdos geográficos de fundamentação crítica presentes no documento revelam que há desarmonia entre os níveis institucional (externo e macropolítico) com o organizacional (entendido aqui como a comunidade disciplinar produtora da parte geográfica do currículo e também os professores atuantes em sala de aula). São sentidos discursivos muito opostos e que por isso, ainda que antagonicamente, muitas permanências de conteúdos são encontradas. Após analisar essas questões, ainda fica um caminho a ser percorrido. Entendemos que pouco foram as mudanças nos documentos curriculares, as quais trabalhamos nesse texto. Além disso, entendemos que os conteúdos passaram a apresentar enunciados diferentes, mas que ainda assim tratam de conteúdos similares aos que foram apresentados em outros documentos. Assim, esclarecemos que ainda precisamos caminhar para o entendimento de qual o sentido discursivo produzido por cada um desses enunciados, cujo encaminhamento será dado em pesquisas futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que, após alguns apontamentos teóricos, bem como a visualização empírica, representada pela análise dos dois documentos curriculares, pudemos observar claramente a importância de se considerar o contexto histórico na elaboração de documentos curriculares. Nesse sentido, foi possível dialogar a teoria curricular com a análise apresentada nos documentos.

As referências teóricas sobre estabilidades, permanências, mudanças curriculares e de comunidades disciplinares formuladas por Ivor Goodson, foram fundamentais para compreensão do processo de elaboração de documentos curriculares. Sobre isso, chamamos atenção ao fato de que ao analisar os documentos curriculares, concluímos que os interesses envolvidos, dialogam em uma perspectiva geográfica crítica em ambos os documentos, com a diferença que no documento curricular da CENP/SP a orientação crítica é claramente apresentada como marxista, demonstrando modos de pensar e conceitos oriundos da teoria marxista. Ainda assim, é possível observar quando os discursos começam a divergir, principalmente relacionados às necessidades de cada momento histórico, com a inserção de novos referenciais teóricos, juntamente com a hibridização do que havia sido apresentado anteriormente.

Nesse sentido, entendemos que a análise comparativa dos dois documentos curriculares, embora comportem-se como um estudo de caso, oferecem reflexões importantes a respeito de como vem sendo elaborado o processo de construção curricular para a disciplina de geografia.

Além disso, convém pensarmos a respeito de como são apresentadas as políticas curriculares, muitas vezes representadas pela elaboração de novos currículos, cuja ação é encarada como uma reforma educacional. Por trás da implementação de um novo documento curricular, há a instauração de um discurso em que se busca associar o documento a algo inteiramente novo, capaz de modificar a situação da educação básica atual. No entanto, quando observamos esses documentos curriculares, que, muitas vezes se intitulam como inovadores, notamos que apresentam um conjunto muito grande de equivalências, com o material antigo, demonstrando a grande presença do que discutimos nessa pesquisa, as permanências curriculares. Essas permanências, muitas vezes aparecem como semânticas diferentes, mas, que acabam por apresentarem sentidos muito semelhantes.

Isso pode ser associado ao Currículo do Estado de São Paulo (2010), que muito dialoga com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Salientamos que “os elaboradores do

currículo SPFE⁴ trabalharam conjuntamente em diferentes funções no PCNs ou/e ENEM, justificando a presença marcante de suas participações na elaboração de um currículo referenciado em “competência” (LOPES, 2014, p. 51). Assim, muito do que se foi observado no Currículo Oficial do Estado de São Paulo corresponde a mudanças e direcionamentos que já vinham sendo estabelecidos pelo próprio PCN, desde o momento de sua criação.

Com isso, fechamos a escrita desse texto, mas esperamos que algumas proposições continuem sendo refletidas, pesquisadas e praticadas. Entendemos que o estudo curricular tem fundamental importância para o campo da pesquisa em educação e em ensino de geografia.

REFERÊNCIAS

COSTA, HUGO Heleno Camilo. Lopes, Alice Casimiro. **Integração, Interdisciplinaridade e Geografia em Propostas Curriculares Nacionais**. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista Dias; ABREU, Rozana Gomes de. (orgs.). *Discursos nas Políticas de Currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011, pp.7792.

FERREIRA, Marcia Serra. **Investigando os rumos da disciplina Ciências no Colégio Pedro II (1960-1970)**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, jun., 127-144.

GOMES, Maria Margarida; SELLES, Sandra Escovedo; LOPES, Alice Casimiro. **Currículo de Ciências: estabilidades e mudanças em livros didáticos**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 02, p477-492, abr./jun., 2013.

GEBRAN, Raimunda Abeu. **“Oba hoje tem geografia” O espaço redimensionado da formação-ação**. São Paulo, 1996.

GOODSON, Ivor. F. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997

LOPES, Alice Casimiro. Políticas Curriculares: **Continuidade ou mudanças de rumos?** *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, maio-ago, n. 026. *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 2004.

_____. **Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo**. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabete. **Teorias de Currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Maria Rita de Castro. **Currículo prescritivo e disciplinador do estado de São Paulo (2008-2010): Geografia no ensino médio**, (Dissertação – Mestrado em Geografia). São Paulo, PUC-SP, 2014.

NUNES, Marcone Denys dos Reis. **Reforma no currículo de geografia na Universidade do Estado da Bahia: uma nova proposta, uma nova didática?** In: ALCARAZ, Rafael Sebastião; MONLLOR, Emilia María Tonda. (coord.). *Investigar para innovar en la enseñanza de la geografía*. Alicante-Espanha: CEE Limencop S. L., 2015.

⁴ SPFE- São Paulo Faz Escola: projeto criado com o objetivo de difundir materiais didáticos que sustentem o Currículo Oficial do Estado de São Paulo. *Nota nossa*.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SÃO PAULO, (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de geografia no primeiro grau. 4ª Edição, 1988.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Currículo do Estado de São Paulo: Geografia**. Coordenadora Maria Inês Fini. São Paulo: 2010.

SEGURA, Denise de Souza Baena. **Educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**/ Rafael Straforini – 2ª edição. São Paulo: Annablume, 2008.

_____. **Produções e Práticas Curriculares**: convergências e divergências entre textos curriculares oficiais e currículos praticados. In: *Anais...* Currículo na Contemporaneidade: Internacionalização e Contextos Locais. Atas do XI Colóquio sobre Questões Curriculares / VII Colóquio Luso-Brasileiro de Questões Curriculares / I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares. Braga: Universidade do Minho, 2015.

_____. **Práticas pedagógicas e curriculares de geografia nos anos iniciais ensino do ensino fundamental no Brasil**: alienação ou resistência? In: ALCARAZ, Rafael Sebastiá; MONLLOR, Emilia María Tonda. (coord.). *Investigar para innovar en la enseñanza de la geografía*. Alicante-Espanha: CEE Limencop S. L., 2015.

VILELA, Carolina. L. **Currículo de geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso**/ Carolina Lima Vilela. Rio de Janeiro, 2013.