

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CAMPUS - SOROCABA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED**

Juan Lomardo

**CURRÍCULO CRÍTICO?**

**Uma investigação acerca do currículo paulista de geografia do Ensino  
Médio**

**Sorocaba – SP  
2017**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CAMPUS - SOROCABA**  
**PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED**

Juan Lomardo

**CURRÍCULO CRÍTICO?**  
**Uma investigação acerca do currículo paulista de geografia do Ensino**  
**Médio**

Dissertação apresentada como requisito à  
obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Teoria e  
Fundamentos da Educação

**Orientador:** Prof. Dr. Antônio  
Fernando Gouvêa da Silva

**Sorocaba - SP**  
**2017**

Lomardo, Juan

Currículo crítico? Uma investigação acerca do currículo paulista de geografia do Ensino Médio / Juan Lomardo. -- 2017.  
115 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Antonio Fernando Gouvêa da Silva

Banca examinadora: Fátima Aparecida da Silva Faria Galvão, Marcos de Oliveira Soares, Márcio Fernando Gomes

Bibliografia

1. Educação. 2. Currículo. 3. Teoria Crítica. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

JUAN LOMARDO

**CURRÍCULO CRÍTICO?**

**Uma investigação acerca do currículo paulista de geografia do Ensino  
Médio**

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva  
(Orientador)

---

Profa. Dra. Fátima Aparecida da Silva Faria Galvão  
(Membro titular)

---

Prof. Dr. Marcos de Oliveira Soares  
(Membro titular)

---

Profa. Dra. Kátia Regina Vighy Hanna  
(Membro suplente)

---

Prof. Dr. Márcio Fernando Gomes  
(Membro suplente)

*À minha filha Maria Valentina.*

*À minha companheira Camila.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço sobretudo à minha família.

Ao meu orientador, Gouvêa, pelo auxílio no percurso das investigações.

A meu pai, Fernando Lomardo, pela minuciosa correção.

Agradeço especialmente ao Grupo de Pesquisa em Teoria e Fundamentos da Educação, o GPTeFe, e seus respectivos debates, dos quais participei ativamente nos anos de 2012, 2013 e 2014. Muitas das reflexões aqui presentes tiveram seu *insight* inicial nas discussões propiciadas pelo referido grupo de estudos e de pesquisa.

Agradeço também à fonte de inspiração proporcionada em forma de música através da obra de diversos artistas, em especial de Olívia Byington (*Corra o risco*) e de Airto Moreira (*Natural Feelings*, *Seeds on the Ground* e *Free*). Sem tais elementos líricos não seria possível o desenvolvimento do presente trabalho.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto o currículo de geografia do Ensino Médio da rede pública estadual paulista, mais especificamente do seu referencial teórico. Com base na análise dos documentos que compõem o referido currículo, pretende-se aferir o rigor da utilização de categorias da Geografia Crítica, tendo por objetivo verificar como o conceito de *crítica*, associado a um ideal de autonomia e liberdade, é propugnado no discurso curricular. A hipótese trabalhada é a de que, através de uma disputa dos significados, se estabelece um processo de reconceituação de concepções progressistas de educação – processo que se evidencia no desvelar de questões políticas obtusas, vindas à tona no decorrer da investigação. A pesquisa se desenvolve teoricamente à luz dos subsídios oferecidos pela Teoria Crítica e pelos desdobramentos científicos dessa corrente do pensamento para a área da educação, mais especificamente para a pesquisa em currículo escolar.

**Palavras-chave:** Currículo. Geografia. Geografia Crítica. Teoria Crítica.

## ABSTRACT

The main object of this research is the geography curriculum of the public High School system of Sao Paulo, more precisely its theoretical reference. Based on the analysis of such curriculum, the aim is to check the accuracy of the categories of Critical Geography, in order to test how the concept of *criticism* is applied, as well as unveil politics questions that come up in the shape of such investigation. Its theoretical background are the subsidies offered by Critical Theory and by scientific developing of this way of thinking, to the educational and curriculum area.

**Keywords:** Curriculum. Geography. Critical Geography. Critical Theory.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Mapas da Situação de Aprendizagem 1.....	77
FIGURA 2	Mapa da Situação de Aprendizagem 2.....	78
FIGURA 3	Mapa da Situação de Aprendizagem 3.....	79
FIGURA 4	Mapa da Etapa 1.....	93
FIGURA 5	Quadro descritivo da Etapa 2.....	95
FIGURA 6	Projeção de Mercator.....	95
FIGURA 7	Quadro das variáveis visuais da Etapa 3.....	98
FIGURA 8	Imagem de satélite.....	98



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Internacional de Desenvolvimento
CEE	Conselho Estadual de Educação
EUA	Estado Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra
PABAAE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PFL	Partido da Frente Liberal
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

APROXIMAÇÃO COM O TEMA DA PESQUISA.....	11
1. INTRODUÇÃO: O CURRÍCULO UNIFICADO PAULISTA – PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	12
1.1. Breve histórico do currículo paulista.....	13
1.2. Problema da pesquisa.....	21
1.3. Objetivos gerais e específicos.....	25
2. PANORAMA TEÓRICO DA PESQUISA.....	27
2.1. Teoria Crítica, um breve histórico.....	28
2.2. Geografia Crítica em contraposição a uma Geografia Tradicional.....	37
2.3. A concepção tradicional de currículo e o movimento para um currículo crítico.....	41
2.3.1. Análise do conceito de ideologia no currículo.....	50
2.3.2. Por um currículo crítico de geografia.....	52
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	58
3.1. Análise dos documentos.....	58
3.2. Levantamento bibliográfico.....	62
4. ANÁLISE DAS CATEGORIAS: TERRITÓRIO.....	65
4.1. Breve genealogia da categoria território.....	66
4.2. A categoria território no livro <i>Brasil: território e sociedade no início do século XXI</i> .....	70
4.3. A categoria território no currículo de geografia da rede pública estadual paulista.....	72
4.3.1. Análise da categoria território.....	73
5. ANÁLISE DAS CATEGORIAS: CARTOGRAFIA.....	87
5.1. Cartografia e poder.....	88
5.2. Desenvolvimento geográfico desigual.....	99
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
6.1. Pela efetivação dos discursos de intenção.....	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	111

## APROXIMAÇÃO COM O TEMA DA PESQUISA

Há seis anos leciono aulas de geografia para o Ensino Médio nas escolas estaduais da cidade de Sorocaba, interior do estado de São Paulo. Neste período, travei contato com a proposta curricular de geografia da rede pública estadual paulista, proposta que atualmente está consolidada como o currículo oficial da disciplina no estado. Durante este intervalo de tempo, gradativamente também foram surgindo a mim questões relativas a esse currículo, que possibilitaram a elaboração do projeto de pesquisa que resultou no presente trabalho. Apesar de não ter participado do momento de consulta junto aos professores para a elaboração da proposta curricular, parto do princípio de que o currículo não pode ser um objeto estático, imutável e impassível a um olhar externo. Deve sim, ser submetido a um exercício crítico que o coloque não só nos termos *do que ele é*, mas que infira também sobre as *potencialidades não realizadas*.

Nas próximas páginas abandono a primeira pessoa para a apresentação da pesquisa, cujo objeto é o referencial teórico-conceitual do currículo de geografia do Ensino Médio das escolas estaduais paulistas, analisado a partir dos pressupostos científicos da Teoria Crítica. Tenho ciência da amplitude e da abrangência do conceito de currículo com relação às práticas que se dão no cotidiano escolar. No entanto, direciono aqui o escopo para os documentos curriculares, o Currículo de Ciências Humanas e a matriz curricular de geografia, assim como para as apostilas de geografia do Ensino Médio do currículo oficial do estado de São Paulo. O objetivo geral do trabalho reside no processo de análise do arcabouço teórico utilizado na elaboração destes documentos, observando as possibilidades que derivam desse referencial, vislumbrando uma aproximação quanto às suas potencialidades e limites.

## **1. INTRODUÇÃO: O CURRÍCULO UNIFICADO PAULISTA – PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA**

O currículo unificado paulista é o currículo oficial das escolas públicas estaduais do estado de São Paulo. É padrão para todas as escolas públicas de Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio da rede estadual paulista. Foi elaborado em 2007, posto em prática ainda como proposta curricular em 2008, se consolidando como o currículo unificado oficial em 2011. A partir desse ano, todas as escolas públicas estaduais paulistas passam a adotá-lo como currículo único, base do conteúdo programático, que serve também como referência para o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo).

Trata-se de uma matriz curricular dos conteúdos selecionados de cada disciplina, acompanhada de um texto introdutório ao currículo de cada área, onde se justificam a proposta pedagógica e a seleção dos conteúdos. Tal matriz consiste no Currículo de Ciências Humanas para as áreas de geografia, história, sociologia e filosofia. A partir desta matriz, são elaborados cadernos semestrais (dois volumes para cada ano letivo) com situações de aprendizagem para as disciplinas. Os cadernos se diferenciam entre Caderno do Professor e Caderno do Aluno. O Caderno do Professor traz uma breve apresentação, com os principais conceitos que serão trabalhados no volume, e as situações de aprendizagem com suas respectivas sugestões de respostas. O Caderno do Aluno traz as situações de aprendizagem em branco, de modo a serem preenchidas pelos discentes.

Neste capítulo será desenvolvido um breve histórico da gênese do atual currículo da rede pública paulista. Em seguida, será exposto de forma sucinta o problema da pesquisa, que incide sobre um pretense espírito crítico que paira sobre o currículo paulista e seus referenciais teóricos. A hipótese que se trabalha é a de que, através de um processo fortemente ideológico, o discurso do currículo recontextualiza, reconfigura ou reconceitualiza categorias associadas às concepções progressistas de educação. No primeiro capítulo também serão expostos os objetivos gerais e específicos da pesquisa.

O segundo capítulo é destinado à análise do referencial teórico utilizado na presente pesquisa, das categorias que envolvem a Teoria Crítica, a Geografia

Crítica e o currículo escolar. O terceiro capítulo é utilizado para a apresentação dos procedimentos metodológicos. O quarto e o quinto capítulo são destinados ao processo empírico propriamente dito, à análise dos documentos curriculares a partir das categorias selecionadas.

A princípio, é necessário salientar o histórico de concepção e implementação do referido currículo, especificamente no que diz respeito ao espectro político no qual está engajado.

### **1.1. Breve histórico do currículo paulista**

Tendo em vista a necessidade de se estabelecer um panorama de conjuntura histórica que permita uma aproximação mais robusta com o objeto, é preciso um retorno no tempo de ao menos 20 anos, para o entendimento amplo do tema.

O estado de São Paulo vem sendo governado há 22 anos (com o breve hiato representado pelo governo de Cláudio Lembo<sup>1</sup>), pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), partido que também governou o Brasil entre os anos de 1995 e 2002 (através da presidência de Fernando Henrique Cardoso) e que desenvolveu durante seus anos de governo, tanto no âmbito federal, como no estadual (no caso de São Paulo), um projeto político pautado em privatizações de empresas públicas e enxugamento do Estado. Alguns autores (FERREIRA, 2009; ROSSI, 2011) colocam tal projeto como um sinal claro de alinhamento dos governos do PSDB com as diretrizes colocadas pela política econômica internacional. Estas diretrizes formam a base do movimento político, econômico, de acumulação flexível e reestruturação produtiva<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Eleito em 1994 e assumindo o cargo em 1995, Mário Covas foi reeleito em 1998, vindo a falecer no exercício do cargo, em 6/3/2001. Foi substituído pelo vice-governador Geraldo Alckmin, que, reeleito em 2002, renuncia ao cargo para se candidatar à presidência, sendo substituído pelo vice Cláudio Lembo em 31/03/2006, à época filiado ao antigo PFL (Partido da Frente Liberal). Em 2006, José Serra é eleito governador e o PSDB retorna ao poder político estadual em 1/1/2007. Do mesmo modo que Alckmin, Serra também renuncia ao cargo para se candidatar à presidência e é substituído pelo vice-governador Alberto Goldman em 2/4/2010. Geraldo Alckmin é novamente eleito em 2010 e reeleito em 2014, permanecendo no cargo até o presente momento.

<sup>2</sup> Tanto os conceitos de acumulação flexível quanto de reestruturação produtiva são de suma importância para a pesquisa, sendo revisitados em diversas ocasiões. Por acumulação flexível, utiliza-se a definição de David Harvey, que parte da análise da conjuntura política e de crise do capitalismo nos anos 1970, fatos que desembocariam no estabelecimento do atual sistema

chamado de neoliberalismo.

O neoliberalismo se apresenta como uma série de medidas que visam a menor participação do Estado na gestão pública, e que ganham força no cenário internacional a partir da crise de 1973. A manutenção e oferta de direitos sociais (que ao longo do século XX, especialmente nos países de base política desenvolvimentista, se tornaram obrigação de seus governos, garantidas constitucionalmente) passam a ser relegadas à iniciativa privada e ao mercado – os compromissos do fordismo e do estado de bem-estar social caem por terra (HARVEY, 2004). O modelo de globalização atual, pautado em um mercado internacional que se orienta pelas políticas de participação reduzida do Estado, revela o surgimento dessa lógica, que por muitas vezes se apresenta de forma extremamente cruel e desumana.

Nos anos 1990, começam a tomar corpo no Brasil as medidas políticas definidas por organismos como o Consenso de Washington<sup>3</sup>, conjunto de medidas elaboradas a partir de encontros políticos ocorridos na capital dos Estados Unidos em 1989, que tinham por objetivo definir rumos econômicos e sociais para os países da periferia do capitalismo, incluindo nesse bloco os

---

econômico: “A profunda recessão de 1973, exacerbada pelo choque de petróleo, evidentemente retirou o mundo capitalista do sufocante torpor da ‘estagflação’ (estagnação de produção de bens e alta inflação de preços) e pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista. Em consequência, as décadas de 70 e 80 foram um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político. No espaço social criado por todas essas oscilações e incertezas, uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política começou a tomar forma. Essas experiências podem representar os primeiros ímpetus da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta.

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões do consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no chamado ‘setor de serviços’, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas” (HARVEY, 1992, p. 140). Por reestruturação produtiva entende-se as mudanças nas diferentes escalas de produção e logística, que, visando uma otimização dos lucros e uma reformulação das relações de trabalho, se estruturam como um arrimo às variadas formas que o modelo de acumulação flexível assume.

<sup>3</sup> Segundo Torres, “muitos economistas têm falado no consenso de Washington como uma das forças que impõem a lógica do ajuste estrutural do mundo. A noção de consenso de Washington refere-se, em última instância, a um conjunto de instituições financeiras como o FMI, o Banco Mundial, o BID, o Export-Import Bank, etc., todas elas localizadas em Washington (às vezes a poucos quarteirões de distância entre si como o Banco Mundial e o BID) e que seguem a mesma lógica e economia política neoliberal, propugnando o modelo de ajuste estrutural e de estabilização” (TORRES, 1995, p. 124).

países da América Latina. As tendências apontadas pelo Consenso de Washington já surgiam no horizonte internacional, no decorrer da década de 1980, através de países como a Inglaterra de Margaret Thatcher e os EUA de Ronald Reagan.

Entre os organismos que compõem o chamado Consenso de Washington, cabe destacar de maneira mais enfática o Banco Mundial, instituição internacional de caráter financeiro que age como um regulador de mercado, especialmente para os países da periferia do capitalismo, entre eles o Brasil. Rossi, em dissertação cujo objeto se aproxima do que é trabalhado aqui, ressalta que “no Brasil, a partir do final da década de 1980, os empréstimos do Banco Mundial para o setor educacional têm aumentado consideravelmente” (ROSSI, 2011, p. 34). Rossi destaca também que durante a década de 1990 “o Banco Mundial passa a financiar inúmeros projetos de reforma educativa para o mundo todo” (Ibid., p. 23), sendo que, no Brasil, também as reformas para o mundo da educação gradativamente são “intencionalizadas com a aquiescência dos dirigentes em nível nacional” (Idem). Segundo Ferreira, “no Brasil de Fernando Henrique Cardoso o ideário neoliberal e a cartilha do Consenso de Washington foram implantados com intensidade” (FERREIRA, 2009, p.16). Ainda segundo este autor, o projeto de reforma educativa no Brasil teve como foco principal os currículos educacionais e os sistemas de avaliação associados aos modelos do mercado de trabalho, visando:

(...) como único objetivo (...) o de implantar um novo modelo de educação com vista a uma nova forma de organização e gestão do mundo do trabalho, influenciadas pelos modelos de produção flexível e de *Just-in-time* que prima por trabalhadores que deixam de realizar uma única tarefa por vez, com pouco treinamento de trabalho (FERREIRA, 2009, p. 61).

No que toca especificamente à área da educação, um importante organismo de regulação internacional e de estipulação de metas no período foi representado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. O Banco Mundial foi o patrocinador da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, se esforçando

posteriormente em levar à cabo as metas e propostas do referido encontro<sup>4</sup>.

Em âmbito federal, durante o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, as reformas no mundo da educação, e entre elas as reformas curriculares, foram postas em prática, fato que se consolida a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, em 1996 e 1997 respectivamente. De acordo com Rossi, a LDB/96 operou a “transformação estrutural da educação básica como um todo” (ROSSI, 2011, p. 16), considerando que “não só o Brasil, mas toda América Latina estava atrelada a determinações de órgãos representativos dos países centrais como o Banco Mundial” (Idem).

Segundo Pontuschka, em artigo que incide diretamente sobre a questão dos Parâmetros Curriculares Nacionais: “os PCNs, portanto, não constituem um projeto isolado, mas fazem parte de políticas públicas educacionais iniciadas com a LDB/96” (PONTUSCHKA, 1999, p. 14). A autora ressalta a relação com os organismos de poder, que se constituem no pano de fundo de tais políticas, “estabelecidas de acordo com as determinações políticas mais amplas ditadas pelo conjunto dos países centrais para os países chamados de emergentes, como o Brasil, sob o respaldo e a cooperação do Estado” (Idem).

Oliveira destaca que a “realização de reformas na educação, e no seu bojo, os PCNs fazem parte do conjunto de políticas que visam implementar o neoliberalismo no Brasil” (OLIVEIRA, 1999, p. 65). No que toca à presença da disciplina de geografia nas reformas em educação nos anos 1990, o autor coloca que “a visão de geografia presente nos PCNs dessa forma representa, pois, esta posição” (Idem).

Por essa perspectiva, não é possível mais negar o fator econômico como determinante na organização da sociedade, o que faz mais uma vez o debate entre a prevalência da estrutura ou da superestrutura, em termos marxistas, se

---

<sup>4</sup> Patrocinada pelo Banco Mundial, tal conferência legitima as necessidades de mudanças na educação, no começo de uma década de amadurecimento neoliberal e de transformações no mundo capitalista. Neste momento, o planejamento das políticas educacionais nos países pobres é posto à prova, abrindo um caminho para a legitimação de intervenções estrangeiras, mediadas pelo capital, em tais países (ROSSI, 2011, p.30).



efervescer frente aos condicionantes históricos.

Compreende-se que desde meados dos anos 1990 o Estado de São Paulo se esforça, assim como alguns outros estados da União, em se colocar como posto avançado no que diz respeito às políticas públicas e sua intrínseca relação macroeconômica. Por esta afirmação, entende-se que as mudanças que visam alinhar as práticas do poder público aos ditames dos agentes internacionais de regulação política e econômica, são realizadas com intensidade e rapidez no estado paulista. Com relação às políticas públicas em educação não é diferente.

Um forte indicativo da íntima relação entre o governo do Estado de São Paulo e as tendências políticas do liberalismo de mercado se caracteriza pela tomada de empréstimos junto ao Banco Mundial, processo que se inicia em 1987, com os primeiros valores sendo depositados a partir de 1992 (ROSSI, 2011). Tais empréstimos constituíram diversos projetos estabelecidos entre o banco e o governo de São Paulo, que destinaram o investimento de 600 milhões de dólares para a educação pública paulista:

(...) o projeto de São Paulo, na sua formulação original, segue “ao pé da letra” as orientações estabelecidas pelo Banco na época, incluindo os componentes de merenda, educação pré-escolar e saúde escolar. Sendo considerado modelo para o Banco Mundial, o projeto para São Paulo prevê a realização de uma série de estudos e a divulgação dos resultados através de conferências anuais (TOMMASI apud ROSSI, 2011, p. 37).

Estabelecendo uma continuidade política<sup>5</sup> na aplicação das metas traçadas pelo Banco Mundial para a organização da educação pública, o governo paulista lança, no ano de 2007, o Plano de Dez Metas para a Educação. É importante salientar a proposição levantada pelo plano, que coaduna com o ideal propugnado pelos organismos de regulação internacional, no caso, o próprio Banco Mundial:

---

<sup>5</sup> A continuidade de mais de duas décadas das políticas públicas do governo estadual paulista se deve, sobretudo, a permanência de um mesmo partido, o PSDB, no poder estadual. Entretanto, é necessário frisar que a aplicação de medidas neoliberais constitui política de Estado, e não política partidária, restrita somente a um partido ou grupo político.

(...) percebe-se que as ações propostas realmente se ajustam às condições neoliberais e dos ajustes coordenados pelo Banco Mundial. Há uma intenção qualitativa nas ações, mas traduzidas em números, caracterizando-a como um sistema verdadeiramente empresarial para a educação (ROSSI, 2011, p. 41)

As metas do referido plano são a tradução da influência direta das diretrizes neoliberais na educação paulista, aplicando a mesma lógica empreendedora, típica do processo de acumulação flexível e da concomitante flexibilização da produção e do trabalho, ao ensino público.

Berço esplêndido de aplicação das políticas neoliberais, o Estado de São Paulo tem adotado com relação à educação pública variadas práticas que visam, grosso modo, uma maior ação do mercado em benefício da iniciativa privada, em contraponto a um verdadeiro desmonte do aparato público. “No estado de São Paulo, as intervenções do Banco Mundial e sua política neoliberal são plenas” (ROSSI, 2011, p.36).

Para além do que foi estabelecido a partir do Plano de Dez Metas para a Educação, são também diversas outras medidas que levam a esse entendimento, como, por exemplo, o processo de reorganização escolar proposto no final do ano de 2015, cujo objetivo último é o de diminuir o número de escolas públicas estaduais paulistas. Tal projeto foi amplamente rejeitado por alunos e professores paulistas, que fazendo frente ao Estado ocuparam dezenas de escolas públicas estaduais, levando o governo a recuar, ao menos em um primeiro momento. Há fortes indícios de que a reorganização vem se dando silenciosamente, de forma a não chamar a atenção da mídia e da comunidade escolar. Práticas como essa, que tem como objetivo preparar o terreno para possíveis parcerias público-privadas, confirmam a lógica pela qual o governo estadual paulista desenvolve as políticas públicas em educação.

Com relação à área de estudo que aqui interessa, ou seja, o campo do currículo, percebe-se a mesma lógica de atuação do governo paulista, alinhada à ideia, propugnada por diversas agências políticas, órgãos reguladores e cientistas em todo mundo, da necessidade de um projeto de educação em conformidade com o modelo econômico atual. O modelo incide diretamente sobre a relação entre produção e mercado de trabalho, ambos atuando agora

sob o regime do processo de acumulação flexível e de flexibilização do trabalho, no qual a educação representa importante baluarte.

Tal lógica se faz presente no campo do currículo com mais intensidade a partir de 2007, com a publicação da resolução nº 92 da Secretaria Estadual de Educação, que estabelece a política curricular a ser implementada no estado de São Paulo. Rossi (2011) destaca que, antecedendo o cenário atual, a referida resolução já demonstrava um horizonte problemático, sendo neste dispositivo definidas as “diretrizes curriculares do ensino fundamental e médio da rede paulista, indicando um caminho tortuoso, antidemocrático e sem consulta ao Conselho Estadual de Educação (CEE) e as diversas comunidades escolares” (Ibid., p. 38).

Na proa da reformulação curricular que se dá no bojo do capitalismo global e liberal, o Estado de São Paulo realizou, durante o ano de 2007, um processo de desenvolvimento da proposta de um novo currículo, a partir de um programa nomeado *São Paulo Faz Escola*, posto em prática a partir de 2008. Segundo Gonzalez, em relação à proposta curricular paulista, não se pode esquecer que “esta foi pensada por técnicos, motivo pela qual ter ficado distante, em muitos momentos, do universo do professor e do aluno, limitando a estes agentes apenas a função de executores” (GONZALEZ, 2012, p. 31).

Não por acaso, os principais nomes que aparecem na concepção do novo currículo são o do então Secretário da Educação do Estado de São Paulo no governo de José Serra, Paulo Renato de Souza, e o de Guiomar Namó de Mello, ambos fundadores do PSDB e também consultores para a área da educação do Banco Mundial. Tal fato se reflete nos documentos curriculares, visto que “tanto na proposta geral dos currículos, como na proposta para o ensino de geografia, temos quase uma reprodução das recomendações (obrigações) dos PCNs e da LDB (...), baseadas nas premissas neoliberais do Banco Mundial” (ROSSI, 2011, p. 38-9).

Percebe-se a estreita ligação entre os dirigentes do PSDB e os organismos internacionais que definem as diretrizes políticas, econômicas e sociais, em especial para os países da periferia do capitalismo. Em 2011, o que se consistia na proposta curricular paulista é implementada como o novo currículo oficial.

É necessário salientar a política curricular de continuidade que se

estabeleceu através das reformas do mundo da educação no Brasil a partir do início dos anos 1990. Política que, ratificada no governo de Fernando Henrique Cardoso, não é interrompida nos anos de governo petista. Vale lembrar que a reformulação do currículo paulista se deu anteriormente ao processo pelo qual o governo federal almeja a reformulação do currículo e uma nova base comum curricular a todo o país, processo que já se desenhava com intensidade nos governos petistas<sup>6</sup>, mas que assumiu proporções concretas no governo do presidente Michel Temer.

Percebe-se que a concepção e aplicação do currículo paulista se dá imersa em um rol de políticas públicas em Educação voltadas para o incremento da iniciativa privada em detrimento do ensino público. Compreende-se que quando o estudante se torna cliente, e o objetivo máximo do processo educativo passa a ser o lucro e não a humanização dos indivíduos, adota-se uma postura que afasta qualquer prática do caminho do pensamento crítico e da práxis. Pelo contrário, assume-se uma perspectiva que anda de mãos dadas com o processo de reificação do ser humano.

Contudo, quando se analisa alguns dos discursos presentes no currículo paulista, em especial no currículo de geografia, observa-se uma postura contraditória, que se dá justamente em consonância com a ideia de emancipação<sup>7</sup> do ser humano – observação esta que suscitou o *insight*

---

<sup>6</sup> Alice Casimiro Lopes (2004) considera diversos pontos que indicam a prática de continuidade dos governos petistas em relação à política curricular dos governos anteriores, entre os quais : “a) não houve mudanças nas diretrizes curriculares nacionais; b) os parâmetros para o ensino fundamental e para o ensino médio permanecem sendo as referências curriculares para muitas das ações do Ministério da Educação; c) está em processo a avaliação dos livros didáticos de nível médio, visando sua distribuição aos alunos, ainda em uma perspectiva que tenta dirigir professores em suas aulas, via livros didáticos; d) a afirmação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica de que visa introduzir o Exame Nacional do Ensino Médio como exame obrigatório ao final da educação básica, apontando ainda a possibilidade de outro exame a que o aluno se submeta antes de entrar no ensino médio; e) a instituição do sistema de avaliação de conhecimentos e competências dos professores a cada cinco anos de trabalho, mais uma vez utilizando a avaliação de competências como mecanismo regulador da atividade profissional e como pretensa garantia de qualidade, inclusive associada a possíveis ganhos salariais” (LOPES, 2004, p. 115). Algumas dessas medidas, mesmo não tendo sido postas em prática durante os anos dos governos petistas, correm sérios risco de serem efetivadas no presente momento, o que comprova a prática de continuidade dos governos federais, ao menos nas duas últimas décadas, no que toca à política curricular. Tal fato conduz ao apontamento de que o neoliberalismo aplicado à educação se estabelece enquanto política de Estado, e não somente política partidária.

<sup>7</sup> Compreende-se aqui o conceito de emancipação a partir da definição da Teoria Crítica. Emancipação é libertar-se dos grilhões para a autotutela intelectual e a participação política. Retornando à influência kantiana, de suma importância ao pensamento da Teoria Crítica, o caminho da emancipação passa impreterivelmente pela busca da maioria intelectual.

investigativo que se constitui na problemática da pesquisa, exposta a seguir.

## 1.2. Problema da pesquisa

A um primeiro passar de olhos sobre a matriz curricular representada pelo Currículo de Ciências Humanas, mais especificamente sobre o documento introdutório do currículo de geografia da rede pública estadual paulista, tem se uma impressão de que ali está exposto um ideal progressista. Entre os objetivos colocados como norteadores da disciplina geográfica neste currículo, chama a atenção o de “reconhecer-se, de forma crítica, como elemento pertencente ao espaço geográfico e capaz de transformá-lo” (SÃO PAULO, 2012, p. 79). Ao se analisar o Currículo de Ciências Humanas como um todo, os textos introdutórios da disciplina de geografia e os Cadernos do Professor e do Aluno, percebe-se a pulverização, em diversos pontos, de termos como *crítica*, *autonomia* e *emancipação*. Entretanto, ao se pensar no *modus operandi* do governo estadual paulista, assumidamente voltado para a cartilha liberal, não é fácil encontrar onde esses conceitos se encaixariam na política pública em educação.

Analisando com mais calma o currículo de geografia do Ensino Médio da rede pública paulista, percebe-se que, apesar de não assumir nenhuma postura teórica efetivamente, se fazem presentes em grande parte do seu texto elementos conceituais próximos da Geografia Crítica, como as categorias mencionadas no parágrafo anterior. O texto do currículo também evoca alguns conceitos típicos da visão pós-estruturalista ou pós-moderna.

Tendo em vista o espectro político destacado anteriormente, era de se esperar, no estado de São Paulo, um currículo voltado para a formação de um trabalhador adaptado às modalidades de produção flexível – um currículo que desse ênfase a um modelo de ensino tecnicista e produtivista, pautado em metas e obtenção de resultados. Um currículo embasado por um referencial que não possibilitasse a reflexão e a criticidade. Em suma, um modelo de currículo compreendido aqui, como aparelho para a reificação de alunos e professores. Porventura, o currículo de geografia estaria se rebelando contra a tutela política

---

Segundo Adorno, seria a postura “de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem” (ADORNO, 2003, p. 169). Indo além, Adorno destaca que “a democracia repousa na formação de vontade de cada um em particular, tal como ela se sintetiza na instituição das eleições representativas. Para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento” (Idem).

do Estado? Essa visível contradição foi o que motivou a investigação da pesquisa.

É claro que existem os discursos de intenção, e o próprio texto introdutório do currículo de geografia da rede pública estadual paulista confirma a sua existência (Ibid., p. 81). No entanto, somente um discurso de intenção no sentido de uma criticidade é suficiente para subsidiar uma prática que possibilite processos de emancipação?

No que toca ao referencial teórico utilizado para elaboração do currículo de geografia, visualiza-se que a seleção dos conteúdos é baseada em autores de diversas correntes do pensamento, uma espécie de mosaico teórico que reúne pensadores de ideias muitas vezes díspares. Abre-se uma brecha para que se fale em hibridismo ou ecletismo teórico.

Não obstante, percebe-se que grande parte dos conteúdos são retirados do arcabouço teórico de autores da Geografia Crítica, como Milton Santos, Yves Lacoste e David Harvey, o que ocasionou o levantamento de questões que também serviram de base a esta pesquisa. Até que ponto é verossímil a relação entre a presença de um referencial teórico crítico no currículo e sua potencial criticidade?

Deste modo: tendo em vista que, a maior parte das referências utilizadas nos textos introdutórios do currículo paulista de geografia, e também seu conteúdo em si para as séries do Ensino Médio, é pautado em pressupostos da Geografia Crítica (e levando-se em conta o espectro político atual do estado de São Paulo), quais as possibilidades do currículo de geografia do estado de São Paulo ser realmente crítico?

O fato do currículo do Ensino Médio contar com referências teóricas críticas faz desse currículo também crítico? Para responder tal questão pretende-se verificar o rigor de utilização dos conceitos originários da Geografia Crítica que constam nos documentos curriculares e nas situações de aprendizagem da apostila.

Considerando o modelo político da gestão da educação do estado de São Paulo, o fato do currículo do Ensino Médio contar com referências críticas, torna esse currículo coerente com as práticas da gestão do modelo político atual? Ou questões políticas, talvez difusas através de um tipo de discurso, seriam mais fortes na seleção de tais conteúdos? A hipótese que aqui se

trabalha é que ideologicamente, categorias como crítica e emancipação são retiradas de seu contexto teórico, para legitimarem um discurso educacional obtuso.

Outra questão que pode ser levantada diz respeito às possíveis formas de escape nas quais, outrossim, podem agir os professores da rede, em contraponto ao esquema monocromático representado pelo currículo único do Estado de São Paulo. Não se pode omitir as experiências docentes que se esforçam por captar uma prática balizada pela criticidade, que vão muito além do que é proposto no currículo oficial. Entretanto, quando algum professor se limita a aplicar o currículo oficial como único recurso didático, seja por razões externas a ele ou não, o potencial crítico da prática docente, possivelmente perderia força.

Neste ponto, pode soerguer-se a seguinte questão: “mas por que uma professora ou professor no processo de ensino se valeria tão somente de um recurso curricular – ainda mais sendo tal suporte possivelmente falho, do ponto de vista didático? ” A resposta para essa pergunta é simples. Porque existem mecanismos de poder, e eles agem diretamente, entre outros pontos, sobre a folha salarial do corpo docente da rede pública estadual paulista.

Um exemplo da política de controle que paira sobre os professores da rede pública paulista é o sistema de bonificação. Através de uma prova, realizada pelos alunos da rede, é obtido um índice que elenca as escolas em diferentes níveis. A depender do nível da escola, seus professores e funcionários recebem uma bonificação em dinheiro. Tais mecanismos, o exame (em modelo de avaliação externa), e o índice (que estratifica as escolas), são chamados, na rede pública estadual paulista, de SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), respectivamente.

O SARESP se constitui de uma prova que é aplicada anualmente para a totalidade de alunos de determinadas séries da rede pública estadual paulista. Serve de base para o IDESP, que sua vez é a referência para aplicação do bônus em dinheiro a ser recebidos por professores e funcionários, variável de acordo com a pontuação de cada escola. O IDESP utiliza também o índice de evasão escolar para gerar a média que definirá se a escola receberá remuneração extra, ou não. No entanto, o peso da composição do índice acaba se direcionando mais

para a aplicação do currículo no cotidiano escolar, com a pena do não recebimento do bônus no ano subsequente. Deste modo, o currículo é engessado a partir de sua utilização como referencial teórico para as questões da prova do SARESP, que definirá o IDESP e conseqüentemente a remuneração extra que os professores poderão receber.

Tal situação não é exclusiva do Brasil. Esse sistema de bonificação, em voga em sistemas educacionais de países como Inglaterra e Estados Unidos, subjetiviza a lógica do mercado para as redes escolares. Por este e outros motivos, tem sido foco de críticas por alguns autores, entre os quais se encontra Michael Apple, para quem:

(...) a combinação de mercados com a demanda de publicações de indicadores de desempenho, tais como a “tabela da liga de exames” (examination league table) na Inglaterra, significou que escolas estão, cada vez mais, procurando atrair pais “motivados” com filhos capazes. Assim, as escolas podem melhorar suas posições relativas nos sistemas locais de competição, o que representa uma mudança sutil, mas crucial em ênfase – e que não é tão amplamente discutida como deveria ser – das necessidades dos alunos para seu desempenho, e do que a escola faz para o aluno e do que o aluno, por sua vez, faz para a escola. (...) Alunos com necessidades especiais, além de serem caros, prejudicam os resultados dos exames naquelas tão importantes “tabelas da liga”. (APPLE, 2003, p. 134).

O que o autor coloca como “tabela da liga de exames” pode facilmente ser comparado com o IDESP paulista, e o termo “liga”, sugere o nível de competição que é empregado entre as escolas. Este sistema caminha naturalmente para um processo de segregação escolar e desumanização da educação, separando as escolas “boas” daquelas “ruins”, que não alcançam a mesma pontuação no índice hierárquico das escolas.

A política de bonificação é aplicada intensamente em outros países que adotam a cartilha liberal em educação. A longo prazo, o que se cria é a isenção por parte do Estado com relação às escolas, e uma imagem de culpabilização por parte das instituições de ensino, que se recebem pouco ou nenhuma remuneração, entendem que isso se dá por responsabilidade da própria instituição, em função dos “maus resultados”. As conseqüências desse processo são a hierarquização, elitização e segregação de escolas públicas. Uma análise quanto ao olhar crítico por parte dos professores a esse tipo de sistema pode ser



vista em outro trabalho desenvolvido a partir dessa questão<sup>8</sup>.

Deste modo, podem se reduzir os tópicos de indagação que aqui interessam nos seguintes termos: aos professores que se limitam tão somente à utilização do que é proposto através do currículo oficial, seria possível o desenvolvimento de uma prática docente crítica e emancipadora? É tal projeção pertinente com o subsídio único e exclusivo do referido material? Essa pesquisa pretende resolver, ou ao menos contribuir, tendo por base o subsídio oferecido pela Teoria Crítica, para a dissolução dessas indagações.

### **1.3. Objetivos gerais e específicos**

Deste modo, pretende-se aqui a realização de um estudo comparativo entre categorias presentes no currículo de geografia e a forma como são desenvolvidas pelos autores originais dos conceitos. Além dessa comparação inicial, pretende-se uma outra, voltada para a análise dos diferentes tipos de discursos que são empregados nos documentos curriculares, e como eles podem ser reconfigurados a partir dos destinatários a quem são endereçados.

Como objetivo geral, pretende-se compreender as possibilidades críticas do currículo de geografia a partir de sua perspectiva teórica, que consequentemente comunica também um modelo de prática docente.

Deste modo, pretende-se investigar o rigor teórico que se estabelece na seleção do conteúdo e dos conceitos que constam no currículo, a partir de uma comparação com as categorias originais dos pesquisadores utilizados. Objetiva-se também comparar entre si os diversos discursos que constam no currículo.

De forma específica, pretende-se com este trabalho compreender historicamente o currículo de geografia (em especial o do Ensino Médio ou do antigo 2º Grau) e seu desenvolvimento no Brasil e no estado de São Paulo. Entender os paradigmas curriculares da disciplina de geografia e os principais modelos teóricos que orientam a seleção e concepção dos currículos geográficos, assim como as relações políticas e econômicas que se desvelam a partir de uma análise mais sistemática do currículo paulista.

---

<sup>8</sup> Ver LOMARDO (2013).

Por conseguinte, busca-se compreender, de maneira mais clara, as políticas educacionais e curriculares do governo do estado de São Paulo, tanto quanto suas consequências sociais, políticas e econômicas.

## 2. PANORAMA TEÓRICO DA PESQUISA

A presente pesquisa tem como principal questão a investigação das possibilidades de um currículo de geografia que se estabeleça como crítico, a partir da análise do currículo oficial da matéria para o Ensino Médio das escolas públicas estaduais paulistas.

Para tanto, julgou-se necessário, a priori, uma introdução à delimitação e à utilização que se pretende do conceito de crítica. A princípio, cabe realçar o que já foi exposto, que o próprio objeto que aqui interessa parte da evocação de um espírito crítico. Como se trata de um objeto textual, que se constitui basicamente de documentos, é necessário realizar uma avaliação quanto à forma de utilização do termo *crítica*, a partir do que o currículo em si propõe – seria uma espécie de crítica da *crítica*, objetivamente falando.

Deste modo, o panorama teórico da pesquisa, o qual será exposto adiante, foi dividido da seguinte forma: inicialmente, se considerou de extrema pertinência se conjecturar sobre a definição do conceito de crítica. Para tanto, foi utilizado o conceito derivado do pensamento de autores associados à Teoria Crítica, especialmente daqueles ligados à *Escola de Frankfurt*, assim como de seus desdobramentos para o campo da educação. Foi levantado também o questionamento sobre o que seria um currículo crítico – ainda, o que se poderia considerar como um currículo crítico de geografia. Tais levantamentos trouxeram a necessidade da análise individual do desenvolvimento histórico dos referidos campos científicos. O esquema paradigmático, tanto da área do currículo quanto da geografia científica, apresenta, outrossim, um profícuo debate entre uma visão teórica tradicional e um olhar teórico crítico, o que remete novamente às investigações da Teoria Crítica frankfurtiana. Isto inverte a prioridade de exposição, já que além da relação entre Teoria Tradicional e Teoria Crítica, é de suma importância a análise do conceito de crítica em contraponto a si mesmo, com base no material curricular, nos moldes de uma autocrítica.

Por isso mesmo a tarefa que envolve as contribuições da Teoria Crítica é dupla: em primeiro lugar, inicialmente para embasar a análise do conceito de crítica na forma como é exposto no objeto de pesquisa. Nos termos do que se pretende aqui, é como se se realizasse a crítica do currículo a partir da captura de seu próprio objetivo textual e linguístico. Posteriormente, como forma teórica

de elucidação do caminho científico compartilhado tanto pela área da geografia científica como pelo campo do currículo escolar, de embate teórico entre um paradigma tido como tradicional e sua superação com base em uma visão crítica com sustentação histórica; em segundo lugar, como subsídio para se entender o entrelaçamento discursivo, hipoteticamente ideológico, que consta nos documentos curriculares do objeto aqui proposto.

Nas outras subdivisões do capítulo serão analisados o movimento da Geografia Crítica em contraposição a uma Geografia Tradicional, assim como o movimento para um currículo crítico e a concepção tradicional de currículo. Também serão analisados separadamente os conceitos de ideologia e resistência, ambos de suma importância para a presente pesquisa.

## **2.1. Teoria Crítica, um breve histórico**

Como já mencionado, parte-se na presente pesquisa do referencial propiciado pelos pesquisadores da Teoria Crítica, especialmente do quadro formado pelos integrantes do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt. Conseqüentemente, tem-se como ponto de partida também os desdobramentos científicos derivados dessa corrente do pensamento para a pesquisa em educação, mais especificamente para a área do currículo.

É comum a menção dos pesquisadores do Instituto de Pesquisa Social enquanto integrantes de um grupo de certo modo coeso, normalmente chamado de *Escola de Frankfurt*. Contudo, essa nomenclatura surge em momento ulterior à publicação dos primeiros trabalhos de cientistas ligados ao Instituto e denota alguns problemas, especialmente por fazer parecer que poderiam não haver quaisquer divergências entre seus integrantes. Deste modo, é necessário frisar que a *Escola de Frankfurt* e a própria Teoria Crítica não se reduzem a uma perspectiva unitária ou congruente entre seus partidários, e que é possível visualizar a existência de diferentes correntes, ou mesmo gerações, no decorrer do desenvolvimento histórico do Instituto Social de Pesquisa de Frankfurt ao longo do século XX e do pensamento da Teoria Crítica.

Marcos Nobre, professor da Universidade de São Paulo e especialista em Teoria Crítica, destaca que grande parte da alcunha *Escola de Frankfurt* foi direcionada ao grupo de pesquisadores que, ao retornarem à Alemanha após o

fim da Segunda Guerra Mundial e da perseguição nazista, participaram ativamente da reorganização do Instituto, assim como do debate político e da vida pública nesse país (NOBRE, 2004). Neste sentido, cabe ressaltar que em grande parte tal alcunha se destinou a autores como Max Horkheimer e Theodor Adorno, visto que ambos retornaram à Alemanha no pós-guerra, sucederam-se na cadeira de direção do Instituto na década de 1950 e participaram ativamente da vida política germânica nas décadas de 1950 e 1960.

Fred Rush, professor de filosofia da Universidade de Notre Dame e também especialista em Teoria Crítica, frisa que é possível a distinção entre diferentes gerações da Teoria Crítica, que iriam de uma primeira formada por Adorno e Horkheimer, além de Friedrich Pollock, Herbert Marcuse, entre outros; passando por uma segunda geração onde o principal expoente seria Jürgen Habermas; até uma terceira fase contemporânea da qual se destaca especialmente o nome de Axel Honneth (RUSH, 2008). Para além do panorama de apresentação das diferentes gerações, que se deve sobretudo ao desenrolar histórico e a demonstração de fôlego científico da Teoria Crítica, Rush resalta também a existência de fases distintas no âmbito da primeira geração de pesquisadores do Instituto de Pesquisa Social e da Teoria Crítica. Segundo Rush, “é possível, nesse período, distinguir duas abordagens principais da Teoria Crítica” (RUSH, 2008, p. 32). O autor considera que “a primeira delas é associada principalmente a Horkheimer, cuja obra é vista frequentemente pelos comentadores como força dominante na formação da Teoria Crítica” (Idem). Esta primeira fase é marcada principalmente pelos textos *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* e *Filosofia e Teoria Crítica*. A segunda abordagem seria “a posição do jovem Adorno que, sob a influência de Walter Benjamin, passa a articular uma visão mais estética e precavida do potencial sistemático da Teoria Crítica” (Ibid., p. 33). Esta segunda visão é assumida por alguns pesquisadores do Instituto no pós-guerra, principalmente pelo próprio Adorno e por Horkheimer, que se voltam à perspectiva ensaística e, especialmente Adorno, para a análise da obra de arte. Segundo Rush, “Horkheimer passará do lado da primeira para a segunda corrente, sendo coautor com Adorno daquele que vários comentadores viram como o texto principal da Teoria Crítica, a *Dialética do esclarecimento*” (Idem). Por conseguinte, é necessário destacar a preocupação entre os pesquisadores da Teoria Crítica em se desdobrar o pensamento marxista à análise dos múltiplos

processos culturais e sociais, nos quais se inserem a estrutura da educação em sentido amplo, e mais especificamente a escola como a conhecemos atualmente.

Por este viés, é justamente o arcabouço teórico oferecido pelas bases conceituais da primeira geração da Teoria Crítica que servirá aqui como subsídio, desde os problemas colocados por Horkheimer em *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, até o potencial crítico de perspectiva ensaística presente em *Dialética do esclarecimento*. Deste modo, o conceito de crítica com o qual aqui se trabalha deve-se essencialmente às investigações e proposições dos trabalhos de Horkheimer e Adorno, angariando assim condições para a pesquisa se debruçar sobre a referida categoria, assim como para investigar as possibilidades de emancipação através da educação, ou, de instrumentalização técnica e reificação.

Grosso modo, uma teoria é um quadro esquemático, de ordem filosófica e epistemológica, que fornece subsídios (proposições) para a interpretação de fatos da realidade, ou de experimentos científicos. "Teoria é o saber acumulado de tal forma que permita ser este utilizado na caracterização dos fatos tão minuciosamente quanto possível" (HORKHEIMER, 1975a, p. 125). Da mesma forma, a teoria deve servir aos modelos existentes do pensamento, através dos diferentes paradigmas, ou por meio de conceitos mais simples, que ao serem verificados vão dando embasamento para o surgimento de conceitos mais complexos: "no sentido usual da pesquisa, teoria equivale a uma sinopse de proposições de um campo especializado, ligadas de tal modo entre si que se poderiam deduzir de algumas dessas teorias todas as demais" (Idem). Mas o que seria uma teoria que se desenvolve a partir do conceito de crítica? Em outras palavras, o que poderia ser definido como uma teoria crítica, e como ela se colocaria em embate epistemológico ao que se chamaria de teoria tradicional? Não se pretende aqui esgotar tais questionamentos, tendo em vista que seria necessário um trabalho de pesquisa isolado, no campo da epistemologia científica, para responder, mesmo que parcialmente, os pontos levantados. Nas próximas páginas se apresenta um quadro resumido das delimitações teóricas e da definição de Teoria Crítica.

Ao se utilizar Horkheimer como referência, é necessário dar a devida importância às contribuições desse autor, visto que talvez tenha sido o primeiro

pesquisador a sistematizar em texto a preocupação acerca do problema teórico exposto no parágrafo anterior – ou seja, quais seriam as definições de uma teoria crítica, e conseqüentemente no que ela se diferenciaria de uma teoria não-crítica, ou tradicional. Max Horkheimer publica em 1937 o ensaio seminal *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, no qual define as bases iniciais da Teoria Crítica. Cabe ressaltar que, grande parte das formulações desenvolvidas por Horkheimer nessa época, tem seu germe no pensamento de Georg Lukács (NOBRE, 2004).

Em *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, Horkheimer parte de uma elaboração geral acerca da definição do conceito de teoria, para se lançar sobre as investigações de modelo científico tradicional, mais especificamente sobre o problema da alienação dos responsáveis pelo fazer científico desse próprio fazer. Em outras palavras, a crítica que Horkheimer tece em seu ensaio diz respeito à pretensão de pesquisadores, que, imersos na divisão social do trabalho não compreendem que a atividade científica também é resultado da práxis social, e não o contrário. Não há como se desvencilhar do processo histórico, na busca de uma neutralidade inerte aos eventos políticos e aos conflitos sociais. Em nossa visão sempre estará a marca indelével das conjunturas históricas, políticas, econômicas, sociais e culturais que nos formam enquanto seres do pensamento e da ação social. Esse pode ser visto como um dos principais pontos de antagonismo, ou divergência, entre o modelo da Teoria Tradicional e a Teoria Crítica.

Em linhas gerais, o que Horkheimer chama de Teoria Tradicional é compreendido como se tratando das correntes derivadas, em sentido amplo, do modelo positivo de ciência. Tal modelo se caracteriza como cartesiano em essência e fortemente calcado na estrutura lógica de pensamento das ciências biológicas, tomando de empréstimo para o campo das ciências sociais algumas de suas categorias e conceitos. A base na racionalidade científica e a crença no esclarecimento como doutrina máxima típicas do positivismo foram amplamente criticadas pelos pesquisadores ligados ao pensamento da Teoria Crítica. Segundo Henry Giroux, “Adorno e Horkheimer expressaram uma crítica mordaz da fé inabalável do modernismo na promessa da racionalidade iluminista de salvar o mundo dos grilhões da superstição, da ignorância e do sofrimento” (GIROUX, 1986, p. 26).

Considerando os trabalhos de Horkheimer da década de 1930, entre os quais se destacam *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* e *Filosofia e Teoria Crítica*, define-se que a delimitação inicial da Teoria Crítica se daria justamente a partir do pensamento embasado pela obra de Karl Marx. Nobre, nesse ponto, destaca que “nos escritos de Horkheimer da década de 1930, o campo da Teoria Crítica tem como critério de demarcação fundamental o seguinte: produz Teoria Crítica todo aquele que desenvolve seu trabalho teórico a partir da obra de Marx” (NOBRE, 2004, p. 22). Esta seria a definição de Teoria Crítica em sentido amplo. No entanto, em sentido estrito, ou seja, nas ramificações do pensamento especificamente frankfurtiano da Teoria Crítica, o referencial marxista é também um dos principais orientadores epistemológicos e filosóficos da investigação científica.

Por conseguinte, pode-se afirmar que a Teoria Crítica é crítica inicialmente por se valer da crítica à economia política de Marx. É de suma importância para o pensamento ligado à Teoria Crítica a investigação que problematize as conjunturas sociais, econômicas e culturais do capitalismo.

Com base na conjuntura econômica de rearranjo do capitalismo deflagrada na primeira metade do século XX, torna-se crucial para a Teoria Crítica uma leitura de Marx que dê conta dos processos de reconfiguração e reestruturação produtiva. Cabe lembrar que grande parte da obra dos autores ligados à primeira fase da Teoria Crítica foi escrita no período entre as décadas de 1930 e de 1960. Neste ínterim, assim como na atualidade, se viviam dias de reestruturação produtiva do capitalismo: na década de 1930 em função da crise de 1929, e nas décadas de 1950 e 1960 por conta da dinâmica econômica do pós-guerra. Retornando ao palco dos acontecimentos mundiais com maior intensidade a partir da crise de 1973, e se acentuando após a crise de 2008, o processo de acumulação flexível, aliado à reestruturação produtiva, continua em constante movimento na contemporaneidade, o que revalida o suporte conceitual oferecido pela Teoria Crítica nos dias atuais.

A influência de Marx sobre a Teoria Crítica não se encerra na importância dada à análise da economia política. Ao contrário, se desloca também para os desdobramentos da crítica à economia política. Um desses desdobramentos, que se constitui também em uma das características básicas da crítica marxista, é a conceptualização histórica da condição humana. Se constitui na investigação



dos processos de dominação dos seres humanos, em especial dos trabalhadores; mas que também volta o olhar para a análise das possibilidades de libertação e de transformação do mundo – o pensamento marxista presume a libertação dos trabalhadores das opressões exercidas pelo sistema capitalista. Outra faceta do pensamento marxista, que se faz fortemente presente na Teoria Crítica, em especial na sua primeira fase, diz respeito à postura frente ao mundo quanto as potencialidades inscritas no real, mas ainda não desveladas ou concretizadas. “A consciência da teoria crítica se baseia no fato de que, apesar das mudanças da sociedade, permanece a sua estrutura econômica fundamental (...) – e com isso a idéia da supressão dessa sociedade permanece (HORKHEIMER, 1975a, p. 157).

Em outras palavras, se conjectura sobre a questão, primordial em Marx, da mera interpretação do mundo por parte dos filósofos, em contraponto a sua transformação efetiva. Segundo Horkheimer, em seu texto *Filosofia e Teoria Crítica*, a Teoria Crítica consiste em “um momento inseparável do esforço histórico de criar um mundo que satisfaça às necessidades e forças humanas” (HORKHEIMER, 1975b, p. 164). A realidade deve ser submetida a um exercício crítico que a coloque não só nos termos *do que ela é*, mas que infira também sobre suas potencialidades *ainda não realizadas*.

Por meio do escopo marxista, a ideia de transformação do mundo é inseparável de uma postura que evoque a emancipação do ser humano: “a teoria crítica não almeja de forma alguma apenas uma mera ampliação do saber, ela intenciona emancipar o homem de uma situação escravizadora” (Idem). Neste sentido também se coloca o embate epistemológico entre Teoria Tradicional e Teoria Crítica, embate que neste ponto se torna especificamente importante para a pesquisa em educação e a área do currículo escolar. Enquanto para a Teoria Tradicional a ciência se consolida como um instrumento de acumulação de saberes, num vetor positivo que tende ao crescimento infinito, para a Teoria Crítica a ciência é ferramenta para a transformação do mundo, para libertação do ser humano dos grilhões da dominação do capitalismo. Por este viés é necessário ao processo científico o levantamento das contradições, dos problemas que se colocam no plano da realidade enquanto contingências à emancipação dos seres humanos.

Deste modo, tem-se a necessidade da produção de um diagnóstico que

defina quais são os obstáculos que se colocam a efetivação da completude da existência humana. Nobre destaca que para os pesquisadores da Teoria Crítica, é presente a preocupação com a “produção de um determinado *diagnóstico* do tempo presente, baseado em tendências estruturais do modelo de organização social vigente, bem como em situações históricas concretas” (NOBRE, 2004, p. 11, grifo do autor). O autor coloca que nesse tipo de diagnóstico: “se mostram tanto as oportunidades e potencialidades para a emancipação quanto os obstáculos reais a ela” (Idem). A investigação em torno de tais obstáculos fornece do mesmo modo subsídios para o desenvolvimento de um prognóstico, que visa a superação dos bloqueios que se colocam à efetivação da completude humana. Neste percurso, se desvelam as relações que se dão entre as particularidades de cada situação ou entre objeto e estrutura ampla, da totalidade conformada pela realidade do mundo.

A consideração acerca da necessidade de um diagnóstico do tempo presente, da reflexão teórica e da elaboração de um prognóstico que possa ser aplicado no futuro reconfigura, no bojo da Teoria Crítica, a relação entre prática e teoria, relação esta que se demonstra como um ponto problemático na grande maioria das correntes filosóficas do início do século XX. Sobre a visão de teoria da Teoria Crítica, Giroux afirma que o “entendimento da natureza da teoria tem de começar com uma compreensão das relações que existem na sociedade, entre o particular e o todo, entre o específico e o universal” (GIROUX, 1986, p. 33).

De nada vale um diagnóstico criticamente orientado se o próprio investigador não parte de uma postura crítica em relação a si mesmo, como cientista, e em relação ao arcabouço metodológico utilizado. A postura autocrítica ou meta-teórica do método de investigação da Teoria Crítica se direciona, sobretudo, ao elemento que possibilita a realização do fazer científico, ou seja, à razão e ao pensamento. Dito isso, é preciso salientar a dívida com Immanuel Kant de todo o movimento filosófico alemão do século XIX, e especialmente, no que concerne à investigação aqui descrita, do pensamento do século XX.

Rush destaca que “as principais divisões filosóficas e teórico-sociais das disputas dos anos vinte e trinta apontam para um grande perigo na interpretação da filosofia alemã desde o tempo de Kant até o final do século XIX” (RUSH, 2008,

p. 31).

Os anos de 1920 e 1930 são especialmente frutíferos para o surgimento de correntes de pensamento que se debruçaram sobre a construção de novas perspectivas acerca da filosofia. O conceito de crítica ganha força no bojo da análise negativa no início do século XX, estando entre as principais abordagens filosóficas do pensamento científico, especialmente naquelas de origem alemã: “a autodefinição *ex negativo* pode tomar várias formas, mas é quase uma universal no período e é muito importante para a primeira Teoria Crítica” (Idem, grifo do autor).

As contribuições de Kant residem sobre a definição de sujeito e objeto da Teoria Crítica, visto que a crítica kantiana incide diretamente sobre a razão. O objeto da crítica kantiana é a razão. Concomitantemente, o agente da crítica é também o pensamento racional: “segundo Kant, a razão é também aquilo que a crítica realiza” (Ibid., p. 35-36). A crítica é a crítica da razão, a partir da própria razão. Justamente por isso, o espírito crítico nunca pode deixar de ser também autocrítico, a partir da perspectiva da maioria em Kant que rompe com os grilhões da reprodução acrítica do pensamento e do discurso, e que traz a “libertação da ilusão dialética<sup>9</sup>, apenas possível por causa da auto-regulação racional” (Ibid, p. 36).

Por este viés, pode se definir de forma resumida a estrutura conceitual da Teoria Crítica como sendo, sobretudo, devedora das contribuições de Marx à crítica da economia política (transformação do mundo, emancipação), mas também fidedigna ao pensamento kantiano (autocrítica da razão). Preocupada com o desenvolvimento de diagnósticos que coloquem em cheque, como forma de problemas, as situações de dominação que compõem o mundo no qual o modo de produção capitalista representa um instrumento de reificação do ser humano.

Em contraponto a uma ciência positivista, que tem por base o que Horkheimer coloca como Teoria Tradicional, a principal diferença reside no fato da pretensa neutralidade em que a lógica formal e positiva se esforça para se encaixar. A emersão da conjuntura histórica, social, econômica e cultural para

---

<sup>9</sup> A dialética da razão em Kant diz respeito aos problemas metafísicos que surgem dos limites cognitivos do pensamento racional, e não deve ser entendida da mesma forma como a dialética em Marx.

um patamar cientificamente superior é uma ilusão, que serve justamente ao processo de instrumentalização da razão. Em analogia ao título do clássico livro de Michael Löwy, é como se o Barão de Münchhausen, montado em seu cavalo, ao se ver afundar repentinamente em um pântano de areia movediça, se puxasse pelos cabelos, e, milagrosamente emergisse junto de seu animal. Como todos sabem, Münchhausen é um mentiroso, e a postura científica que busca se elevar a um nível de isenção, se volta para a metafísica como um feiticeiro se volta para o fantástico.

O panorama histórico e conceitual apresentado define o quadro teórico a ser utilizado na presente pesquisa. Deste modo, trasladando o que foi colocado anteriormente para o campo do currículo escolar, pretende-se aqui a elaboração de um diagnóstico da conjuntura política e econômica de concepção e aplicação do currículo do Ensino Médio de geografia da rede estadual paulista. A partir da verificação da utilização do conceito de crítica nos documentos curriculares, busca-se um tipo de análise, que, de alguma forma contribua ao processo de formação histórica e política de professores e alunos.

A influência dos autores que formam a primeira fase de pesquisadores da chamada *Escola de Frankfurt* e que representam a base conceitual da Teoria Crítica, atravessou o campo da ciência política e da economia para adentrar outras áreas das ciências sociais e da cultura, assim como os campos das artes e da psicologia. Deste modo, os principais autores da Teoria Crítica acabam por traduzir o arcabouço da crítica política e econômica de Marx, em especificidades para diversas áreas de pesquisa, entre elas a pesquisa em educação.

No que tange aos desdobramentos da Teoria Crítica no âmbito da pesquisa em educação e mais especificamente no campo do currículo, deve se destacar certos autores, entre os quais especialmente Paulo Freire, do universo brasileiro, e alguns nomes da literatura especializada norte-americana, entre eles Michael Apple e Henry Giroux. Tais autores serão tratados com maior destaque no decorrer do capítulo.

Entretanto, cabe aqui citar Giroux, que, no mesmo sentido teórico do que foi apresentado, no âmbito das pesquisas em educação especificamente, estabelece que o conceito de crítica “refere-se à natureza da crítica autoconsciente e à necessidade de um discurso de transformação social e de emancipação” (GIROUX, 1986, p. 22), sendo que “nas contradições da

sociedade que se poderia começar a desenvolver formas de investigação social que analisassem a distinção *entre o que é e o que deveria ser*” (Ibid. p. 23, grifo do autor).

## **2.2. Geografia Crítica em contraposição a uma Geografia Tradicional**

A geografia enquanto ciência tem suas bases epistemológicas no pensamento positivista. É a chamada Geografia Tradicional. Assim como a Teoria Crítica se coloca em antagonismo à Teoria Tradicional (de modelo positivista), temos na ciência geográfica um movimento de características similares, no qual uma corrente que se autodenomina como crítica, a Geografia Crítica, surge nos anos de 1960 como uma forma de insurreição científica, mas também política, em contraponto a um fazer geográfico limitado da Geografia Tradicional.

Nesta seção serão destacados brevemente os principais pontos de antagonismo entre a visão da Geografia Tradicional e da Geografia Crítica, visto que a Geografia Crítica é um dos temas do quarto capítulo.

Milton Santos coloca que “em primeiro lugar, a geografia, desde os seus inícios foi mais uma ideologia que mesmo uma filosofia; em segundo lugar, não somente a geografia alemã foi utilizada com finalidades políticas” (SANTOS, 2008, p. 105-6). A instrumentalização da geografia é um processo que está presente desde os primórdios da disciplina.

Por este sentido, Santos denuncia “a importância do componente de mistificação que terminou por se infiltrar numa parte considerável da pesquisa geográfica” (Ibid., p. 103). No campo do ensino em geografia, considerando os meios de transposição didática que transladam o que é desenvolvido cientificamente para a escola, cabe frisar que o processo de racionalização técnica é um fenômeno nunca superado. Lacoste ressalta que “a geografia dos professores funciona, até certo ponto, como uma tela de fumaça que permite dissimular, aos olhos de todos, a eficácia das estratégias políticas” (LACOSTE, 2009, p. 33) e “se eles participam da mistificação, eles próprios são mistificados” (Idem).

Foi como forma de renovação e embate epistemológico a um fazer geográfico limitado, calcado na lógica positivista que opera pela manutenção da

situação social vigente e do *status quo*, que os pesquisadores em geografia se reuniram em torno de uma prática e de um modelo de pesquisa que fossem mais críticos e conscientes.

É possível encontrar também, como na obra de Milton Santos, a denominação de Geografia Nova em paralelo ao uso do termo Geografia Crítica, como forma de estabelecer um contraponto à *New Geography*, corrente neopositivista de postura essencialmente quantitativa. Nesse período, “a tendência quantitativa, fria e pragmática, teve como contrapeso uma vocação mais especulativa e mais social” (SANTOS, 2008, p. 62).

Milton Santos representa um dos principais nomes no cenário brasileiro de renovação da geografia científica a partir da construção de um modelo de geografia com base crítica. Contudo, diversos autores podem ser destacados como que trilhando o mesmo caminho. No cenário internacional temos o nome de Yves Lacoste, David Harvey, entre outros. No Brasil, cabe destacar o nome de Ariovaldo Umbelino de Oliveira e Ana Fani Alessandri Carlos, entre diversos outros pesquisadores importantes para a Geografia Crítica.

No que tange à área da geografia científica, os anos de 1970 representam uma mudança de paradigma no cenário brasileiro, fato que, em certo sentido, se deve a uma absorção do referencial desenvolvido internacionalmente no campo. No Brasil, a partir desse período, começa a se estruturar, de maneira mais ampla, uma corrente da geografia científica que se opunha a uma forma de se fazer geografia essencialmente quantitativa e, de certo modo, ainda muito atrelada aos modelos de ciência positiva do século XIX e início do século XX.

Em contrapartida, a geografia escolar sofre um grande abalo no mesmo período, com a promulgação da lei que institui a disciplina de estudos sociais nos currículos:

(...) enquanto na universidade, na década de 1970, os debates se acirravam em decorrência da busca de novos paradigmas teóricos no âmbito do conhecimento em geografia, a escola pública de primeiro e segundo grau, hoje ensino fundamental e médio, enfrentava um problema ocasionado pela Lei 5.692/71: a criação de Estudos Sociais com eliminação gradativa da História e da Geografia da grade curricular (ROSSI, 2011, p. 51).

Considerando que se vivia um período de ditadura política e escassas

liberdades democráticas, a Geografia Crítica questionava também os interesses econômicos e objetivos políticos do governo e dos grupos de poder do país. A partir dos anos 1980, teve suas influências sentidas também no campo educacional, ou seja, na geografia escolar, em processo de recuperação em meio à fase de retirada da disciplina do currículo.

Segundo Antônio Carlos Robert Moraes, em seu livro, *Geografia: pequena história crítica*, a designação de Geografia Crítica “advém de uma postura crítica radical, frente à Geografia existente (seja a Tradicional ou a Pragmática), a qual será levada ao nível de ruptura com o pensamento anterior” (MORAES, 2007, p. 42). Rossi destaca que:

Os métodos e as teorias da Geografia Tradicional tornaram-se insuficientes para apreender a complexidade do espaço. A simples descrição tornou-se insuficiente como método. Era preciso realizar estudos voltados para a análise das ideologias políticas, econômicas e sociais. A partir dos anos de 1960, sob a influência das teorias marxistas, surge uma tendência crítica à Geografia Tradicional, cujo centro de preocupações passa a ser as relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza na produção e apropriação dos lugares e territórios (ROSSI, 2011, p. 52).

Além da latente necessidade de um paradigma que atendesse às necessidades do fazer científico, a Geografia Crítica, assim também como a Teoria Crítica frankfurtiana, traz outros elementos que a caracterizam como tal, sendo indissociáveis também da postura política e científica inicial de ruptura. Entende-se que o mais importante desses elementos é justamente o que coloca a realidade nos termos *do que ela é e do que ela possa vir a ser*. É a necessidade de refletir sobre o mundo para a capacidade de agir sobre ele, enquanto ser histórico. Moraes define que “o designativo de crítica diz respeito, principalmente, a uma postura frente à realidade, frente à ordem constituída” (MORAES, 2007, p. 42).

É necessário frisar, que tomando forma nos anos 1970 e se consolidando nos anos 1980, o paradigma da Geografia Crítica se estabeleceu como a principal referência na área da pesquisa em geografia. Entretanto, muito dessa influência se traduziu mais em um marasmo do que numa efervescência política, situação que pode ser percebida mesmo nos dias atuais, quando o marxismo se

acomoda enquanto senso comum no ambiente acadêmico.

O principal limite que se coloca atualmente para a geografia científica, assim como para a geografia escolar, é de que parte do arcabouço da Geografia Crítica foi assimilada nos discursos e modelos teóricos, no entanto a prática política foi deixada de lado. Assume-se então uma perspectiva desigual na área, na qual a reprodução teórica foi exaltada em detrimento da participação política. Tal problema precisa ser resolvido para que a Geografia Crítica efetivamente cumpra sua proposta de incidir sobre as possibilidades de transformação do real.

A prevalência dos pressupostos da Geografia Crítica entre os pesquisadores de currículo da ciência geográfica propiciou uma maior utilização dos conceitos críticos nos documentos curriculares. Em verdade, como dito há pouco, é necessário o cuidado em não se tratar a visão crítica enquanto senso comum, já que os paradigmas da Geografia Crítica se tornaram o principal quadro teórico na seara acadêmica a partir dos anos 1980, fato que se consolidou nos anos 1990. Isto trouxe pontos positivos, como frisa Rossi:

Especialmente na década de 1980, a produção acadêmica condizente a geografia se torna mais vasta e de qualidade, assim como os livros didáticos. Essas produções tinham como objetivo a tentativa de descobrir meios para minimizar a compartimentalização dos conteúdos escolares e a distância entre o ensino da geografia e a realidade social, política e econômica do País, ambos discutidos no âmbito da universidade (ROSSI, 2011, p. 55).

No que tange ao desenvolvimento teórico da geografia científica, cabe ressaltar que um grande número de pesquisadores tem se voltado para as perspectivas subjetivas, identitárias e culturais do espaço, assim como de outras categorias geográficas, com base em paradigmas associados à visão fenomenológica ou pós-estruturalista.

Com relação às possibilidades de um currículo que considere as contribuições da Geografia Crítica, percebe-se que em diversas ocasiões o que se dá é uma apropriação de conceitos que servem à legitimação de um discurso, fato que salienta a importância da análise dos currículos de geografia à luz do pensamento da Teoria Crítica.



Em resumo, pode-se afirmar que existem certos paralelos entre a Teoria Crítica e a Geografia Crítica, principalmente no que gira em torno do referencial da crítica à economia política derivada de Marx. Deve-se ressaltar igualmente, a preocupação com uma ciência que se volte para os potenciais sociais ainda não desenvolvidos, tanto na política quanto na economia, ou seja, com uma ciência que prospeccione no mundo real aquilo que ainda *não tem lugar*, mas que pode *vir a ter*.

No que diz respeito à congruência dos campos científicos, cabe destacar os pontos de conexão entre o caminho traçado pelo movimento de contestação da Geografia Crítica, e a área de abrangência das teorias críticas do currículo, tópico que será tratado na próxima parte do texto. Neste sentido, Rossi destaca que:

Em comum – teorização crítica do currículo e geografia crítica – apresentam uma contestação de cunho social, ambas sendo reflexos dos movimentos sociais de caráter classista, de liberdade e emancipação, que vão emergir nos anos de 1960 pela Europa e Estados Unidos. No Brasil isso aconteceu nos anos de 1970, junto com o movimento de redemocratização do país e pelo fim da ditadura militar (Ibid., p. 52).

### **2.3. A concepção tradicional de currículo e o movimento para um currículo crítico**

Assim como o percurso epistemológico traçado pela Teoria Crítica e pela Geografia Crítica, no campo do currículo também é possível se visualizar um movimento de contestação das bases tradicionais que evocam uma postura crítica ao desenvolvimento teórico da área.

O currículo escolar é uma área relativamente recente no âmbito da pesquisa científica. Pode se localizar seu princípio enquanto objeto de estudo sistematizado no início do século XX, mais especificamente nos Estados Unidos, onde “em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios (...), houve um impulso para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem do currículo” (SILVA, 2014, p. 12).

Em 1918 é publicado o livro *The curriculum*, de autoria de John Franklin Bobbitt, considerado o marco inaugural do campo sob a perspectiva científica.

Tendo em vista a conjuntura histórica assinalada acima, a obra de Bobbitt surge como um modelo de orientação no processo de massificação da educação nos Estados Unidos. Tomaz Tadeu Silva, em seu livro *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, traça um panorama histórico dos desdobramentos científicos, mais especificamente dos paradigmáticos, do campo do currículo. O autor captura em síntese a importância e o significado científico, histórico e político da obra de Bobbitt:

O livro de Bobbitt é escrito num momento crucial da história da educação estadunidense, num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões. É nesse momento que se busca responder questões cruciais sobre as finalidades e os contornos da escolarização de massas. Quais os objetivos da educação escolarizada: formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população? (SILVA, 2014, p. 22).

Nesse contexto, pode-se afirmar que a obra de Bobbit serviu muito mais aos objetivos do setor industrial e da formação para o mercado de trabalho, do que para proporcionar uma formação humana em sentido amplo. Buscava-se uma equiparação do formato de educação para as massas ao sistema de funcionamento das indústrias, pautadas especialmente pelo modelo de administração científica de Frederick Taylor, o taylorismo.

Nas palavras do próprio Bobbitt, fica explícita essa ideia de correlação: “a educação, tal como uma usina de fabricação de aço, é um processo de moldagem” (BOBBITT apud SILVA, 2014, p. 24). Em suma, essa visão acerca de uma proposta de currículo e de seus objetivos, expressa por excelência através da obra de Bobbitt e de alguns de seus seguidores, como Ralph Tyler, se define enquanto um modelo de instrumentalização técnica do currículo. Tal visão se tornou o paradigma da área durante a primeira metade do século XX, representando o que seria definida posteriormente como a visão tradicional do currículo.

Não se pode esquecer a conjuntura filosófica na qual Bobbit estava inserido, pois além de buscar o fator de funcionalidade social – em uma clara analogia ao processo de translação de conceitos da área das ciências biológicas para o campo das ciências sociais – Bobbit pertence a uma tradição de

pensamento que remete diretamente ao pragmatismo norte-americano, na qual se trabalha justamente através do conceito de funcionalismo e de aplicação prática das ferramentas sociais.

O campo do currículo tradicional, sendo sistematizado e desenvolvido inicialmente nos Estados Unidos, foi assimilado pelas políticas públicas em educação no Brasil a partir da década de 1930. No entanto, a princípio os teóricos do currículo no Brasil não se orientaram somente pelas ideias de Bobbitt, mas também (e talvez com maior intensidade) pelo ideário apresentado pelos divulgadores do movimento escolanovista, influenciado pelo que era propugnado por autores como John Dewey e Maria Montessori.

As pesquisas educacionais no Brasil, e entre elas as primeiras preocupações acerca do currículo, têm início entre as décadas de 1920 e 1930, em meio ao processo de renovação da educação empreendido pelos pioneiros escolanovistas. A criação do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) no final da década de 1930, impulsionou a incipiente pesquisa educacional no país, assim como a criação do PABAE (Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar), que financiou o envio de professores e pesquisadores em educação para os Estados Unidos, como instrumento para se incrementar a formação dos profissionais atuantes no Brasil. Desde seus primórdios, a área de currículo no Brasil mantém estreitos laços com o que é desenvolvido fora do país.

Segundo Moreira, as preocupações acerca do planejamento curricular já estão presentes no primeiro diretor do INEP, Manuel Bergström Lourenço Filho, que “ênfatizou a importância da elaboração de currículos e programas, processo que deveria incluir a definição dos objetivos a serem atingidos e das estratégias a serem adotadas” (MOREIRA apud ROCHA, 2003, p. 42).

De acordo com Rocha:

(...) tanto o INEP quanto o PABAE tiveram papel de destaque na afirmação do campo do currículo, sobretudo em função do treinamento dos primeiros especialistas em currículo no Brasil e pelo incentivo ao desenvolvimento de estudos sobre o campo (ROCHA, idem, p. 43)

No entanto, este mesmo autor frisa que a ação política que emergia destas primeiras medidas era a de se desenvolver mecanismos de poder e

controle sobre o currículo e os planos de educação, de modo a orientá-los para uma formação de indivíduos condizente com a realidade social brasileira (ROCHA, 2003).

O paradigma do currículo estabelecido durante as primeiras décadas do século XX, tido atualmente como a visão tradicional do campo, começa a ser contestado a partir dos anos 1960, por diversos autores em variados locais do mundo. A principal crítica que se levanta contra o modelo tradicional é que este tem como principal preocupação a adaptação dos indivíduos à sociedade e a consequente manutenção do panorama social vigente.

Os modelos tradicionais, como o de Tyler, por exemplo, não estavam absolutamente preocupados em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical relativamente aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, à forma social dominante (SILVA, 2014, p.29)

Tal preocupação, em se manter os arranjos provenientes do *status quo*, é questionada na medida em que os pesquisadores do campo voltam o olhar para as potencialidades do currículo enquanto ferramenta de libertação e de construção de uma realidade diferente.

Segundo Silva, no fim dos anos 1960 “esboçavam-se, em vários países, ao mesmo tempo, movimentos de reação às concepções burocráticas e administrativas de currículo” (SILVA, 2014, p. 37). Tais movimentos iam de encontro, através de uma postura crítica, ao que era defendido pelos pesquisadores em currículo de perspectiva tradicional – “as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais” (Ibid., p. 29).

Considerando a conjuntura histórica dos anos 1960, fortemente marcada pela agitação política, compreende-se que o movimento de revisão e contestação dos parâmetros tradicionais do currículo se deve ao processo de reflexão histórica e filosófica acerca da estrutura política vigente e da condição humana. Em momentos de efervescência são deflagradas, com mais facilidade, as entranhas do *modus operandi* do sistema econômico e político de dominação. A educação, e também o currículo, passam a ser vistos como um instrumento de poder, de manutenção da condição social vigente e artifícios de reificação.

O processo de revisão dos currículos escolares ocorre em função de uma

gama de trabalhos desenvolvidos por autores ligados à área da educação ou da sociologia, associados à diversas correntes do pensamento dos anos 1960 e 1970, entre elas: o estruturalismo marxista francês, de Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, entre outros; o movimento de renovação da sociologia inglesa, conhecido como *Nova Sociologia da Educação*, dos quais os principais expoentes são Michael Young e Basil Bernstein; e o movimento de reconceptualização do currículo, nos Estados Unidos, cujos nomes que cabem destacar aqui são os de Michael Apple, Henry Giroux, Peter McLaren e William Pinar. No Brasil, é necessário se destacar o nome de Paulo Freire como um dos investigadores de mesmo modo preocupado com a contestação dos modelos tradicionais de educação.

Neste sentido, a visão crítica estabeleceu uma análise do currículo escolar que considera este como um objeto não neutro, sendo sim um ponto de disputa política, onde podem ser detectados diversos recursos ideológicos. Sacristán coloca que:

A seleção cultural que compõe o currículo não é neutra. Buscar componentes curriculares que constituam a base da cultura básica, que formará o conteúdo da educação obrigatória, não é nada fácil e nem desprovido de conflitos, pois diferentes grupos e classes sociais se identificam e esperam mais de determinados componentes do que outros (SACRISTÁN, 2000, p. 62)

Apple (2006), aponta que “a própria instituição de ensino não é um empreendimento neutro em termos de seus resultados econômicos” (APPLE, 2006, p. 42), e que “embora as escolas de fato sirvam aos interesses de muitos indivíduos (...), também parecem atuar como poderosos agentes na reprodução cultural e econômica das relações de classe” (APPLE, *Ibid.*).

Um dos pontos cruciais da visão crítica do currículo é justamente elucidar como a organização de elementos culturais, tais quais como a educação e mais especificamente o currículo, podem atuar no bojo do modo de produção capitalista para estruturar o modelo econômico e social, reproduzindo-o – são as teorias da reprodução social e da reprodução cultural.

Neste sentido, o currículo escolar é um objeto de poder, que por meio de seu modelo tradicional atua em função da instrumentalização técnica, operando no sentido da burocracia racionalista e dos processos de reprodução social. Isto

ocorre em diversas práticas educativas atualmente, as quais muitas vezes advogam em seu discurso uma visão de liberdade, mas que em essência são pautadas na visão tradicional de educação e de currículo. Em contrapartida, é necessário também se vislumbrar as possíveis práticas educacionais e curriculares que, efetivamente, podem servir à libertação e emancipação dos homens e mulheres que compõem os estratos sociais contemporâneos.

Entretanto, as teorias da reprodução social ganharam mais força na literatura especializada em educação nos anos 1970 do que o escopo sobre os possíveis processos de emancipação, o que deu margem para que um olhar pessimista quanto ao potencial libertário da educação fosse rotulado como uma postura crítico-reprodutivista. Se a educação e o currículo agem como instrumentos de dominação no bojo da sociedade do modo de produção capitalista, quais seriam as possibilidades de emancipação através da escola?

No cenário brasileiro, foi a partir da década de 1970 que as pesquisas em currículo começaram a tomar corpo. No entanto, desde a década de 1960 este fato já começava a se ensaiar, com a introdução da disciplina Currículos e Programas nos cursos de Pedagogia, mudança instituída com a Reforma Universitária da Lei 5.540/1968 (SOUZA, 1993).

Segundo Saviani (2011), o fim dos anos 1960 e o início da década de 1970 marcam um momento de crise da pedagogia nova, com a gradual extinção dos Colégios Vocacionais e dos Grupos Escolares, e um movimento de radicalização dos preceitos renovadores no interior das disciplinas específicas. Segundo esse autor, esse movimento resultou por um lado na pedagogia tecnicista e por um outro, nos movimentos ligados à concepção crítica da educação popular e da pedagogia da libertação. Em verdade, durante a década de 1970, “percebe-se com evidência a predominância da tendência tecnicista, ainda que não possa ser absolutizada” (SOUZA, 1993, p. 118), já que alguns autores, entre eles Moreira (1990), afirmam que este momento no Brasil foi marcado pela ascensão à maturidade acadêmica no campo e por certa pluralidade nas pesquisas em educação.

De fato, no ano de 1964 o golpe militar no Brasil instaura uma ditadura. É ponto comum entre diversos pesquisadores de que o golpe e a política instaurada nos anos subsequentes serviram aos interesses das elites, realizando a manutenção da permanência de certos grupos no poder. Nos momentos que

antecederam ao golpe, já se ensaiava uma maior presença de tais grupos em organismos reguladores da educação, fato comprovado pela criação do IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais) em 1961, que reunia empresários em torno do combate ideológico às tendências socialistas presentes no governo Goulart. Esta situação se acentua a partir do golpe, com os acordos MEC-USAID (mais uma vez, as influências externas sobrepõem o campo nacional da área do currículo) e as medidas adotadas pelo governo com relação às políticas públicas, que levaram a educação no Brasil a um processo de adoção oficial do tecnicismo pedagógico, fato que acabou por influenciar os currículos educacionais oficiais da educação pública.

Em contrapartida, concomitantemente ao desenvolvimento de uma pedagogia tecnicista, surge uma pedagogia voltada ao humanismo, marcada pela presença de autores como Paulo Freire, que desembocará em uma tendência crítica de influência marxista, crescente nos anos de abertura.

Nos anos 1980 o Brasil vivenciou um processo de abertura política, a partir da transição, diga-se de passagem, sem rupturas, da ditadura militar para um modelo de democracia representativa. Saviani coloca esse período como sendo um momento de organização entre os educadores e pesquisadores em educação. O autor destaca as associações que se formaram na década, que foram seguidas por diversos outros grupos organizados de professores:

(...) a década de 1980 também se inicia com a constituição de associações, depois transformadas em sindicatos, aglutinando, em âmbito nacional, os professores dos diferentes níveis de ensino e os especialistas nas diversas habilitações pedagógicas (SAVIANI, 2011, p. 403)

Tal movimento acaba por levar um maior número de profissionais, professores pesquisadores e cientistas, a utilizar um referencial crítico, de embasamento marxista em suas análises:

A produção a partir dos anos 80 é, em sua maioria, temática e crítica. Ocorre um deslocamento expressivo de temas e abordagens. Os manuais de currículo, contendo modelos e sugestões voltados para a elaboração e planejamento do currículo – dirigidos, portanto, a informar uma prática – são substituídos por uma literatura crítica problematizadora (SOUZA, 1993, p. 123).

Percebe-se que ao longo da década de 1980 o pensamento marxista em educação vai ganhando terreno, e os currículos passam por um processo de “desnaturalização” de seus preceitos, sendo reivindicados como um instrumento que deva ser concebido por diversas esferas da sociedade (como professores, alunos, pais de alunos, equipe gestora e comunidade escolar), e não somente partindo de uma concepção oficial do Estado:

A contribuição das teorias críticas enraizadas no marxismo e neomarxismo, de certa forma revolucionaram os estudos nesta área, colocando o currículo em um novo patamar epistemológico. Isto pode ser visto no fato de o mesmo ter sido tomado como questão central da Nova Sociologia da Educação. Não só isto, mas pela fertilidade da produção teórica que motivou a partir de então. Passou-se a questionar, a problematizar aquilo que era considerado naturalmente dado (Ibid., p. 125).

Talvez também por este motivo, de uma maior participação política entre professores e pesquisadores da educação, é que Souza (Idem) aponte um maior número de publicações nacionais no campo do currículo, ao contrário do predomínio estrangeiro dos anos anteriores.

Os anos de 1980 terminam com duas linhas gerais de pesquisa e concepção do currículo no Brasil, uma voltada para a educação popular (ligada ao pensamento de Paulo Freire e sua pedagogia libertadora), e uma preocupada em desenvolver o currículo através dos conceitos da pedagogia histórico-crítica (ligada ao pensamento de Dermeval Saviani).

Esse período, que tenha talvez como principal símbolo a prefeitura de Luíza Erundina em São Paulo (na qual Paulo Freire ocupava o cargo de Secretário de Educação), foi sucedido pelo momento histórico ulterior, no qual o potencial crítico do currículo e as referências marxistas foram em grande medida assimiladas pelas políticas públicas em educação. Tal processo de assimilação, no entanto, não se deu por um viés crítico, mas sim como uma forma de reconfiguração de discurso, voltada às demandas e desejos de professores e da sociedade. Do mesmo modo como ocorre na geografia científica, o referencial crítico no campo do currículo também sofre uma espécie de cooptação de seus conceitos, processo que pode conduzir a uma situação de marasmo político.



O modelo básico de formação presente nos currículos, contudo (especialmente no que diz respeito aos currículos das redes públicas de educação), se manteve em grande medida fiel às teorias tradicionais, e, conseqüentemente, às demandas do mercado, marcadas pela acumulação flexível e pela reestruturação produtiva em escala global.

Um retorno ao liberalismo de mercado já se anunciava durante a década de 1980 nos países centrais do capitalismo, principalmente Estados Unidos e Inglaterra. No entanto, foi a partir da década de 1990 que organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), reunidos em torno do que é comumente chamado de *Consenso de Washington* intensificaram os modelos de pressão política e econômica sobre diversos países, incluindo os latino-americanos.

O modelo econômico atual, também tido como globalizado, é pautado em um mercado internacional que se orienta pelas políticas de cooperação entre governos e grupos empresariais, por meio de instrumentos de controle que incidem sobre diversas formas de estruturas sociais e culturais, entre elas a escola e a educação. Este modelo define “como maior impasse criado pela globalização, a concentração da produção e do poder econômico, colocando à margem um grande contingente da população mundial” (SANTOS; LOPES, 2003, p. 30).

Apesar das teorias tradicionais em currículo terem sido contestadas e criticadas densamente no âmbito das pesquisas em educação, é possível visualizar amplamente sua utilização nos mais diversos tipos de documentos curriculares nos dias atuais. Por mais que se evoque uma postura crítica no que concerne à concepção e aplicação dos currículos escolares, os discursos de intenção muitas vezes são deixados para trás quando esse currículo é posto em prática.

A ideia aqui advogada é que esse processo se dá por meio da reconceitualização ou recontextualização de categorias normalmente associadas a uma visão progressista de educação, como forma de manipulação e falseamento da consciência, por meio de discursos fortemente ideologizados.

Por conta disso, serão analisados nas próximas subdivisões do capítulo o conceito de ideologia, e como esse se manifesta no currículo, a partir das

contribuições de Michael Apple; assim como o conceito de resistência em educação e as possibilidades para um currículo crítico, a partir das contribuições de Henry Giroux e Paulo Freire.

### **2.3.1 Análise do conceito de ideologia no currículo**

O conceito de ideologia é de extrema importância para análise do currículo, pois, ao considerar o currículo escolar como instrumento de poder e de organização política e econômica, deve-se ter a ciência de que podem surgir em seu conteúdo discursos que apontam para um sentido, tendo como base política e objetivo último uma outra coisa – por vezes algo muito diferente do que é propugnado em suas palavras.

Para a compreensão do conceito de ideologia no currículo escolar se utilizará como referência a obra de Michael Apple *Ideologia e currículo*, texto originalmente publicado em 1979 e que permanece como uma das principais referências na área da educação, mais especificamente para a investigação do currículo escolar. Segundo Silva, “o início da crítica neomarxista às teorias tradicionais do currículo e ao papel ideológico do currículo está fortemente identificado com o pensamento de Michael Apple” (SILVA, 2014, p. 45). Tal importância se deve principalmente ao fato de que foi Apple um dos primeiros a traduzir a crítica marxista do campo amplo da educação e da sociologia para as especificidades do currículo escolar.

No que toca à presença do conceito de ideologia na obra de Apple, Moreira afirma que “o estudo do conhecimento educacional é visto por Michael Apple como um estudo em ideologia” (MOREIRA, 1989, p. 19), sendo que uma das principais preocupações de Apple seria “entender como o currículo pode contribuir para criar e recriar a hegemonia ideológica dos grupos e classes dominantes” (Ibid., p. 19-20).

A conceptualização *hegemonia ideológica* é de suma importância à discussão sobre o conceito de ideologia, pois, para Apple “ a maneira mais sutil de pensar as características complexas, o alcance e as funções variadas da ideologia se encontra no conceito de hegemonia” (APPLE, 2006, p. 56).

Apple considera que:

(...) a hegemonia atua para “saturar” nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com o qual interagimos, bem como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos, se torna o mundo *tout court*, o único mundo (Ibid., p. 39).

Adorno, nas reflexões presentes em *Educação e emancipação*, destaca que “as pessoas aceitam com maior ou menor resistência aquilo que a existência dominante apresenta à sua vista e ainda por cima lhes inculca à força, como se aquilo que existe precisasse existir dessa forma” (ADORNO, 2003, p. 178). Por este viés entende-se que a hegemonia opera no sentido da desesperança quanto às possíveis mudanças nas contingências econômicas e sociais dos seres humanos, estruturando-se mesmo como algo dado, não historicamente construído, e que não oferece qualquer possibilidade ao mundo ser diferente ou às transformações sociais.

É necessário frisar que as principais referências de Apple para o desenvolvimento dos referidos conceitos se deram a partir das contribuições do sociólogo britânico Raymond Williams, que por sua vez é devedor às definições do filósofo italiano Antonio Gramsci. Cabe destacar o esforço, no bojo do movimento norte-americano de reconceptualização do currículo, em realizar a interlocução entre autores da Teoria Crítica e a obra de Antonio Gramsci. Tal empreitada teórica se dava em função de uma busca por maiores subsídios conceituais no âmbito da pesquisa em ciências sociais de base marxista, e foi levada com maior fôlego por Henry Giroux, autor que se analisará no próximo tópico.

Retornando ao conceito de ideologia, Michael Apple considera que a “ideologia foi avaliada historicamente como uma forma de falsa consciência que distorce o quadro que temos da realidade social e serve aos interesses da classe dominante de uma sociedade” (Ibid., 54). Apple coloca também uma segunda conceptualização do termo, na qual a ideologia é tratada como um “sistema de símbolos que interagem e oferecem as principais maneiras de tornar significativas situações sociais antes incompreensíveis” (Idem). Contudo, na presente pesquisa, é a primeira definição do conceito, “que tem

sido chamada de teoria do interesse da ideologia, enraizada como está na tradição marxista” (Idem), que nos interessa.

Deste modo, compreende-se aqui a ideologia como uma forma de falseamento da consciência e da realidade. Um exemplo que pode se dar é o de discursos, extremamente comuns no mundo político, que aparentemente advogam em torno de uma causa, mas essencialmente agem em prol de outra. Na hipótese aqui trabalhada, o currículo, e mais especificamente o objeto da presente pesquisa, o currículo de geografia do Ensino Médio da rede pública estadual paulista, atua enquanto instrumento ideológico de uma hegemonia, no caso a hegemonia do capital em sua forma contemporânea, o capital neoliberal. Isso se dá no âmago da relação de cooperação entre empresa e Estado.

Na apresentação do referido quadro político, no qual a ideologia age em função de uma hegemonia (a hegemonia que se apresenta na forma contemporânea do capitalismo neoliberal), as políticas públicas em educação operam no sentido do esvaziamento de qualquer base que não seja o incremento do lucro dos grandes grupos educacionais.

Não é difícil assumir uma postura pessimista quanto ao que foi colocado, que se estabeleça enquanto forma de pensamento alinhada à visão crítico-reprodutivista. Nas próximas páginas, contudo, é realizado um esforço em torno de um exercício de resistência na educação, como meio de contribuição, mesmo que singela, frente aos desafios que se colocam à educação como prática de liberdade.

### **2.3.2. Por um currículo crítico de geografia**

A partir das análises anteriores, nas quais foi possível visualizar as principais questões no embate epistemológico entre escopos tradicionais e críticos de modelos teóricos, de ciência geográfica e de currículo escolar, foram angariados subsídios para o levantamento da seguinte questão: tendo em vista o conceito de crítica, qual seria a forma, afinal, de um currículo crítico de geografia? A resposta a essa pergunta não é simples, visto que a aplicação de

políticas públicas como instrumentos de dominação é um processo cada vez mais intenso na contemporaneidade.

Por outro lado, o conceito de resistência pode parecer aos alunos e professores como demasiadamente abstrato – este é um problema que se percebe no cotidiano escolar. Em artigo que analisa as teorias curriculares críticas, Moreira ressalta a “ausência de sugestões para uma prática docente crítica e utilização de discurso altamente abstrato e complexo, cujos princípios dificilmente podem ser entendidos e operacionalizados pelos professores” (MOREIRA, 1997, p. 51), como um dos obstáculos à uma prática crítica de resistência.

O conceito de resistência em educação foi trabalhado com grande disposição por Henry Giroux, especialmente em sua obra *Teoria crítica e resistência em educação*, livro publicado originalmente em 1983, cuja edição brasileira data de 1986. No referido texto, Giroux se debruça sobre as teorias vistas como teorias da reprodução, ou crítico-reprodutivistas (Bourdieu e Passeron, Bowles e Gintis, entre outros), para tecer uma visão crítica quanto ao olhar pessimista, que não considera as possibilidades de emancipação na escola, na forma como está estruturada no sistema capitalista. Neste sentido, o autor traça alguns apontamentos quanto às possibilidades de processos de resistência na educação.

Giroux é um dos primeiros autores da pesquisa em educação a realizar um esforço de síntese entre o pensamento gramsciano (através da inter-relação entre os conceitos de resistência e contra-hegemonia), e as categorizações derivadas da Teoria Crítica. Neste sentido, Giroux é amplamente influenciado pelas contribuições de autores da Teoria Crítica frankfurtiana. Segundo Silva, “utilizando-se de conceitos desenvolvidos pelos autores da *Escola de Frankfurt* (...) Giroux ataca a racionalidade técnica e utilitária, bem como o positivismo das perspectivas dominantes sobre o currículo” (SILVA, 2014, p. 51). Do mesmo modo, cabe destacar a influência na obra de Giroux de Michael Apple e do movimento de reconceptualização curricular norte-americano, assim como da sociologia inglesa através de Paul Willis.

Silva frisa também que uma das principais preocupações de Giroux consiste em “canalizar o potencial de resistência demonstrado por estudantes e professores para desenvolver uma pedagogia e um currículo” (Ibid., p. 54). Para

Giroux “a resistência é um construto teórico e ideológico<sup>10</sup> que fornece um foco importante para se analisar as relações entre a escola e a sociedade maior” (GIROUX, 1986, p. 145). Por este viés, abre-se caminho para que se possa falar em uma teoria, ou teorias, da resistência.

Giroux afirma que alguns trabalhos de autores como Apple, Willis, entre outros, se esforçaram em ir além das teorias da reprodução, se colocando como teorias da resistência. Estes estudos, em grande parte estudos de caso ou etnografias, possibilitaram a verificação dos “elementos contra-hegemônicos (...), e como eles tendem a ser incorporados à cultura dominante, para serem despojados de suas possibilidades políticas” (Ibid., p. 138). Giroux, considerando a obra do sociólogo inglês Paul Willis, coloca que, justamente por isso é necessário “ao invés de ver a cultura simplesmente como reflexo de hegemonia e derrota” (Ibid., p. 139), enxergá-la “como um processo social que ao mesmo tempo encarna e reproduz relações sociais antagônicas vividas” (Idem).

Por esse viés é que se pensa aqui em possibilidades para um currículo crítico de geografia – através do subsídio propiciado pelas teorias de resistência, fazendo frente à incorporação dos elementos de criticidade e de contrapoder pela cultura dominante, que os esvazia de seu conteúdo e significado políticos.

Os elementos que Giroux oferece são essencialmente teóricos e não se debruçam necessariamente sobre o cotidiano escolar ou sobre as situações práticas da concepção ou gestão do projeto de um currículo. Por esse motivo, serão utilizadas também as referências de Paulo Freire, mais especificamente das categorias expostas na obra *Pedagogia do oprimido* (escrita originalmente em 1968, publicada no Brasil somente em 1974), como forma de se angariar alguns elementos quanto à prática de concepção e construção de um currículo.

Pretende-se aqui o exercício de pensamento em torno de um projeto utópico, o de um currículo crítico de geografia. Para tanto, conjecturou-se acerca da concepção de um hipotético currículo de geografia, desenvolvido por meio da utilização da categoria território através de sua conceituação crítica, e embasado pelas contribuições teóricas de Paulo Freire ao pensamento curricular. Cabe ressaltar que a categoria território também será analisada na forma como aparece no currículo de geografia do Ensino Médio da rede pública paulista, o

---

<sup>10</sup> Giroux considera o conceito de ideologia não somente como o falseamento da consciência, mas também como o conjunto de símbolos que dão significado à sociedade e ao mundo real.

que será verificado no quarto capítulo do presente trabalho.

O paradigma científico atual do campo do currículo proclama que “o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder” (SILVA, 2014, contracapa). Esta visão está presente na leitura pós-estruturalista atual do campo do currículo. Por ela, entende-se que o currículo é um objeto que deve ser concebido a partir dos agentes envolvidos, ou seja, através das manifestações de poder e identidade locais de cada comunidade escolar. É o território de cada indivíduo que deveria ser evocado em qualquer formulação de currículo. No bojo da transposição didática e da geografia escolar, entende-se que o território do aluno (o bairro de residência dos estudantes, o bairro onde está localizada a escola) deva ser mais importante do que o território do Estado-nação, abstratamente distante na mente dos educandos, a não ser em sentimentos de nacionalismo, muitas vezes como criação do próprio Estado.

Este pensamento quanto à concepção de um currículo crítico – apesar de estar em partes presente no paradigma pós-estruturalista do currículo – tem sua origem em Marx e é fortemente desenvolvido pelos autores associados a Teoria Crítica. No Brasil, considerando-se os pesquisadores associados ao pensamento da Teoria Crítica que desenvolveram trabalhos na pesquisa em currículo e educação, um nome que se destaca é o de Paulo Freire.

Defende-se aqui que uma perspectiva crítica do currículo deva compreendê-lo amplamente enquanto território, ou seja, enquanto propriedade dos estudantes; enquanto espaço de ação da comunidade escolar, dos alunos, pais e professores. O currículo crítico deve buscar a real emancipação das pessoas envolvidas no processo de concepção e construção desse currículo.

Pode-se localizar em Freire (2005), pressupostos que possibilitam estabelecer uma perspectiva crítica do currículo a partir de sua construção, da concepção dos objetivos do currículo e da seleção de seus conteúdos programáticos. Para este autor “o conteúdo programático não é uma doação ou imposição (...), mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 2005, p. 96-97).

Seguindo a linha de pensamento de Freire, os problemas a serem solucionados por determinada comunidade (neste caso, uma comunidade escolar) se configuram em situações-limite, barreiras existenciais cujos seres

humanos não conseguem transpor. Tais bloqueios podem ser superados a partir da reflexão crítica da realidade, trazendo à tona certos tipos de temas geradores que permitiram a comunicação dialógica entre educandos e educadores.

Entende-se que a superação de uma situação limite na perspectiva freiriana é o processo de práxis criativa, no qual o indivíduo, por meio do pensamento crítico, se percebe como ser histórico e age efetivamente no movimento do real em favor de sua libertação. Também se compreende que o território, enquanto espaço geográfico apropriado e usado, sendo palco de movimentos de contrapoder e resistência, pode ser visto como o imediato ponto de realização do processo praxiológico criativo do sujeito, de sua efetivação enquanto ser histórico. “Se, na vida do animal, o aqui não é mais que um habitat ao qual ele ‘contata’, na existência dos homens o aqui não é somente um espaço físico, mas também um espaço histórico” (Ibid., p. 104).

Currículo é território. Deste modo, se defende aqui o emprego da categoria território enquanto uma possível “dimensão significativa da realidade” (Ibid., p. 111), na qual podem se estabelecer nos indivíduos relações reflexivas quanto às interações entre a totalidade e a localidade.

A relação entre geral e particular em Marx, segundo Paula (2014), reside na “necessidade de conciliar aspectos que são comuns, invariantes, a todas as épocas históricas da produção, e as formas historicamente concretas que estes aspectos assumem em cada período” (PAULA, 2014, p. 57). Além das particularidades de cada período ou tempo histórico, cabe ainda destacar as formas historicamente concretas que estes aspectos, comuns ou invariantes, assumem em cada particularidade local, nos diferentes lugares e culturas. Sobre essa relação, Freire (2005) coloca que tal ideia se sustenta através da “compreensão da comunidade local como totalidade em si e parcialidade de uma totalidade maior” (FREIRE, 2005, p. 162, nota de rodapé), frisando ainda que o “desenvolvimento da comunidade local não se pode dar a não ser dentro do contexto total de que faz parte, em interação com outras parcialidades” (Idem).

Não se defende o território enquanto um conteúdo programático pré-selecionado, o que caminhará rumo a um modelo bancário de educação. Mas que a investigação acerca da escolha dos conteúdos programáticos se faça de forma dialógica, partindo do próprio entendimento do território, do espaço



usado<sup>11</sup> e apropriado por determinada comunidade, no qual se mostram cotidianamente, mesmo que camufladas, as situações-problema. No qual se estabelece a efetivação da práxis criativa.

Nos próximos capítulos serão apresentados os procedimentos metodológicos da presente pesquisa, assim como a análise empírica propriamente dita, propiciada a partir dos documentos curriculares que compõem o currículo de geografia do Ensino Médio da rede pública estadual paulista.

---

<sup>11</sup> A categoria de *espaço usado*, desenvolvida por Milton Santos em diversos de seus trabalhos, será analisada com maior vigor no quarto capítulo.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia da pesquisa deve ser orientada a partir das necessidades da própria, sendo maleável conforme as características da investigação e não monolítica às vicissitudes deste processo. Por este viés, Sá-Silva ressalta que “o direcionamento do tipo de pesquisa que será empreendido dependerá de fatores como a natureza do objeto, o problema de pesquisa e a corrente de pensamento que guia o pesquisador” (SÁ-SILVA et al., 2009, p. 2).

Por se tratar de uma pesquisa de caráter teórico – além de ter como objeto a base teórica do currículo – optou-se aqui pela utilização de procedimentos metodológicos também de ordem teórica. Deste modo, os procedimentos foram divididos em dois processos: a análise de documentos e o levantamento bibliográfico.

Neste sentido, o processo de pesquisa se baseou em um estudo comparativo entre categorias da ciência geográfica selecionadas do currículo de geografia do Ensino Médio da rede pública estadual paulista, e os conceitos originais nas obras dos autores da Geografia Crítica, tendo como *Leitmotiv* o potencial crítico do referido currículo. Busca-se evidenciar as tensões decorrentes entre o levantamento bibliográfico e a análise de documentos, assim como das tensões inerentes aos discursos curriculares entre si, tendo como base o material do currículo de geografia do Ensino Médio da rede pública paulista.

#### 3.1. Análise dos documentos

Segundo Lüdke e André (1986) a solidez da pesquisa documental reside no fato de que “os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). O caminho percorrido aqui, foi justamente partir de uma hipótese, para verificar sua confirmação junto à análise dos documentos. “A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (Ibid., p. 38).

Com relação a análise de documentos, fez-se necessária a utilização dos documentos que compõem o currículo de geografia da rede pública estadual paulista. Inicialmente se realizou a análise dos documentos curriculares. Deste

modo, se estabeleceu o diagnóstico textual do currículo, o que possibilitou a seleção de categorias, (território, desenvolvimento geográfico desigual e a relação entre cartografia e poder) que seriam utilizadas no estudo comparativo.

Utilizou-se na pesquisa a matriz curricular que consiste no Currículo de Ciências Humanas, mais especificamente do documento introdutório ao currículo de geografia. Trata-se da matriz na qual se encontram a seleção dos conteúdos, assim como suas respectivas justificativas.

Além da elaboração textual que tenta captar as justificativas e objetivos do currículo em si, o documento introdutório traz, de forma extremamente resumida, através de premissas temáticas (diminutas ementas), os conteúdos programáticos de todas as séries.

A publicação original do Currículo de Ciências Humanas e dos textos que o compõem, como o documento introdutório do currículo de geografia, data do ano de 2008. Como não houveram quaisquer alterações no referido material desde sua publicação, utilizou-se no presente trabalho uma versão do ano de 2012 para fins de referenciamento.

Apesar de não assumir um paradigma teórico efetivamente, o documento introdutório da área de geografia presente na matriz curricular do Currículo de Ciências Humanas dispara na direção de algumas posições conceituais distintas. Entre visões por vezes incongruentes, o documento introdutório é permeado por diversas referências da área da Geografia Crítica – é possível considerar que uma visão alinhada ao pensamento da Geografia Crítica se sobressaia em relação a outros escopos. Talvez isso se deva em função da própria prevalência da Geografia Crítica como o principal paradigma acadêmico de pesquisa na área.

Autores como Milton Santos, David Harvey e Yves Lacoste são utilizados como corpo teórico às formulações que servirão de norte aos conteúdos programáticos – conteúdos que serão trabalhados a partir de situações de aprendizagem contidas nos materiais pedagógicos (Caderno do Aluno e do Professor).

Na introdução do currículo de geografia também são pulverizadas referências teóricas de autores tidos como pós-modernos ou pós-estruturalistas, o que dá margem para se discutir sobre as categorias de hibridismo e ecletismo teóricos no currículo, tema que cada vez se coloca como mais caro e que será

tratado brevemente aqui em momento ulterior. Por ora, há de se destacar as categorias pertencentes ao campo da Geografia Crítica que permeiam o currículo paulista.

Além do documento introdutório, utilizou-se os documentos que compõem o currículo em si. São aqueles materiais que chegam efetivamente à sala de aula: Caderno do Professor e Caderno do Aluno. Os cadernos se constituem de material consumível aos alunos e material de suporte à condução da aula para os professores. Contêm diversas situações de aprendizagem que trazem exercícios, atividades, textos, entre outras ferramentas didáticas. Consistem em dois volumes para cada série do Ensino Médio, sendo que cada um dos volumes deve dar conta de dois bimestres do ano letivo. Optou-se por delimitar a análise aos cadernos do Ensino Médio, pois neles se evidencia mais facilmente a utilização de categorias originais de autores da Geografia Crítica.

O Caderno do Professor e o Caderno do Aluno são, normalmente, os únicos documentos do currículo oficial da rede estadual paulista que chegam à sala de aula. Tal fato pode se juntar à ideia da pouca participação dos professores e alunos no processo de concepção do currículo vigente. Concomitantemente, podem vir a emergir dos docentes, e especialmente dos discentes, questões como *“para que me serve este currículo? Por que utilizar tais conteúdos e não outros?”* São perguntas que possivelmente povoam a cabeça dos corpos, docente e discente, da rede pública estadual paulista.

Tanto o Caderno do Aluno quanto o Caderno do Professor foram publicados originalmente no ano de 2008. Da mesma forma como se deu com o Currículo de Ciências Humanas e os documentos introdutórios do currículo de geografia, verificou-se que desde a época de lançamento até os dias atuais não houve qualquer alteração em seus respectivos conteúdos, o que possibilitou a utilização de uma versão mais recente dos Cadernos do Professor e do Aluno, do ano de 2014.

É interessante notar que os autores que são utilizados como referência para o que é transmitido como premissa educacional do currículo (que também são os autores que servirão de base à análise comparativa) não são citados nos Cadernos do Professor e do Aluno, mesmo quando estes se valem do pensamento de tais autores para a elaboração das situações de aprendizagem. A exceção se dá em específica situação de aprendizagem (em que se faz, no

Caderno do Professor, referência direta a Milton Santos e à categoria território) a qual se dedicará adiante. Pode se justificar tal omissão pela necessidade de um processo de transposição didática que permita uma assimilação do conhecimento de maneira mais fácil. Entretanto, tampouco o Caderno do Professor, material este que deve auxiliar os docentes teoricamente e também na prática em sala, traz as referências bibliográficas das categorias presentes no conteúdo programático do currículo. Com relação à formação docente continuada, tal omissão pode ser encarada como um problema.

Deste modo, em um segundo momento da análise dos documentos debruçou-se sobre os volumes dos Cadernos do Aluno e do Professor. Neste processo, especificamente, se deu a seleção das categorias que seriam trabalhadas em comparação aos conceitos originais de cada autor.

Foram selecionadas as seguintes categorias ou conceitos: a categoria *território*, o conceito que se estabelece na relação entre *cartografia* e *poder*, e o conceito de *desenvolvimento geográfico desigual*. Justifica-se tal seleção por se tratarem de conceitos desenvolvidos a partir da perspectiva da Geografia Crítica, ricos e ao mesmo tempo caros à ciência geográfica, especialmente quando se trata da categoria território. Além disso, a definição utilizada pelo currículo paulista para a categoria território é diretamente retirada da obra de Milton Santos e Maria Laura Silveira, mais especificamente do livro *Brasil: território e sociedade no início do século XXI*, o que fornece um maior subsídio teórico para o trabalho aqui proposto.

Deste modo, optou-se para a utilização na pesquisa de dois volumes específicos dos Cadernos do Aluno e do Professor, justamente aqueles que concentram o maior material quanto aos conceitos e categorias escolhidos: o primeiro volume dos Cadernos do Aluno e do Professor da 2ª série do Ensino Médio, que trata da formação territorial do Brasil e da categoria território; e o primeiro volume dos Cadernos do Aluno e do Professor da 1ª série do Ensino Médio, que se debruça sobre a relação entre a cartografia e o poder, respectivamente.

### **3.2. Levantamento bibliográfico**

O levantamento bibliográfico se consolidou como um forte instrumento de investigação ainda durante a elaboração do projeto de pesquisa, se mantendo como principal arrimo do processo até a sua conclusão. A partir do levantamento do que já foi produzido cientificamente sobre o objeto se estabeleceu a utilização de certas tipologias e categorias, buscando um escopo mais acurado na elaboração das hipóteses e um horizonte menos turvo na possível elucidação dos problemas.

Primeiramente foi realizado o levantamento acerca das questões que preparam o terreno teórico para a pesquisa aqui apresentada. Deste modo, delimitaram-se os principais conceitos e categorias que a embasam: Teoria Tradicional e Teoria Crítica; Geografia Tradicional e Geografia Crítica; Currículo Tradicional e Currículo Crítico; além dos subsídios necessários ao entendimento das políticas públicas em educação na contemporaneidade e ao processo de concepção do atual currículo da rede estadual paulista. O material teórico levantado integra a primeira parte deste trabalho.

O levantamento bibliográfico inicial se desenvolveu a partir da obra dos autores da Teoria Crítica, como Theodor Adorno e Max Horkheimer, assim como de nomes de destaque da Geografia Crítica, entre os quais o de Antonio Carlos Robert de Moraes. No que toca especificamente à área da educação e do currículo, foram utilizados os arrimos teóricos derivados da obra de Michael Apple, Henry Giroux e Paulo Freire.

Uma segunda fase do levantamento bibliográfico consistiu na pesquisa específica acerca dos conceitos e categorias presentes no currículo de geografia da rede paulista, em especial dos conceitos nos quais verificam-se contribuições da crítica econômica e política marxista e da Geografia Crítica. A partir disto, foi realizada a seleção e posteriormente a análise comparativa entre as categorias presentes no currículo, e como elas são apresentadas em obras e autores basilares da Geografia Crítica.

Com relação ao arcabouço teórico da Geografia Crítica, optou-se pela utilização das categorias e conceitos desenvolvidos por três autores da área: Milton Santos, Yves Lacoste e David Harvey. A justificativa para a seleção repousa sobre o fato de que o pensamento desses autores pode ser identificado

nas premissas dos conteúdos programáticos do currículo de geografia da rede pública paulista. Tal referencial pode ser encontrado de forma direta (quando se utiliza a referência ao autor e obra, como é o caso de Milton Santos) ou de forma indireta (como é o caso de Yves Lacoste e David Harvey). Além dessa constatação, outra justificativa para a seleção de tais autores é a citação ou a utilização bibliográfica dos mesmos no texto introdutório do currículo de geografia presente na matriz curricular do Currículo de Ciências Humanas.

O geógrafo Milton Santos representa uma das principais referências da geografia no Brasil e no mundo, tanto no âmbito científico, quanto no escolar. O currículo de geografia do Ensino Médio da rede estadual paulista também faz referência a este autor, utilizando categorias miltonianas no conteúdo programático da disciplina. O documento introdutório ao currículo de geografia também faz menção a Milton Santos, destacando-o como uma das principais referências teóricas no campo da geografia na contemporaneidade:

Dentre as obras acadêmicas que se tornaram referência (...), destacam-se as do professor Milton Santos, que reconduziram os debates teóricos para terrenos mais férteis, estabelecendo parâmetros seguros com relação à definição de um corpo teórico-metodológico adequado aos novos tempos (SÃO PAULO, 2012, p. 75).

Assim como Milton Santos, outra referência de suma importância para a ciência geográfica na atualidade é o geógrafo franco-marroquino Yves Lacoste. Este pesquisador, apesar de considerar a problemática do espaço em Marx como um bloqueio a uma geografia marxista, traz diversas contribuições à crítica marxista em geografia na sua obra, e é visto como um expoente da Geografia Crítica.

Tal como Santos e Lacoste, o antropólogo e geógrafo David Harvey é uma referência de extrema importância na ciência geográfica. Harvey se estabelece nos dias de hoje como um dos principais pesquisadores nas áreas da Geografia Urbana, desenvolvimento regional, globalização, além de também fornecer valiosos aportes teóricos e epistemológicos para o campo da geografia como um todo, especialmente para a Geografia Crítica.

Deste modo, primeiramente, trabalha-se com a categoria território. Parte-se de uma análise comparativa entre a concepção da categoria na obra original dos autores referenciados no material didático, e sua utilização neste mesmo

material, tendo como *Leitmotiv* da análise o potencial crítico que se apresenta no currículo. Utiliza-se como base teórica para o entendimento da categoria o livro de Milton Santos em coautoria com Maria Laura Silveira, *Brasil: território e sociedade no início do século XXI*.

Posteriormente, realiza-se a análise da cartografia, a possibilidade da práxis geográfica no uso do mapa a partir do currículo de geografia, deste modo desembocando no diagnóstico comparativo entre o conceito de desenvolvimento geográfico desigual e as interlocuções que se estabelecem no currículo. Utiliza-se como base teórica para os referidos conceitos os livros *A Geografia – isto serve em primeiro lugar, para fazer a guerra*, de autoria de Yves Lacoste; e *Espaços de esperança*, de autoria de David Harvey, respectivamente.

No que diz respeito à seleção das categorias, estabeleceu-se que as categorias retiradas do material didático (território, desenvolvimento geográfico desigual e a relação entre cartografia e poder) teriam função sobretudo operacional, dando conta da investigação acerca do universo empírico representado pelos documentos curriculares. As categorias analíticas, que balizam o trabalho em sua premissa teórica e seu desenvolvimento, são justamente os conceitos de crítica e emancipação.

Nas próximas páginas tece-se um paralelo entre as categorias retiradas do material curricular de geografia do Ensino Médio da rede estadual paulista e os conceitos originais, verificados junto à obra dos autores utilizados como referencial do currículo. Tal modelo de estudo comparativo entre as categorias utilizadas no currículo e sua compreensão original fornece subsídio para que se verifique a fidelidade teórica quanto aos temas da Geografia Crítica, o que pode oferecer caminhos para o entendimento da política pública paulista em educação, além de auxiliar no aferimento do potencial crítico do currículo.

Neste sentido, a hipótese que aqui se trabalha é a de que o currículo cotidiano de geografia da rede pública estadual paulista, ou seja, as situações de aprendizagem que são trabalhadas entre professores e alunos no dia-a-dia da sala de aula, se esforça mais em transmitir uma imagem discursiva de caráter técnico, do que em levar ao cabo o que é propugnado nos textos introdutórios do currículo.



#### 4. ANÁLISE DAS CATEGORIAS: TERRITÓRIO

Neste capítulo, se analisará o primeiro volume dos Cadernos do Professor e Aluno da 2ª série do Ensino Médio, com destaque para as três primeiras situações de aprendizagem do caderno. A priori verificou-se, na análise deste volume, como se apresenta a categoria território em exercícios e atividades dos cadernos. Posteriormente, foi realizada a análise comparativa entre a categoria território como ela surge no currículo, tanto nos Cadernos do Aluno e do Professor quanto no texto introdutório do currículo, e sua definição a partir dos autores da Geografia Crítica.

O primeiro volume do Caderno do Professor de geografia da 2ª série do Ensino Médio traz como objetivo “apresentar uma visão de síntese sobre o lento e multifacetado processo de formação e inserção do território brasileiro no capitalismo internacional”. (SÃO PAULO, 2014a, p. 5). O volume contém situações de aprendizagem que se esforçam em apresentar o processo de formação territorial do Brasil, abrangendo o período histórico que vai da criação da colônia até os dias atuais. Optou-se pela utilização das três primeiras situações de aprendizagem do volume, por serem justamente elas que contêm o material mais denso de informações sobre o território:

Foi no esquadro do que explicamos anteriormente que as três primeiras Situações de Aprendizagem deste Caderno foram concebidas. Tomadas em conjunto permitem uma visão de síntese sobre o lento e multifacetado processo de formação e inserção do território brasileiro no capitalismo internacional e têm por objetivo oferecer condições para que os estudantes compreendam certas heranças territoriais, oriundas tanto do passado colonial como também da história recente do Brasil, o que lhes permitirá compreender as atuais disparidades regionais (Ibid., p. 6).

Dentre todos os volumes dos cadernos do professor de todas as séries do Ensino Médio, somente uma situação de aprendizagem traz a referência bibliográfica quanto aos conceitos trabalhados nas aulas e exercícios. É justamente uma das situações aqui analisadas, mais especificamente a *Situação de Aprendizagem 3 – Território Brasileiro: do “Arquipélago” ao “Continente”*. Trata da formação territorial do Brasil, a partir das categorias de território e faz menção direta ao referencial teórico utilizado, no caso o livro *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*, de autoria de Milton Santos e María Laura

Silveira.

Neste capítulo se analisará as referidas situações de aprendizagem a partir da verificação da categoria território. Será utilizada como base teórica a referida obra de Santos e Silveira, tendo em vista a sua utilização direta no currículo. Anteriormente a isso, realiza-se uma breve genealogia da categoria território.

#### **4.1. Breve genealogia da categoria território**

A categoria território é um conceito basilar muito caro à ciência geográfica, fazendo parte daquele grupo de categorias seminais (do qual fazem parte também o espaço, a paisagem e a região) que formam o limiar teórico e ponto de partida conceitual para a geografia como ciência. Estabelecendo uma interlocução entre a gênese do termo enquanto categoria e suas concepções contemporâneas, pode-se verificar que “o que define o território é, em primeiríssimo lugar, o *poder*” (SOUZA, 2009, p. 59, grifo do autor).

Sem embargo, localizam-se suas delimitações iniciais ainda no século XVIII (optou-se aqui por uma análise da geografia enquanto ciência moderna, portanto, que deixa de lado os primórdios ocidentais helênicos da matéria), a partir da obra do geógrafo alemão Friedrich Ratzel, precursor da Geografia Tradicional.

Ratzel define o território com base em uma acepção tomada de empréstimo das Ciências Naturais, concebendo-o como o espaço natural destinado a uma população (o povo), mas também lhe agregando uma robusta essência política, a partir de uma apologia do Estado – segundo Raffestin “para Ratzel, o elemento fundador, formador do Estado, foi o enraizamento no solo de comunidades que exploraram as potencialidades territoriais” (RAFFESTIN, 1993, p. 13). Valverde (2004) define que, a partir da visão ratzeliana “o território seria a expressão legal e moral do Estado, a conjunção do solo (Boden) e do povo, na qual se organizaria a sociedade” (VALVERDE, 2004, p 119). Nas próprias palavras de Ratzel, “um povo deve viver sobre o solo que recebeu do destino, deve morrer aí, deve suportar sua lei” (RATZEL apud VALVERDE, 2004, p. 120).

Portanto, na definição inicial da antropogeografia ratzeliana, o território é

aquela porção de terra delimitada geograficamente que pertence a um povo necessariamente associado a uma nação ou Estado (durante boa parte da vida de Ratzel, a Alemanha era uma nação, mas não um Estado, visto que o processo de unificação ainda não havia se concluído). Vale lembrar que, para além da política interna dos estados germânicos e mesmo da Europa, estava em jogo o processo de expansão territorial que sustentava o modelo econômico do imperialismo europeu na Ásia e na África, e a geografia servia de ferramenta de legitimação científica às ações militares, para a conquista de novos territórios.

Esta primeira acepção de território na Geografia Tradicional, associada a escala do território nacional, ainda é muito utilizada em essência, ou mesmo preservada em definições mais amplas da categoria. No caso da geografia escolar, fruto dos processos de transposição didática a partir dos conceitos da ciência geográfica, muitas vezes essa é a única definição apresentada.

Entretanto, com base nos novos paradigmas que a ciência geográfica assumiu, especialmente no que diz respeito às correntes filiadas à Geografia Crítica, mas não só a elas, a categoria território ganhou novas perspectivas, que buscavam dar conta da complexidade que o conceito em si, assim como o movimento do real, exige:

Nesse processo de reelaboração da geografia foi possível identificar, referente a esse período, pelo menos duas perspectivas significativas que marcam abordagens concomitantes e sucessivas. São elas: uma que evidencia a atuação histórica do Estado (...), com um caráter predominantemente geopolítico, construída com as argumentações de Gottmann (1947 e 1952) e, outra, na qual se reconhece a trama de relações sociais, a construção histórica de lugares, a transescalaridade do território e o desenvolvimento, a partir de abordagens como as de Dematteis (1964) e Muscarà (1967). (SAQUET, 2013, p. 37-38).

Nos anos 1980, Claude Raffestin se estabelece como uma sólida referência no campo. Em consonância com o avanço teórico empreendido pelos geógrafos que se debruçaram sobre a questão do território, desenvolve uma abordagem que se esforça em captar a complexidade do termo, através de um olhar que busca as estruturas dos nós e redes territoriais. Raffestin também atenta para o fato de que os processos de trabalho modificam o território, assim como para um elemento fundamental nesse viés de compreensão: as relações de poder, compreendidas para além do poder oficial.

Um entendimento mais atual do conceito deve se voltar para o fato de que

a complexidade contemporânea do mundo e a quantidade de variáveis que podem se combinar, geram possibilidades para que diversos agentes produzam o território (através de materialidades e imaterialidades, força e símbolo), não mais reduzido à esfera oficial da posse da terra, ao Estado. “Do Estado ao indivíduo, passando por todas as organizações pequenas ou grandes, encontram-se atores sintagmáticos que 'produzem' o território” (RAFFESTIN, 1993, p. 152).

Apesar da visão científica de Raffestin em alguns momentos se avizinhar a uma crítica marxista, ao longo dos anos 1980 esse autor irá se aproximar do pensamento pós-estruturalista, através de Foucault, Deleuze e Guattari.

A geografia enquanto ciência de síntese estabelece uma relação a priori entre as Ciências Naturais e as Ciências Sociais. Além desta primeira interlocução, pode-se destacar também outras manifestações sintéticas. Atenção especial ganha um processo contemporâneo de ordem teórica, através do qual hibridizam-se, na perspectiva de alguns pesquisadores da ciência geográfica, a visão pós-estruturalista com conceitos de filiação marxista.

No que diz respeito a categoria território e os seus desdobramentos, o foco nas relações de poder e nos símbolos, assim como uma visão do território como algo produzido interna e externamente ao Estado, deu margem para que se compreendesse a questão também a partir de processos de territorialização<sup>12</sup>, reterritorialização e desterritorialização. Essa leitura coincide com a visão não-totalizante do pós-estruturalismo em embate à tradição marxista de análise. Ao invés do território único, soberano, típico do Estado-nação, procura-se observar os fenômenos dos micro-territórios. No Brasil, um autor que se destaca nessa área é Rogério Haesbaert, se valendo de um referencial que tem por base autores da Geografia Crítica assim como teóricos do pós-estruturalismo.

Tais conceitos são importantes para uma compreensão mais ampla da categoria, independentemente de filiações teóricas, pois remetem diretamente à ideia da participação dos agentes externos ao Estado na produção do território. O exemplo mais próximo é o de uma cidade e dos seus diversos territórios, sejam eles formados através de agentes não-oficiais (como os territórios do crime

---

<sup>12</sup> Vale lembrar que no Brasil o tema das diferentes territorialidades já era tratado desde os anos de 1980, a partir das investigações de marcos referenciais para a ciência geográfica brasileira, como Manuel Correia de Andrade e Roberto Lobato Corrêa.

organizado, das diversas formas de prostituição, das cracolândias), ou por meio de organismos oficiais (como o sistema financeiro, o sistema político, as ruas dos bancos e bolsas, as capitais nacionais e estaduais).

Também vale salientar os processos oriundos das lutas políticas travadas pelos movimentos sociais, que também atuam na dinâmica de reterritorialização, como os acampamentos e assentamentos de movimentos camponeses, como por exemplo o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) e os movimentos urbanos de luta por moradia.

Tais processos podem ser vistos como em permanente fluidez, na qual a reterritorialização se torna uma constante no espaço urbano. Também são importantes pois acendem a chama dos movimentos de resistência e contrapoder no território, fenômenos dos quais se falará na próxima parte do texto.

Em relação ao território a partir da Geografia Crítica, ou seja, no âmbito da crítica econômica e política marxista (o que abre caminho para que se fale em Milton Santos), Giuseppe Dematteis, em introdução ao livro de Saquet (2013), define duas principais contribuições à categoria. Inicialmente, o geógrafo italiano destaca que “podemos considerar uma espécie de extensão, ao território, do conceito de fetichismo das mercadorias. É o ponto de vista que nos impediu de tratar o território como um simples objeto material” (DEMATTEIS apud SAQUET, 2013, p. 9). Destaca também outro importante subsídio da crítica marxista à categoria, que é a constatação, no movimento do real, do "território entendido como conflito social. Para quem raciocina como Marx, isso está implícito e é inerente ao conflito de classe no qual o território é mediador das relações sociais de produção” (Ibid., p. 10).

Portanto, em uma perspectiva crítica, o território é palco das expressões da luta de classes e nele se manifestam as múltiplas relações de poder através da sua construção e desconstrução, em diversos níveis, seja no micro (uma rua ou um bairro) ou no macro (Estados, países, políticas macro-econômicas).

Sobre essa perspectiva, Souza (2009), agrega à questão a reflexão sobre as possibilidades que envolvem os processos territoriais de contrapoder e resistência:

Mas uma região e um bairro também podem ser nitidamente ou intensamente *territórios*, em função de regionalismos e bairrismos, ou

mesmo porque foram “reconhecidos” pelo aparelho de Estado como unidades espaciais formais a serviço de sua administração ou de seu planejamento, ou ainda porque movimentos sociais ali passaram a exercer, fortemente, um *contrapoder* insurgente (SOUZA, 2009, p. 61, grifo do autor).

#### **4.2. A categoria território no livro *Brasil: território e sociedade no início do século XXI***

No âmbito da Geografia Crítica e da renovação científica da Geografia Tradicional, Milton Santos representa uma das principais referências na área. Este autor, morto em 2001, exerce tamanha influência que, tendo em conta a vastidão de sua obra e a respectiva abrangência sobre os mais diversos temas da geografia, pode ser visto como um autor já clássico. Isso não exclui a pertinência de sua pesquisa para a análise do mundo contemporâneo. Muito do que Santos escreveu, especialmente no fim de sua vida, considera as expressões espaciais e geográficas dos movimentos de globalização e de retorno ao liberalismo de mercado, o que fornece uma grande contribuição às pesquisas atuais.

A categoria território é uma preocupação para Milton Santos em diversas de suas obras. Em 1978, Santos considera o território como algo essencialmente indispensável para a formação de um Estado-nação e “imutável em seus limites, uma linha traçada de comum acordo ou pela força”. (SANTOS, 2008, p 233).

É interessante notar que Santos, apesar de ter revisto o entendimento da categoria território ao longo de sua carreira acadêmica, nunca abandonou a ideia totalizante do território uno, soberano. Neste sentido, irá agregar ao escopo crítico do território as relações que se dão internamente a um ou mais territórios, reforçando teoricamente o entendimento da categoria pelo ponto de vista da crítica marxista. Para Santos “o conceito de território é subjacente, composto por variáveis, tais como a produção, as firmas, as instituições, os fluxos, os fixos, relações de trabalho etc” (SAQUET, 2013, p. 91).

Por este escopo, Milton Santos deixa claro em sua obra que “é o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto de análise social” (SANTOS, 1998, p. 15). Para uma compreensão do território mais ampla, próxima da realidade e que seja contribuinte às Ciências Humanas e a geografia é necessário entender que “o território são formas, mas o território usado são

objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado” (Ibid., p. 16).

A ideia do território usado como verdadeiro objeto de análise é mantida no livro do qual é retirada a compreensão de território presente no currículo aqui analisado, *Brasil: território e sociedade no início do século XXI*.

Escrito em parceria com María Laura Silveira, talvez seja onde o autor apresente uma visão mais lapidada sobre o território. Escrito pouco antes de sua morte, em suas próprias palavras o livro busca “contar a história do território” (SANTOS; SILVEIRA, 2010, p. 11) e representa um denso esforço epistemológico de análise.

Silveira (2011), em artigo que relata o processo de desenvolvimento do livro, destaca a reconfiguração do entendimento conceitual da categoria território, a partir da renovação da ciência geográfica nos anos 1970 e 1980: “aos conteúdos naturais do espaço acrescentavam-se os conteúdos políticos que definiam o território como um verdadeiro corpo político” (SILVEIRA, 2011, p. 153). Um escopo que encare o território a partir de seu uso e de seus agentes é considerado, “todavia, essa dimensão política não é um dado estático, mas uma construção histórica” (Idem).

Deste modo, pode-se afirmar que *Brasil: território e sociedade no início do século XXI*, representa, no que toca à evolução do pensamento de Milton Santos, um ponto de chegada e estabelecimento epistemológico do território enquanto categoria, considerando a conjuntura histórica, os diversos agentes envolvidos – preservando também a visão de um espaço total, uno, mas se voltando com especial atenção à dimensão e distribuição das relações sociais das partes:

Buscamos apreender a constituição do território, a partir dos seus usos, do seu movimento de conjunto e do de suas partes, reconhecendo as respectivas complementaridades. Daí falarmos em divisão territorial do trabalho e em círculos de cooperação, o que, ao mesmo tempo, permite pensar o território como ator e não apenas como um palco, isto é, o território no seu papel ativo (SANTOS; SILVEIRA, 2010, p. 11).

Por este sentido, os autores consideram o território como sendo o resultado, em constante rearranjo e expansão, das diversas associações e conexões políticas, sociais e econômicas, assim como dos conflitos e disputas que o conformam. Se o território é o todo, logo não se pode compreendê-lo sem o entendimento da dinâmica das partes, ou seja, sem voltar os olhos para o

*território usado.*

Para Santos e Silveira, o território deve ser percebido a partir de seu uso, o *território usado*, onde são encontrados os fixos (infraestrutura) e os fluxos (pessoas, capital, informação), em constante processo de reconfiguração - as diferentes variáveis que conformam a realidade do espaço: “o que interessa discutir é então o território usado (...), essa categoria, território usado, aponta para a necessidade de um esforço destinado a analisar sistematicamente a constituição do território” (Ibid, p. 20).

Dá-se atenção especial à categoria de território usado por duas razões: por que, a priori, é essa a definição que se encontra nos textos introdutórios do currículo; em segundo plano, mas não menos importante, pela questão de que se defende aqui um entendimento da categoria de território usado através da sua perspectiva histórica e crítica (ou seja, da práxis criativa que tem por base o território), o que pode estabelecer correlações com o que Souza (2009) enxerga nas possibilidades de *contrapoder* no território, ou no que Saquet (2013) visualiza em Milton Santos como “*resistência do território* diante das imposições da mundialização do capital” (SAQUET, 2013, p. 177, grifo do autor). Nas próprias palavras de Milton Santos, “mesmo nos lugares onde os vetores da mundialização são mais operantes e eficazes, o território habitado cria novas sinergias e acaba por impor, ao mundo, uma revanche” (SANTOS, 1998, p. 15).

#### **4.3. A categoria território no currículo de geografia da rede pública estadual paulista**

Nesta parte da dissertação, realiza-se a análise da categoria território a partir de sua presença e definição no currículo de geografia do Ensino Médio da rede estadual paulista.

Optou-se por trazer a exposição na forma de um diagnóstico comparativo propriamente dito, no qual se analisará a fidelidade teórica quanto à utilização da categoria no Currículo de Ciências Humanas, seja nos documentos introdutórios da área de geografia, ou nas situações de aprendizagem presentes nos Cadernos do Aluno e do Professor. Optou-se também nas etapas analíticas propriamente ditas, por um método de referenciamento que foge aos padrões normalmente admitidos, como forma de destacar os trechos de citação do texto



do currículo.

#### 4.3.1. Análise da categoria território

Como já explicitado, a categoria território é a preocupação das três primeiras situações de aprendizagem do primeiro volume dos Cadernos do Professor e Aluno da 2ª série do Ensino Médio do currículo da rede pública paulista. Tal preocupação já se mostra na matriz curricular do Currículo de Ciências Humanas, mais especificamente no texto introdutório do currículo de geografia:

*“(...) o ensino de Geografia na educação básica deve priorizar o estudo do território” (SÃO PAULO, 2012, p. 77).*

A apresentação que consta no texto introdutório acaba por revelar a compreensão presente no currículo quanto ao entendimento do território. Apesar de guardar a percepção do território como inerente à presença do Estado-nação:

*“(...) incorporado posteriormente pela Geografia, ganhou contornos geopolíticos ao se configurar como o espaço físico no qual o Estado se concretiza” (Ibid., p. 78).*

O documento de apresentação do currículo de geografia observa também que:

*“(...) ao se compreender o Estado nacional como a nação politicamente organizada, estruturada sobre uma base física, não é possível se considerar apenas sua função política, mas também o espaço construído pela sociedade e, portanto, a sua extensão apropriada e usada”. (Idem).*

Neste sentido, e considerando as múltiplas variáveis que possam vir a ter vez no território, em sua interpretação mais contemporânea, o texto introdutório propugna que:

*“(..) ao se compreender o que é o território, deve-se levar em conta toda a diversidade e complexidade das relações sociais, de convivências e diferenças culturais que se estabelecem em um mesmo espaço” (Idem).*

Por fim, o documento introdutório do currículo abre a brecha, mesmo que isso não seja explicitamente falado, para que se pense em possibilidades de *contrapoder* no território, entendido aqui como a práxis criativa no espaço usado:

*“(...) dessa forma, o conteúdo político do território é expresso em diferentes escalas além do Estado-nação, como no interior das cidades onde territorialidades diferentes manifestam distintas formas de poder” (Idem).*

Através dessa breve análise, compreendeu-se a delimitação quanto à categoria território presente no texto de apresentação do currículo de geografia da rede paulista como satisfatória quanto ao paradigma contemporâneo do termo, assim como associada a uma visão miltoniana em relação ao entendimento da categoria.

Assim como o texto introdutório do currículo de geografia presente no Currículo de Ciências Humanas, a apresentação do primeiro volume do Caderno do Professor da 2ª série do Ensino Médio, voltada para as professoras e os professores de geografia da rede, transparece a ideia de que a compreensão de território ali contida, é devedora às contribuições de Milton Santos:

*“É fundamental demonstrar que o território não é um dado natural, mas sim consequência de um longo processo de apropriação humana em todas as suas dimensões, sejam elas políticas, sociais ou econômicas” (SÃO PULO, 2014a, p. 6).*

A apresentação do primeiro volume do Caderno do Professor deixa claro que:

*“(...) tal enfoque orienta as Situações de Aprendizagem deste Caderno, no qual o território é visto como resultado da acumulação do tempo social, o que permite considerar que não há história fora do território” (Idem).*

Defende-se aqui, que, tal como o documento de introdução do currículo de geografia como um todo, a apresentação do primeiro volume do Caderno do Professor compreende a categoria território a partir do território apropriado, o território usado, além de também abrir brecha para a ação cidadã tendo como base o território:

*“(...) o território pode ser visto como uma dimensão do espaço geográfico (este compreendido como produção da sociedade em seu movimento histórico), o que nos leva a perceber como o estudo do território também estabelece vínculos com a ideia de cidadania” (Idem).*

É provável que o caminho inicial traçado por um pesquisador ou profissional da educação (seja da área da gestão escolar ou do ensino) que pretenda trabalhar ou tecer reflexões com base em determinado currículo, seja o de se debruçar sobre a apresentação oficial do material curricular. Por este viés, os documentos introdutórios do currículo são de suma importância, pois nele constam os objetivos do currículo e suas justificativas quanto aos conteúdos programáticos selecionados.

O processo de pesquisa possibilitou a averiguação quanto ao discurso empregado nos documentos curriculares. No caso do texto introdutório ao currículo de geografia presente na matriz curricular do Currículo de Ciências Humanas, assim como da apresentação do primeiro volume do Caderno do Professor da 2ª série do Ensino Médio, que trata da questão do território, verificou-se um discurso alinhado a uma concepção progressista de educação. No que toca aos paradigmas da ciência geográfica, está alinhado com as propriedades mais atuais da matéria. Também assume uma postura que evoca o potencial crítico filosófico do conteúdo a ser apreendido pelos educandos. Com relação aos discursos de intenção, a intencionalidade aqui é voltada para um olhar humano na busca de autonomia e cidadania.

Contudo, quando se parte para a análise das situações de aprendizagem dos Cadernos do Aluno, ou seja, quando se debruça sobre a sequência de exercícios, atividades, textos e conceitos que constituem o cotidiano escolar propriamente dito (no que toca ao currículo teórico, entende-se, os documentos curriculares), compreendeu-se que há uma forma de transfiguração quanto ao discurso empregado, em relação àquele que se mostra nos documentos introdutórios do currículo e do Caderno do Professor.

Tais situações de aprendizagem, como já mencionado, trazem como objetivo o esforço de compreensão em torno da formação territorial do Brasil. Como também já mencionado, é do livro de Milton Santos e Maria Laura Silveira, *Brasil: território e sociedade no início do século XXI*, a compreensão da categoria território citada no currículo.

A primeira das três situações de aprendizagem analisadas é a *Situação de Aprendizagem 1: a gênese geoeconômica do território brasileiro*, que trata dos processos históricos que constituíram o chamado arquipélago econômico brasileiro (quando as regiões produtivas do Brasil eram ainda parcamente integradas por sistemas de infraestrutura e transporte, o que ocasionava o estabelecimento de “ilhas” de produção sobre o território nacional). Tal situação de aprendizagem se baseia na visualização dos fatos históricos a partir da análise de 4 mapas (Figura 1, página 77).

A segunda situação analisada é a *Situação de Aprendizagem 2: a gênese das fronteiras brasileiras*, e é constituída de exercícios e textos que discorrem sobre o processo histórico de formação das fronteiras nacionais, com especial destaque para a Era Barão do Rio Branco, responsável pela maior parte da última leva de fronteiras acordadas. Aqui, também se baseia grande parte da situação de aprendizagem em uma representação cartográfica. (Figura 2, página 78). Por fim, a terceira situação de aprendizagem analisada é justamente na qual se encontra a referência direta ao livro *Brasil: território e sociedade no início do século XXI*, e se chama *Situação de Aprendizagem 3 – território brasileiro: do “arquipélago” ao “continente”*, que discorre sobre a integração econômica do Brasil, sobretudo no século XX. Aqui, durante todo o percurso da situação de aprendizagem, há a indicação no Caderno do Professor, quanto ao material original do qual a categoria e os conceitos foram retirados, do livro *Brasil: território e sociedade no início do século XXI*, de autoria de Milton Santos e Maria da Silveira. No Caderno do Aluno, a exposição da situação de aprendizagem se baseia novamente em um mapa (Figura 3, página 79).

De forma resumida, as três situações de aprendizagem tratam de questões históricas que buscam dar conta da evolução e formação do território brasileiro até os dias atuais. Percebe-se uma forte tendência de associação da compreensão do território à necessária existência do conceito de Estado-nação, o que se comprova pelo fato de ter se dedicado uma situação de aprendizagem inteira somente para a discussão das gêneses de fronteira.

No entanto, entende-se que alguns exercícios presentes nas situações de aprendizagem do Caderno do Aluno, agregam questões pertinentes, como por exemplo:

FIGURA 1: mapas da *Situação de Aprendizagem 1: a gênese geoeconômica do território brasileiro*. Fonte: (SÃO PAULO, 2014b).

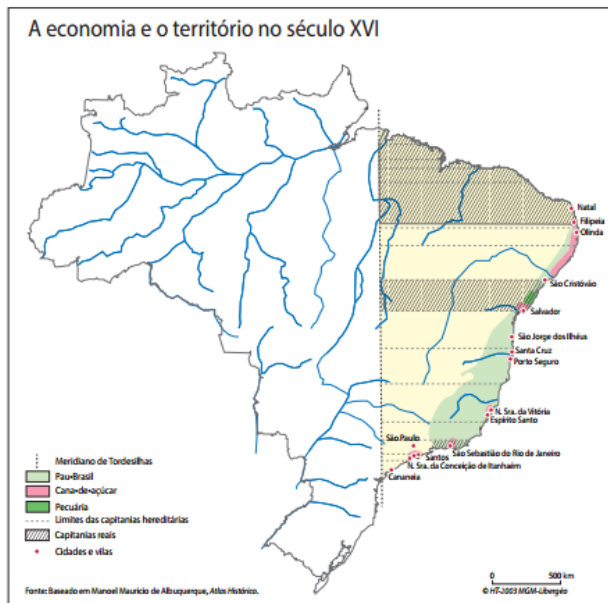


Figura 1 – Brasil: a economia e o território no século XVI. THÉRY, Hervé; MELLO, Neli Aparecida de. *Atlas do Brasil: disparidades e dinâmicas do território*. São Paulo: Edusp, 2005, p. 35. Mapa original (base cartográfica com generalização; algumas feições do território nacional não estão representadas em detalhe; fronteiras atuais; sem indicação de norte geográfico).



Figura 2 – Brasil: a economia e o território no século XVII. THÉRY, Hervé; MELLO, Neli Aparecida de. *Atlas do Brasil: disparidades e dinâmicas do território*. São Paulo: Edusp, 2005, p. 37. Mapa original (base cartográfica com generalização; algumas feições do território nacional não estão representadas em detalhe; fronteiras atuais; sem indicação de norte geográfico).

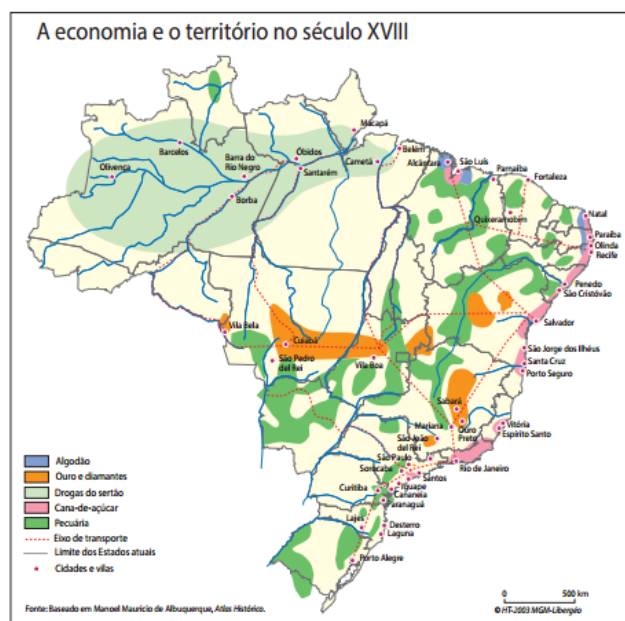


Figura 3 – Brasil: a economia e o território no século XVIII. THÉRY, Hervé; MELLO, Neli Aparecida de. *Atlas do Brasil: disparidades e dinâmicas do território*. São Paulo: Edusp, 2005, p. 39. Mapa original (base cartográfica com generalização; algumas feições do território nacional não estão representadas em detalhe; fronteiras atuais; sem indicação de norte geográfico).



Figura 4 – Brasil: a economia e o território no século XIX. THÉRY, Hervé; MELLO, Neli Aparecida de. *Atlas do Brasil: disparidades e dinâmicas do território*. São Paulo: Edusp, 2005, p. 41. Mapa original (base cartográfica com generalização; algumas feições do território nacional não estão representadas em detalhe; fronteiras atuais; sem indicação de norte geográfico).

FIGURA 2: mapa da *Situação de Aprendizagem 2: a gênese das fronteiras brasileiras*. Fonte: (SÃO PAULO, 2014b).



Figura 5 – Um continente em pé de guerra. *O Estado de S. Paulo*, 7 out. 2007, p. A-18. Mapa original (sem escala; sem indicação de norte geográfico).

FIGURA 3: mapa da *Situação de Aprendizagem 3 – território brasileiro: do “arquipélago” ao “continente”*. Fonte: (SÃO PAULO, 2014b).

**Brasil: do arquipélago ao continente**

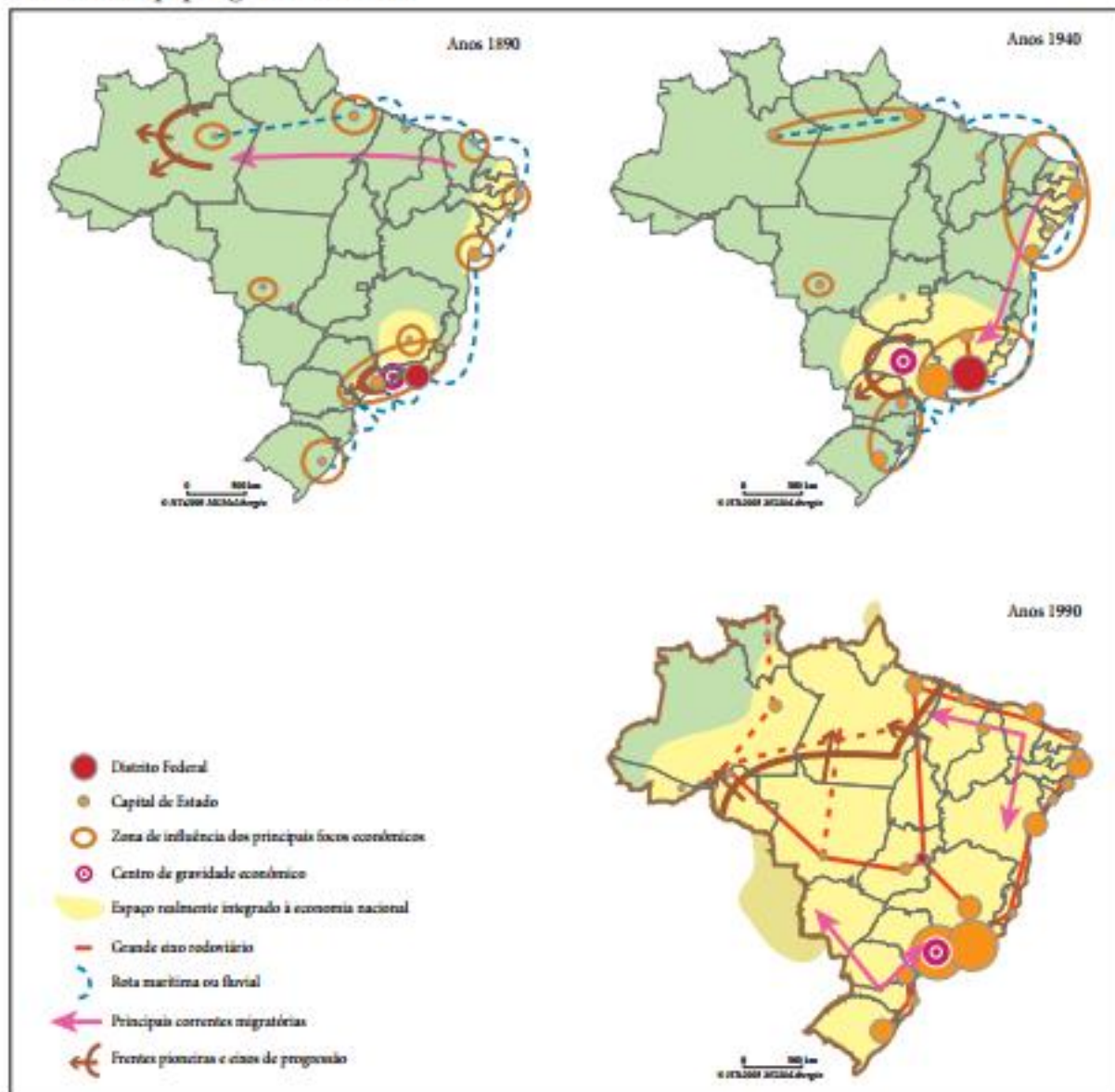


Figura 6 a, b, c – Brasil: do arquipélago ao continente. THÉRY, Hervé; MELLO, Neli Aparecida de. *Atlas do Brasil: disparidades e dinâmicas do território*. São Paulo: Edusp, 2005, p. 43. Mapa original (base cartográfica com generalização; algumas feições do território nacional não estão representadas em detalhe; fronteiras e divisas atuais; sem indicação de norte geográfico).

*“Qual atividade econômica impulsionou a formação da cidade em que você vive?” (2014b., p. 5).*

Compreende-se que com esse questionamento o currículo de geografia se esforça em voltar os olhos para o lugar, dando atenção especial ao território vivido de cada aluno (vale lembrar que, como se trata de um currículo único para todo o Estado de São Paulo, momentos nos quais se preza por questões de identidade são a exceção, e não a regra).

Entende-se que é compreendida também, em determinados exercícios das situações de aprendizagem, a relação entre processo histórico e conjunturas políticas, sociais e econômicas atuais, como através do seguinte exercício:

*“Como o estudo da história territorial de nosso país pode ajudá-lo a compreender as características atuais do território brasileiro?” (Ibid., p. 10).*

A um primeiro olhar no currículo de geografia do Ensino Médio da rede estadual paulista, tem-se a impressão de uma utilização, em certo sentido, criteriosa com relação à categoria território. Contudo, não é percebida semelhante preocupação em se apresentar a categoria com o mesmo rigor que se mostra na definição presente nas páginas do documento introdutório do currículo de geografia do Currículo de Ciências Humanas e no texto de apresentação do Caderno do Professor. Nas três situações de aprendizagem analisadas o estudo do processo histórico da formação territorial do Brasil se transfigura muito mais em dados técnicos do que numa assimilação da categoria território que possibilite seu entendimento a partir de uma perspectiva crítica, ou seja, que dê conta da reflexão acerca das possibilidades da práxis criativa a partir do uso do território.

Primeiramente, entende-se que há um equívoco em se apresentar o território como sendo uma conformação tão somente dos elementos macro históricos, deixando de lado as vicissitudes que condicionam o espaço, assim como as possibilidades circunscritas no próprio uso e apropriação do espaço, através das relações de *contrapoder*. Compreende-se que os educandos e educadores não estão excluídos da participação histórica na construção cotidiana do território e em seu constante processo de reterritorialização.



Considerando a fidelidade teórica, pode-se afirmar há uma boa oportunidade nas três primeiras situações de aprendizagem do primeiro volume da 2ª Série dos Cadernos do Professor e Aluno, para a aplicação da categoria território enquanto território usado, a partir das contribuições de Milton Santos. No entanto, o que se tem nas referidas situações de aprendizagem é uma enciclopédica seleção de temas e termos, itens que constituem uma listagem de acontecimentos históricos, que abordados por uma perspectiva ampla, com pouca ou nenhuma conexão com o que é local, perdem muito do seu sentido.

Onde foi parar a compreensão do território enquanto *extensão apropriada e usada*? Onde está compreendida *toda a diversidade e complexidade das relações sociais*? Onde estão inscritas as possibilidades de *distintas formas de poder*, que constam nos textos introdutórios do Currículo e do Caderno do Professor? Nas situações de aprendizagem analisadas, a noção de território enquanto território usado, por exemplo, desaparece, apesar da referência a Milton Santos ser mantida.

Como já mencionado, o geógrafo Milton Santos é uma das principais referências teóricas na ciência geográfica no Brasil e no mundo. Tal influência é notada também no grande número de obras que fazem menção ao autor, em citações diretas ou indiretas. Deste modo, tem-se a liberdade para se afirmar que certas categorias, conceitos e modelos teóricos propostos pelo autor são apropriados e ressignificados, na medida que circulam por diferentes esferas da pesquisa e ensino. No passo em que se conclui e se publica um texto, o autor perde o domínio sobre os seus significados, “os impulsos dos autores se extinguem no conteúdo objetivo que capturam” (ADORNO, 2012, p. 17). Há um Milton Santos que fala através de suas obras, e outras centenas de reproduções deste autor, que falam por meio de recortes, fragmentos, mosaicos e ressignificações e recontextualizações teóricas.

O território é território usado, palco e ator de fenômenos de reconfiguração social, logo, não encerra as suas potencialidades em si mesmo, tampouco, negligencia as possibilidades que ainda não tiveram vez no território contemporâneo, pelo contrário, abre brecha para o utópico. O território visto através de uma perspectiva crítica, deve conter, tendo como pena uma forma de complacência tecnicista, as possibilidades inscritas no real daquilo que ainda não é, mas pode vir a ser. O texto do currículo não assume, efetivamente, uma

posição amplamente defensora de uma visão crítica ou compromissada com uma prática de liberdade.

Há, deste modo, e pelo viés de investigação aqui empregado, uma subutilização da categoria território na forma como ela é apresentada nas três situações de aprendizagem, presentes no primeiro volume do Caderno do Aluno da 2ª série do Ensino Médio do currículo da rede pública estadual paulista. Verifica-se uma espécie de transfiguração no tipo de discurso, em discrepância com o que é apresentado nos textos introdutórios da disciplina de geografia do Currículo de Ciências Humanas e do Caderno do Professor – compreende-se que há um reflexo espelhado, em relação aos documentos introdutórios.

Ao contrário de um discurso que, sendo interpretado como que possuindo nuances progressistas e uma perspectiva que aponta para um entendimento crítico da categoria território, as situações de aprendizagem analisadas carregam um discurso de característica tecnicista, onde fatos históricos são transformados em dados.

Cabe destacar que o fator técnico por si só é desprovido de intencionalidades políticas. O problema ocorre quando a técnica é utilizada em função do aparato ideológico. Neste caso, o que ocorre é a reconceituação ou reconfiguração de categorias associadas às concepções progressistas de educação.

Tendo em conta o quadro político e econômico no qual está inserido o currículo paulista, cabe considerar o que coloca Giroux, através da seguinte questão: “os elementos contra-hegemônicos (...), tendem a ser incorporados à cultura dominante, para serem despojados de suas possibilidades políticas” (GIROUX, 1986, p. 138). Não há como não se pensar em tal possibilidade ao se analisar o currículo de geografia do Ensino Médio da rede pública estadual paulista. O entendimento que aqui se advoga é o de que a incorporação das categorias da Geografia Crítica consiste em fator fortemente ideológico.

É necessário frisar que uma reconfiguração dos elementos teóricos a partir de um discurso instrumentalizado não se restringe, no âmbito do currículo de geografia do Ensino Médio da rede pública estadual paulista, aos temas ligados à Geografia Crítica. O paradigma pós-moderno também é assimilado a partir das referências de autores como Boaventura de Souza Santos e Edgar Morin.

A presença de referências teóricas divergentes, quando não incongruentes no currículo paulista, é uma pista de relevância na presente pesquisa, sendo necessária a investigação dos meandros que estabelecem a construção desse processo de bricolagem conceitual. Neste sentido, duas abordagens diferentes podem ser utilizadas para dar conta de uma possível explicação para o processo de reconfiguração dos discursos de intenção: uma que diz respeito ao conceito de hibridismo, a partir de um paradigma pós-estruturalista; e outra que parte de uma visão crítica, trazendo o conceito de ecletismo.

Apesar de uma intensificação dos processos econômicos através dos quais se acentua o abismo entre os mais pobres e os mais ricos, muitos pesquisadores da área do currículo na década de 1990 passam a adotar um referencial teórico pautado por premissas que envolvem questões culturais, de raça e gênero, influenciados principalmente por pesquisadores de uma linha de pensamento mais próxima do que se pode chamar de visão pós-moderna. Tais propostas focam em uma espécie de opressão cultural, ao invés da opressão econômica típica do marxismo.

No entanto, uma visão crítica marxista no que tange aos currículos em certos casos não foi abandonada, gerando uma postura conceitual onde o referencial marxista de crítica econômica e o arcabouço conceitual pós-moderno, mais atento às questões das identidades culturais, são adotados:

(...) a tentativa de compreensão da sociedade pós-industrial como produtora de bens simbólicos, mais do que bens materiais, fez com que o pensamento curricular brasileiro incorporasse enfoques pós-modernos e pós-estruturalistas que convivem hoje com a discussão moderna (ROCHA, 1993, p. 45).

Mesmo com disputas teóricas, tal tendência se mostrou latente durante os anos de 1990, mantendo-se como um referencial epistemologicamente complexo aos pesquisadores em currículo na contemporaneidade.

O conceito de hibridismo teórico diz respeito justamente à junção de concepções teóricas distintas como embasamento científico para o desenvolvimento de um currículo escolar. Tal conceptualização foi trabalhada com mais afinco pelas autoras Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Fernandes de

Macedo, através de um escopo pós-moderno ou pós-estruturalista.

Matos & Paiva, em sintonia com as autoras citadas anteriormente, definem que “a hibridação não só se refere a combinações particulares de questões díspares, como nos lembra que não há formas (...), puras nem intrinsecamente coerentes, ainda que essa mescla não seja intencional” (MATOS; PAIVA, 2007, p. 188). Por meio do paradigma pós-estruturalista o hibridismo é tido como quase que inevitável, e em diversas ocasiões, mesmo desejável, depositário de um potencial crítico e de resistência latente.

Em uma perspectiva crítica em relação ao conceito, Lomardo & Silva destacam que o “hibridismo no currículo é considerado uma condição por vezes positiva, que contemplaria a diversidade de culturas, contextos e ontologias num sentido da valorização das identidades dos indivíduos” (LOMARDO; SILVA, 2016, p. 109). Através do subsídio oferecido por artigo de autoria dos referidos autores, é necessário destacar também os problemas que suscitam de uma abordagem híbrida.

Segundo Lomardo & Silva, “o hibridismo teórico (...), pode servir também como forma de dissuadir o quadro discursivo do currículo, atuando como um entrelaçamento teórico que resulta em verbalismo vazio” (Ibid., p. 110). Ao adjetivo vazio, seria interessante se adicionar também a denominação *ideológico*, visto que a dissuasão do quadro discursivo do currículo serve aos interesses dos grupos que operam e articulam as políticas públicas em educação e currículo escolar:

(...) o conceito de hibridismo corrobora uma prática comum nos currículos, a de polissemia teórica, que auxilia na imposição de uma política curricular e educacional que muitas vezes vai no sentido oposto do discurso do currículo. Contraditoriamente, a exaltação da diferença e a valorização das identidades culturais é neutralizada por uma política curricular que se vale da ambiguidade de discursos para aplicar ações práticas que não constam no currículo, engessado em meio a um mosaico obstinado a atender satisfatoriamente os agentes envolvidos (LOMARDO; SILVA, 2016, p. 110-11).

A visão crítica proposta pelos autores quanto ao conceito de hibridismo no currículo pavimenta o caminho para que se lance mão aqui de outro conceito elencado, o de ecletismo, mais próximo do pensamento marxista e da Geografia Crítica.

O conceito de ecletismo, como trabalhado aqui, foi desenvolvido por Ariovaldo Umbelino de Oliveira no artigo *Geografia e ensino: os parâmetros curriculares nacionais em discussão*. No referido artigo, o autor traça um percurso metodológico similar ao que foi percorrido aqui, analisando os referenciais teóricos utilizados na elaboração dos PCNs de geografia.

Já foi mencionado o fato do currículo da rede pública paulista ter sua concepção colada ao modelo proposto na LDB/96 e nos PCNs. De forma parecida com o que foi detectado no currículo paulista, Oliveira frisa que nos PCNs de geografia “os autores optaram por não deixar claramente explicitada a concepção de geografia que têm. Agindo dessa forma, deixaram abertas múltiplas possibilidades de interpretações” (OLIVEIRA, 1999, p. 48). Entende-se que no objeto da presente pesquisa não é diferente. Apesar de grande parte do referencial teórico do currículo paulista de geografia ser retirado da obra de autores da Geografia Crítica, tal postura teórica não é assumida nenhuma vez.

Enquanto na situação aqui analisada os referenciais do currículo são em sua maioria derivados ou do pensamento marxista ou da visão pós-estruturalista, nos PCNs são visualizados com mais facilidade o marxismo e a fenomenologia.

Segundo Oliveira, “não eleger uma concepção de geografia para dar sustentação e consistência epistemológica, em nome da pluralidade, deixou a descoberto a possibilidade de o ecletismo como concepção dominante” (Ibid., p. 50). O autor frisa que “por isso os PCNs de geografia têm uma concepção eclética, queiram ou não seus autores” (Idem). Pode-se afirmar que o currículo de geografia do Ensino Médio da rede pública paulista também apresenta uma postura teórica eclética.

O grande perigo que reside nessa concepção eclética se dá justamente em função de sua pretensa neutralidade: “é aqui que a armadilha da pluralidade se manifesta” (Idem). Na leitura dos PCNs, assim como na observação acerca do currículo de geografia do Ensino Médio da rede pública, “os professores de geografia devem analisar com extremo cuidado a concepção de geografia (...), pois poderão estar lendo uma coisa e comprando outra” (Ibid., p. 54). Considerando a formação deficitária dos professores no Brasil, não se pode deixar de se questionar os reais objetivos de tal processo. Segundo Oliveira, “essa postura pode revelar o caráter ideológico” (Idem) de tais documentos curriculares.

O ecletismo ou o hibridismo – o mosaico teórico de diferentes autores e conceitos presentes nos textos dos currículos – apontam, a princípio, para dois caminhos: em primeiro lugar, é possível se vislumbrar algo de positivo nessa postura, diga-se de passagem, shelleyana de montagem (no sentido estrito da palavra), as possíveis pluralidades que daí suscitam, assim como a riqueza teórica que pode decorrer da tensão entre correntes do pensamento distintas; em segundo lugar, tem-se o problema no qual a polissemia teórica<sup>13</sup>, ao se referir a muitas coisas (mas no fundo possivelmente não dizer nada), além de divulgar um discurso por vezes vago, serve como instrumento ideológico de esvaziamento de potencial crítico e de manutenção de poder.

Neste sentido, tem-se novamente que considerar a pertinência da colocação de Giroux quanto à incorporação dos elementos de resistência e crítica pela cultura dominante, como uma forma, ideologicamente construída, de se causar confusão e apatia com base em um discurso curricular obtuso.

---

<sup>13</sup> Entende-se pelo conceito de polissemia teórica a prática científica de referenciamento. compreensões ou significados teóricos distintos acerca de um mesmo objeto. Apesar de alguns posicionamentos acadêmicos enxergarem tal processo como frutífero (com base em novas possibilidades de análise) há também uma grande dose de crítica direcionada à prática, tendo em vista a utilização de referenciais por vezes incompatíveis.

## 5. ANÁLISE DAS CATEGORIAS: CARTOGRAFIA

Dando sequência a análise das categorias, este capítulo irá se debruçar sobre o primeiro volume dos Cadernos do Professor e do Aluno da 1ª série do Ensino Médio. Tal volume traz como objetivo, entre outros pontos, “expressar com clareza a importância da geografia e, conjuntamente, da cartografia” (SÃO PAULO, 2014c, p. 5).

A cartografia é um dos elementos balizadores na ciência geográfica pois ela possibilita a representação do espaço, assim como o seu controle e planejamento. Deste modo, o conceito de poder se faz presente, de forma indelével, na cartografia. Apesar da cartografia em si não se tratar de uma categoria, pode-se afirmar que a relação intrínseca entre cartografia e poder acaba por se estabelecer como um conceito de grande utilização na ciência geográfica.

Inicialmente, se estabelecerão relações entre o que é apresentado no material didático, contraposto aos conceitos originais no que toca à relação entre cartografia e poder. Serão utilizadas algumas definições presentes no livro *A geografia – isto serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*, de autoria de Yves Lacoste, o qual é rapidamente citado no Currículo de Ciências Humanas, no documento introdutório do currículo de geografia, mais especificamente na parte destinada à educação cartográfica.

Posteriormente, é utilizado o conceito de desenvolvimento geográfico desigual, delimitado pelo geógrafo e antropólogo inglês, David Harvey. Lança-se mão do conceito de desenvolvimento geográfico desigual de forma propositiva, em função da pertinência de sua utilização em uma perspectiva para a geografia escolar. Em outras palavras, compreende-se que um currículo de geografia que pretenda se fazer valer por meio de elementos de teorias críticas – tal como se dá o entendimento a partir da Geografia Crítica – deva utilizar conceitos derivados do campo proposto de forma essencial, onde o cerne da ideia permaneça no processo de transposição didática. Neste caso, faz-se a comparação entre um exercício da *Situação de Aprendizagem 2: o sensoriamento remoto – a democratização das informações* e como a categoria é apresentada no livro *Espaços de esperança*, de autoria de Harvey.

. Com relação a análise empírica, da mesma forma como23yj o que foi

exposto no capítulo anterior, fez-se necessária a utilização dos documentos que compõem o currículo de geografia da rede pública estadual paulista.

### **5.1. Cartografia e poder**

Mais uma vez irá se considerar as primeiras situações de aprendizagem presentes nos Cadernos do Aluno e do Professor, visto que “na primeira parte deste Caderno, propomos o trabalho com os principais conceitos e habilidades relacionados à cartografia” (SÃO PAULO, 2014c, p. 5). Além das situações de aprendizagem também foram analisados, similarmente como transcorrido no capítulo dedicado ao território, o documento introdutório do currículo presente na matriz representada pelo Currículo de Ciências Humanas, mais especificamente dos tópicos destinados à educação cartográfica, assim como o texto de apresentação do referido volume do Caderno do Professor.

Com relação às situações de aprendizagem, foram selecionadas a *Situação de Aprendizagem 1: os elementos que constituem os mapas – os recursos, as escolhas e os interesses*; e a *Situação de Aprendizagem 2: o sensoriamento remoto – a democratização das informações*. Justifica-se tal seleção pois são estas situações de aprendizagem que focam diretamente sobre a cartografia e a educação cartográfica.

Cabe destacar nos títulos das referidas situações de aprendizagem a presença de palavras (interesses; democratização) que remetem à ideia das relações de poder conectadas à necessidade de um saber cartográfico. O documento introdutório do currículo de geografia, por meio da matriz curricular oferecida pelo Currículo de Ciências Humanas, lista os conteúdos programáticos de todas as séries para todos os bimestres de cada matéria, sendo o primeiro tópico de conteúdos para a 1ª série do Ensino Médio chamado justamente de “Cartografia e Poder” (SÃO PAULO, 2012, p. 99). Além das relações de poder, outro ponto para o qual currículo de geografia se volta com mais cuidado é justamente o potencial crítico da educação cartográfica atrelada à geografia escolar, tópico que será verificado adiante.

Como se sucedeu na análise da categoria território, aqui também se partirá da análise dos textos introdutórios de geografia do Currículo de Ciências



Humanas e do Caderno do Professor, para depois se lançar sobre a análise das situações de aprendizagem do Caderno do Aluno. Assim como no capítulo anterior, aqui se optou por um método de citação diferenciado.

O documento introdutório do Currículo de Ciências Humanas para a área de geografia da rede pública paulista dedica atenção especial à educação cartográfica, também chamada no currículo de alfabetização cartográfica, sem maiores critérios quanto a distinção entre os dois termos:

*“(...) a alfabetização cartográfica deve ser entendida como um dos instrumentos indispensáveis para a formação da cidadania” (SÃO PAULO, 2012, p. 78).*

Aqui também se nota uma forte tendência a uma participação cidadã que é evocada no currículo, juntamente a uma divulgação das potencialidades inerentes à educação cartográfica:

*“(...) uma educação que objetive a formação do cidadão consciente e autônomo deve incorporar no currículo os fundamentos da alfabetização cartográfica” (Idem)*

É interessante notar que o currículo se aporta na obra de Yves Lacoste, mais especificamente no livro *A geografia – isto serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*, para justificar a importância da educação ou alfabetização cartográfica:

*“Como afirma Yves Lacoste (2009), ‘cartas, para quem não aprendeu a lê-las e utilizá-las, sem dúvida, não têm qualquer sentido, como não teria uma página escrita para quem não aprendeu a ler’” (Idem)*

No entanto, é no texto de apresentação do primeiro volume do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio, que a tonalidade discursiva ganha notas mais políticas, no qual uma postura crítica é evocada:

*“Seguramente essa disciplina tem potencial para descrever, explicar, compreender e interpretar de forma crítica essa construção do mundo” (SÃO PAULO, 2014c, p. 6).*

Na evocação do potencial crítico do currículo, o texto chega a proferir intenções no sentido da emancipação dos alunos como cidadãos:

*“A Geografia pode contribuir para isso, não somente como ciência acadêmica, mas também como saber escolar que ajuda na construção de um repertório crítico necessário para a formação dos estudantes e para sua emancipação como cidadãos verdadeiros” (Idem)*

O texto introdutório ao Caderno do Professor faz mesmo menção ao risco e ao perigo cognoscível de se utilizar a cartografia sem a referida suspeição crítica, assim como ao cuidado que deve se ter ao analisar um mapa e ao rigor que se deve empregar na leitura do mesmo:

*“Apesar de atualmente termos mais mapas disponíveis, uma parte considerável traz problemas sérios em sua linguagem, dificultando a sua assimilação e gerando ‘falsas informações’. O risco de usá-los sem crítica é grave e, no ensino de Geografia, deve-se zelar pela correção da informação cartográfica” (Ibid, p. 7)*

O texto de apresentação do currículo do primeiro volume do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio deixa clara a preocupação em se utilizar um mapa com rigor, com a pena de não se estabelecer uma comunicação crítica entre significado e significante. Além disso, lança mão da educação cartográfica como ferramenta indispensável, no bojo da geografia escolar, para um processo educacional que possibilite a autonomia e emancipação dos educandos.

Mas uma vez pode se constatar que o discurso de intenção, cuja existência se comprova pelo próprio texto introdutório do currículo (SÃO PAULO, 2012, p. 81), é voltado para a evocação do potencial crítico da geografia enquanto disciplina escolar, e em especial para o papel da educação cartográfica nesse processo. Assim como na análise da categoria território, compreende-se que, nos documentos introdutórios do currículo de geografia do Ensino Médio da rede pública paulista, se apresenta um discurso cujo tom agrega em seu corpo sonoridades progressistas. Em outras palavras, é como se houvesse um discurso de intenção voltado para as possibilidades de cidadania autônoma e de emancipação dos indivíduos através da educação ou alfabetização cartográfica.

Entretanto, como também observado na análise quanto à categoria território, compreende-se que, quando se tratam das situações de

aprendizagem, exercícios e atividades que as alunas e os alunos devem desenvolver no dia-a-dia das aulas, a relação entre cartografia e poder é tratada por meio de um viés que empobrece o referencial apresentado nos textos introdutórios, do Caderno do Professor, assim como do Currículo de Ciências Humanas para a área da geografia. Pode-se afirmar que o entendimento do poder como uma expressão constante nos mapas e cartas, do qual podem se derivar estratégias políticas, econômicas ou mesmo de atuação em guerras; assim como a compreensão crítica da educação cartográfica, se abrandecem na perspectiva das situações de aprendizagem presentes no Caderno do Aluno. São reduzidos a uma perspectiva tecnicista, sobre os dados e significados necessários à leitura de um mapa, mas não se debruçam sobre as perspectivas de interpretação desse mapa, assim como de sua intencionalidade.

Yves Lacoste, em seu clássico livro *A geografia – isto serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*, considera que a relação entre a geografia (através, entre outras ferramentas, da cartografia) e o poder é algo indissociável – tal relação para ser omitida, deve ser escamoteada. Lacoste considera que a geografia escolar “se tornou um discurso ideológico no qual uma das funções inconscientes, é a de mascarar a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço” (LACOSTE, 2009, p. 31). Deste modo, uma forma de educação geográfica que busque autonomia e a emancipação dos educandos não pode se limitar aos aspectos técnicos da disciplina, correndo o risco de caminhar severamente num sentido acrítico. Lacoste direciona uma atenta e severa crítica à geografia escolar, afirmando que a disciplina não só “é extirpada de práticas políticas e militares como de decisões econômicas” (Idem), como também “dissimula, aos olhos da maioria, a eficácia dos instrumentos de poder que são as análises espaciais” (Idem).

O Caderno do Professor considera, no parágrafo que antecede a *Situação de Aprendizagem 1: os elementos que constituem os mapas – os recursos, as escolhas e os interesses*, a perspectiva do poder. No entanto, tal relação, inerente entre cartografia e poder, praticamente desaparece nas páginas subsequentes da referida situação de aprendizagem, após o breve parágrafo. Em relação aos exercícios presentes no Caderno do Aluno, a omissão é ainda mais sentida.

Para se ter um exemplo, a *Situação de Aprendizagem 1: os elementos*

que constituem os mapas – os recursos, as escolhas e os interesses, tem seus exercícios divididos (somente na perspectiva do docente, ou seja, no Caderno do Professor) em três etapas, além de uma etapa prévia de sondagem inicial da temática. Nos próximos parágrafos, serão brevemente analisadas as referidas etapas da situação de aprendizagem.

A primeira etapa é a *Etapa 1 – Procurando sentir a comunicação imediata de um mapa das grandes aglomerações urbanas do mundo*. Esta etapa consiste na análise de um mapa (Figura 4, página 93) que mostra a evolução das 150 metrópoles mais populosas em 2010. Aqui, se apresenta uma oportunidade para o estímulo à reflexão sobre o porquê da concentração desigual das aglomerações urbanas – tema que remete diretamente a uma possibilidade de análise crítica ao modo de produção e distribuição do sistema capitalista, e que poderia desembocar no conceito de desenvolvimento geográfico desigual, tema que será abordado na próxima parte do texto.

Contudo, o que se apresenta como exercícios, presentes nos Cadernos do Professor e do Aluno, são questões acerca do entendimento dos significantes imediatos do mapa, como por exemplo:

“a) O que esse mapa está representando?” (SÃO PAULO, 2014d, p. 7)

“b) O que representam os círculos? O que significam os círculos maiores? E os menores? Onde se concentram mais círculos?” (Ibid., p. 8).

“c) O que representam as tonalidades de cor laranja no interior dos círculos? O que significa a tonalidade mais escura? E a mais clara?” (Idem).

“d) Onde há a predominância de círculos com tonalidades de cor laranja mais escuras?” (Idem).

Tais elementos (círculos) e sua grandeza, representam o tamanho do adensamento populacional e sua respectiva localização; enquanto a coloração dos círculos (em uma escala de matiz que vai do azul claro ao laranja escuro) representa a evolução do crescimento populacional no período de 20 anos (1990-2010). Entende-se que as questões levantadas nos exercícios são de

FIGURA 4: mapa da *Etapa 1 – Procurando sentir a comunicação imediata de um mapa das grandes aglomerações urbanas do mundo*. Fonte: (SÃO PAULO, 2014d).

Observe o mapa da Figura 2, presente no Caderno do Aluno.

**Evolução das 150 metrópoles mais populosas, 2010**

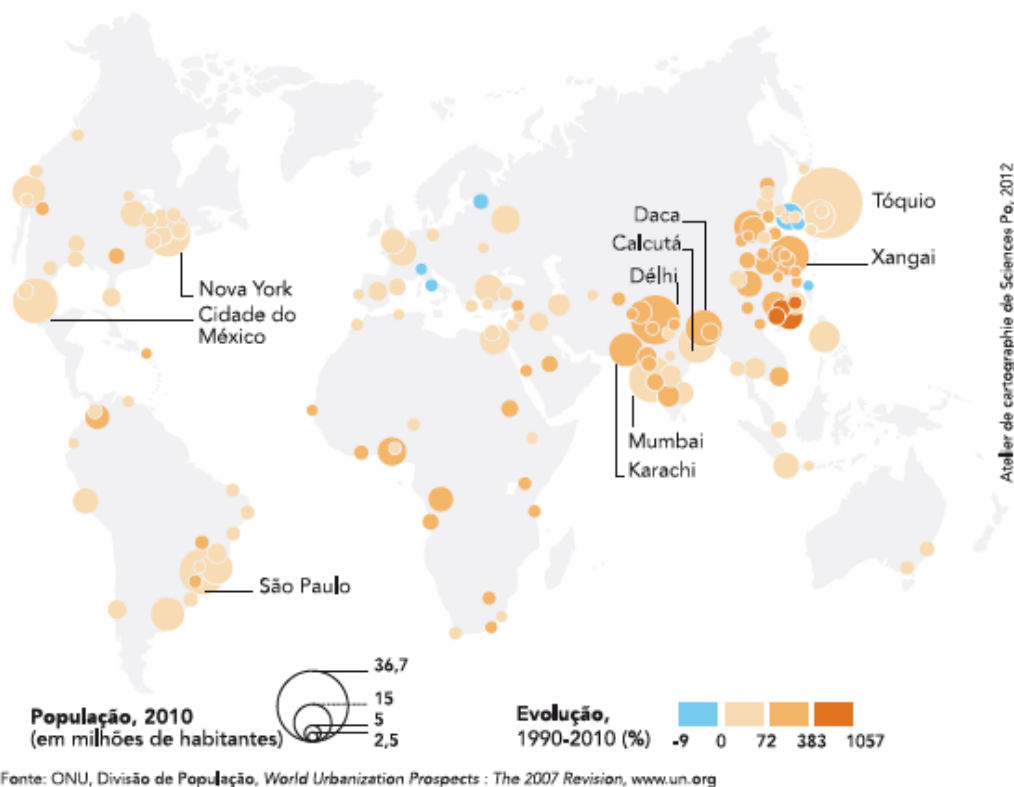


Figura 2 – Evolução das 150 metrópoles mais populosas, 2010. Atelier de Cartographie de Sciences Po. Mapa original (base cartográfica com generalização; algumas feições do território não estão representadas em detalhe; sem escala; sem indicação de norte geográfico).

extrema importância para uma compreensão satisfatória do mapa. Mas entende-se também que para uma compreensão plena, que dê conta das intenções políticas, sociais e econômicas presentes no espaço e, conseqüentemente na representação cartográfica, é necessário ir além da mera fixação visual da informação. É necessário interpretar criticamente os significantes do mapa (através da análise das conjunturas geográficas, históricas, políticas, sociais, econômicas e culturais). Em caso contrário, corre-se o risco destes se converterem em dados técnicos.

Se compreende que no referido exercício da primeira etapa, os significantes do mapa são quase que inteiramente esvaziados de seu conteúdo político e histórico. Deste modo, perdem muito da riqueza de informação que carregam, dando margem para que se fale em manipulação de um discurso, em face ao modo como este é disposto nos documentos introdutórios.

A segunda etapa se chama *Etapa 2 – A escala, a projeção e a métrica*. Aqui tem-se a oportunidade de explicar as maneiras pelas quais as projeções cartográficas são grandes expressões das relações de poder inerentes à representação cartográfica. Não se pode afirmar que tal tópico é inteiramente deixado de lado. Há, num ponto em meio aos exercícios da segunda etapa, a menção quanto às relações de poder presentes nos modelos de projeções cartográficas. Se trata de um quadro descritivo das projeções (Figura 5, página 95), no qual se realizam breves explicações sobre quatro tipos de projeções: Mercator; Peters; Bertin; Buckminster-Fuller.

Caberá aqui, uma breve reflexão acerca da projeção de Mercator (Figura 6, página 95.) e sua presença no currículo de geografia.

A projeção de Mercator foi desenvolvida pelo cientista holandês Gerardus Mercator, no ano de 1569. Apresenta o planisfério terrestre com os polos achatados, além do continente europeu centralizado e em uma posição superior no mapa. Alguns pesquisadores afirmam que ela corrobora a divisão hierárquica entre países e regiões do mundo, legitimando o chamado sistema-mundo<sup>14</sup>:

A projeção Mercator, como síntese imagética do mundo, sugere uma divisão e hierarquização de um conjunto de países. Enquanto a Europa é fixada na porção central do mapa, as demais

---

<sup>14</sup> A análise do sistema-mundo prevê uma abordagem que considere a assimetria econômica entre os diversos países e regiões mundiais. Sobre o referido conceito, ver Sales (2014).

FIGURA 5: quadro descritivo da *Etapa 2 – A escala, a projeção e a métrica*.  
 Fonte: (SÃO PAULO, 2014d).

Quadro descritivo das projeções	
Mercator	A deformação do tamanho das superfícies torna-se máxima próxima aos polos. Essa projeção exagera visualmente a importância dos países do Hemisfério Norte, pois a maior porção das massas continentais dessa região está localizada nas maiores latitudes, diferentemente das massas continentais do Hemisfério Sul, que estão concentradas nas proximidades do Equador.
Peters	Em comparação com a de Mercator: restabelece o tamanho correto das superfícies continentais e, com isso, revaloriza visualmente os países do Hemisfério Sul.
Bertin	Fiel na relação entre os tamanhos das superfícies dos continentes, é uma das boas soluções para os mapas temáticos, apesar de não ser tão comum.
Buckminster Fuller	Centrada no Polo Norte, apresenta uma organização dos continentes incomum quando comparada às outras projeções.

Quadro 1 – Quadro descritivo das projeções. Fonte: Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

FIGURA 6: projeção de Mercator. Fonte: (SÃO PAULO, 2014d).

### Projeção de Mercator



Figura 3 – Projeção de Mercator. *Planisphère, projection "Mercator", 2011*. Atelier de Cartographie de Sciences Po. Disponível em: <<http://cartographie.sciences-po.fr/fr/planisph-re-projection-mercator-2011>>. Acesso em: 5 nov. 2013. Mapa original (base cartográfica com generalização; algumas feições do território não estão representadas em detalhe; sem indicação de norte geográfico).

áreas do globo são definidas em relação a ela, dentre os quais: Oriente x Ocidente, Novo mundo x Velho mundo, Norte x Sul, Tradicional x Moderno, e assim sucessivamente. Essas divisões, visualmente representadas no mapa-múndi, apresentam grande influência na organização do sistema-mundo moderno, corroborando, com sua atribuição de funções e características, tais áreas (SALES, 2014, p. 72).

É a projeção cartográfica universalmente mais conhecida e a que deu base para a elaboração do mapa-múndi como conhecido nas escolas. O primeiro volume do Caderno do Professor faz menção a essa representatividade:

*“Ocorre-nos de imediato apenas a familiaridade com uma representação, que chega a ser tão grande a ponto de considerar as outras imagens equivocadas. E essa identificação só pode ocorrer com a projeção de Mercator, a representação mais antiga e utilizada de todas”* (SÃO PAULO, 2014c, p. 22).

No referido quadro descritivo, disponível tanto no Caderno do Professor, quanto do Aluno, são apresentadas breves descrições das projeções citadas anteriormente. Com relação à projeção de Mercator, o quadro expõe que:

*“Essa projeção exagera visualmente a importância dos países do Hemisfério Norte, pois a maior porção das massas continentais dessa região está localizada nas maiores latitudes, diferentemente das massas continentais do Hemisfério Sul, que estão concentradas nas proximidades do Equador”* (SÃO PAULO, 2014d, p. 14).

Nota-se que qualquer comentário político é omitido, e a distorção entre a Europa e o mundo é creditada ao fato de uma concentração das terras em latitudes ou longitudes específicas. As intencionalidades políticas dessa projeção são anuladas.

Mercator, provavelmente não tinha em mente uma divulgação do poder do continente europeu e a hierarquização entre países ou regiões do globo. Todavia é impossível negar que foi com essa finalidade que a projeção de Mercator foi disseminada em todo mundo:

Tornada a imagem mais familiar e mais conhecida de um mapa múndi, o fato é que sua carta acabou por veicular uma ideologia de matiz eurocêntrico (a despeito, provavelmente, das intenções do próprio Mercator), uma mirada européia sobre o que seria o mundo (RIBEIRO, 2012, p. 148).



O quadro descritivo das projeções tem como objetivo ser base para resposta de uma questão do Caderno do Aluno que indaga qual das projeções mencionadas seria a melhor. Nas sugestões de resposta que constam no Caderno do Professor, há a informação de que ela, a projeção de Mercator:

*“(...) é frequentemente apontada como uma projeção que expressa um poderio do Norte sobre o Sul, visto que superdimensiona as terras emersas do Norte (SÃO PAULO, 2014c, p. 24).*

No entanto, essa informação é totalmente omitida do Caderno do Aluno, e se resume a essa brevíssima menção jogada aleatoriamente no Caderno do Professor. As conjunturas históricas, políticas e econômicas da utilização dessa projeção mundialmente, em detrimento de outras projeções, são deixadas de lado.

Percebe-se que conexões importantes são omitidas ou apresentadas de forma dispersa e fragmentada, o que dificulta sua captação, tanto por parte dos professores, quanto dos alunos.

A terceira etapa é chamada *Etapa 3 – Linguagem cartográfica: variáveis visuais*. Se trata de uma apresentação de um quadro (Figura 7, página 98) das variáveis visuais da Cartografia Temática, seguida de questões e exercícios acerca da utilização de cada uma delas.

Aqui, seria necessário, do ponto de vista de uma perspectiva teórica crítica (que busque a emancipação e autonomia cidadã dos educandos, como posto nos textos introdutórios do currículo), um estímulo a uma discussão sobre a relação entre poder e cartografia no movimento do real, ao invés de uma listagem técnica de itens da cartografia. Obviamente que uma exposição quanto às diversas variáveis visuais da Cartografia Temática é de suma importância. No entanto, não se deve limitar sua interpretação semiótica objetiva, direta, a uma análise que exclua as conjunturas históricas que determinam que o mundo seja do jeito que é – sem as quais os símbolos do mapa deveriam ser outros, pois o movimento do real desembocaria em outras configurações geográficas

Percebe-se que, assim como a análise das três primeiras situações de aprendizagem do primeiro volume dos Cadernos do Professor da 2ª série do Ensino Médio, há também nas duas situações de aprendizagem do Caderno da 1ª série um processo de reconfiguração discursiva. Há aqui também uma forma

FIGURA 7: quadro das variáveis visuais da *Etapa 3 – Linguagem cartográfica: variáveis visuais*. Fonte: (SÃO PAULO, 2014c).

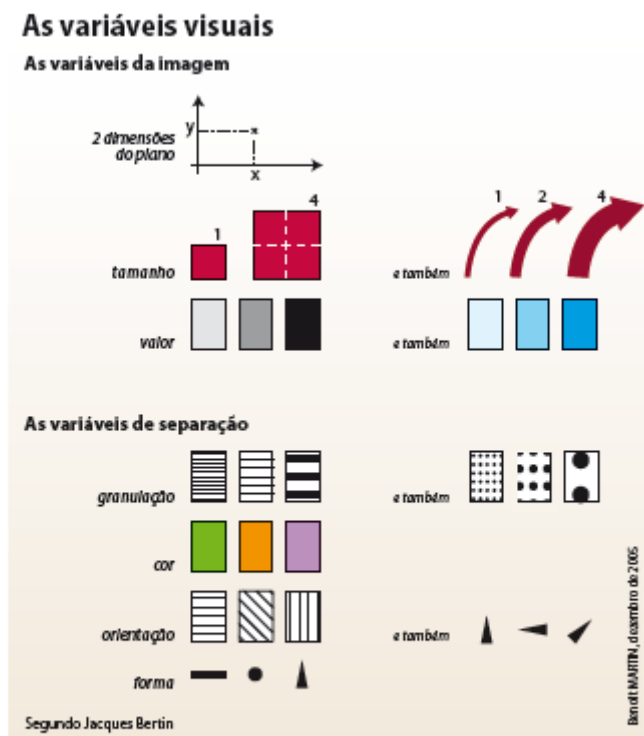


Figura 10 – Gráfico das variáveis visuais. Fonte: DURAND, M.-F. et al. *Atlas de la mondialisation*. Édition 2008. Paris: Presses de Sciences Po, 2008. p. 13.

FIGURA 8: Imagem noturna de satélite. Fonte: (SÃO PAULO, 2014c)



Figura 16 – O mundo à noite: imagem de satélite. Fonte: <<http://visibleearth.nasa.gov/view.php?id=55167>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

de transfiguração e ressignificação do discurso, de uma entonação progressista, que chega a mencionar a emancipação, e frisar em diversos momentos a necessidade da autonomia, para um arrolamento técnico que esvazia o conteúdo histórico e político da representação cartográfica. Cabe ressaltar mais uma vez que o problema não reside na utilização propriamente dita de elementos técnicos, visto que um mesmo aparato técnico pode servir à distintos objetivos políticos, mas sim em sua utilização desprovida de uma mínima abordagem política. A perspectiva crítica, da autonomia cidadã e do papel enquanto ser histórico a partir da alfabetização e da educação cartográfica não é ressaltada. Pode-se mesmo afirmar que tal entendimento é desvanecido quando se fala das situações de aprendizagem analisadas.

Deste modo, entende-se que o currículo de geografia da rede pública paulista apresenta, para além dos discursos de intenção, uma compreensão da geografia e da cartografia como áreas do conhecimento politicamente desinteressadas. “A geografia dos professores funciona, até certo ponto, como uma tela de fumaça que permite dissimular, aos olhos de todos, a eficácia das estratégias políticas” (LACOSTE, 2009, p. 33), o que abre uma oportunidade para que se fale em mistificação da matéria. Os professores de geografia, por exemplo, “se eles participam da mistificação, eles próprios são mistificados” (Idem). Neste caso, mistificação e uma pretensa busca por conhecimento e emancipação caminham juntas. “O esclarecimento pôs de lado a exigência clássica de pensar o pensamento (...), porque ela desviaria do imperativo de comandar a práxis (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 33).

No que concerne à *Situação de Aprendizagem 2: o sensoriamento remoto – a democratização das informações*, não há grandes diferenças quanto ao discurso empregado. Tal situação de aprendizagem será analisada na próxima parte do trabalho, juntamente da análise de um exercício específico do Caderno do Aluno.

## **5.2. Desenvolvimento geográfico desigual**

Nesta parte da pesquisa, foi analisada uma específica atividade, um exercício presente na *Situação de Aprendizagem 2: o sensoriamento remoto – a democratização das informações*. Tal situação de aprendizagem se baseia nas

principais informações acerca do sensoriamento remoto, que é o processo pelo qual se obtém imagens de satélite do planeta Terra.

O referido exercício faz parte da etapa prévia de sondagem inicial da situação de aprendizagem, e se trata de uma montagem de diversas imagens de satélite que mostram todo o planeta à noite (FIGURA 8, página 98), onde se destacam as aglomerações urbanas visíveis por meio da concentração de luminosidade. O exercício pretende desenvolver uma interlocução com a *Etapa 1 – Procurando sentir a comunicação imediata de um mapa das grandes aglomerações urbanas do mundo*, da situação de aprendizagem anterior.

Entende-se que é dada uma excelente oportunidade para que, com base no debate acerca das conjunturas políticas, econômicas e sociais que conformam a contemporaneidade, sua configuração no movimento do real e as contingências históricas, se lance mão do conceito de desenvolvimento geográfico desigual.

O conceito de desenvolvimento geográfico desigual é um conceito da ciência geográfica utilizado especialmente nas áreas da Geopolítica e da Geografia Urbana. Tal conceito mantém proximidades teóricas com outros termos desenvolvidos na Ciência Política. Uma primeira relação que pode se estabelecer é com o pensamento trotskista<sup>15</sup> e o conceito de desenvolvimento desigual e combinado, usado para entender o panorama do desenvolvimento russo no limiar do século XX.

Milton Santos, autor utilizado no capítulo anterior, também oferece um conceito que guarda proximidades com a categorização de desenvolvimento geográfico desigual. Trata-se da noção de espaços opacos e espaços luminosos, descrita pelo autor em algumas de suas obras, entre elas *A urbanização brasileira*.

No entanto, é na obra David Harvey que se encontra a definição do conceito de desenvolvimento geográfico desigual a ser trabalhada aqui, em comparação ao exercício proposto do currículo de geografia. Apesar de David Harvey trazer a definição de desenvolvimento geográfico desigual em outras de

---

<sup>15</sup> Pela perspectiva de Trotski, se considera que no bojo do modo de produção capitalista, e quando se trata de uma nação economicamente atrasada (como era o caso da Rússia pré-revolucionária), se confluem formas resultantes de processos históricos distintos em uma mesma realidade temporal.

suas obras, selecionamos o livro *Espaços de esperança* como o material que servirá de base à análise, justamente por se tratar talvez do texto no qual o autor dedica maior preocupação com relação ao tema.

A definição do conceito é apresentada já pelo próprio termo, ou seja, remete à produção diferencial do espaço, às formas como na história da humanidade o ser humano produz e diferencia o espaço, através de sua cultura ou mesmo das diferenças geográficas naturais.

Segundo Harvey (2004), o processo de produção das diferenças geográficas se dá em confluência com a mudança em escala, seja ela em nível local, regional, nacional ou global. Por este viés, a produção da diferença espacial pode se dar localmente, em função da atuação das comunidades.

Contudo, Harvey constata que também que através da compreensão do conceito de desenvolvimentos geográficos desiguais “que podemos avaliar de modo mais pleno as intensas contradições hoje existentes no âmbito das trajetórias capitalistas de globalização” (HARVEY, 2004, p. 115).

Harvey considera a possibilidade de resistência local em relação à globalização. “É precisamente nesses contextos localizados que as mil e uma oposições à globalização capitalista também se formam” (Idem). No entanto, como esforço de análise, o autor frisa que é necessário “que ultrapassemos as particularidades e enfatizemos o *padrão*” (Idem, grifo do autor). Neste sentido “o padrão pode ser descrito como as consequências geográficas desiguais da forma neoliberal de globalização” (Idem).

A matriz curricular constituída pelo Currículo de Ciências Humanas, no qual se encontra o documento introdutório do currículo de geografia da rede pública paulista, compartilha em seu discurso de uma visão similar à apresentada pelo conceito harveyiano. O texto introdutório do currículo faz menção, assim como o texto de apresentação do primeiro volume do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio, à questão da produção de diferenças geográficas e espaciais por meio do processo de globalização na fase atual do capitalismo, destacando que:

*“A ‘revolução’ provocada pelo advento das tecnologias de comunicação e informação, responsáveis pelo surgimento dessa nova concepção de espaço, e que representa de forma contundente uma das grandes revoluções do nosso tempo, de forma contraditória, não atinge a todos igualmente”* (SÃO PAULO,

2012, p. 76).

O texto introdutório do currículo frisa o que chama de revolução tecnológica, associado ao que entende por uma nova concepção do espaço:

*“Se, por um lado, provocou mudanças nas relações pessoais, socioculturais e nas formas de produzir e trabalhar, por outro, foi responsável pela acentuação das desigualdades entre povos e nações”* (Idem).

Remetendo a Harvey, concorda com a relação inerente entre as diferentes escalas e a produção da desigualdade por meio do espaço geográfico:

*“(...) é importante lembrar que, embora o espaço se articule em uma totalidade global, o mundo se expressa desigualmente nos territórios nacionais, nas regiões e nos lugares”* (Ibid., p. 80)

E ressalta a importância de uma formação crítica para se buscar um espectro social menos dispare:

*“Nesse sentido, os anseios por uma sociedade igualitária e justa, e principalmente aberta a incorporar mudanças e respeitar diferenças, torna-se mais distante. Portanto, é fundamental incluir o debate desses temas em sala de aula, de modo a contribuir para uma formação crítica, ética, humanística e solidária dos jovens cidadãos”* (Ibid., p. 76).

O texto de apresentação do primeiro volume do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio vai no mesmo sentido, quando se refere ao potencial da cartografia e do sensoriamento remoto:

*“É por meio desse instrumento de observação do mundo que podemos sintetizar informações, notar a distribuição dos objetos geográficos (naturais e humanos) e de fenômenos sociais especializados, bem como aprender quais são as lógicas espaciais presentes nas relações que eles estabelecem”* (SÃO PAULO, 2014c, p. 5).

Nota-se que é dada certa preocupação às lógicas que conformam a distribuição dos fenômenos e objetos no espaço, assim como às características desiguais do movimento do real:

*“E qual será o futuro dessa realidade, da realidade de quase todos no futuro? No momento, ela é ainda plena de desigualdades inaceitáveis e de injustiças” (Ibid., p. 6)*

Os documentos introdutórios do currículo de geografia, presentes no Currículo de Ciências Humanas, assim como o texto de apresentação do primeiro volume do Caderno do Professor da 1ª série do Ensino Médio, recorrem, em diversas circunstâncias, a um discurso de intenção que destaca fortemente a configuração e distribuição desigual que se desenvolve no bojo da produção capitalista em sua fase atual global, também chamada de globalização. Concomitantemente, entende que tal conjuntura não é benéfica, muito menos desejável. Entende-se o discurso presente nos textos introdutórios como que trazendo certa intencionalidade progressista, pautando relações sociais mais humanas e justas, que não excluam uma grande parcela da população mundial.

No que diz respeito à específica situação de aprendizagem, selecionou-se a primeira leva de exercícios com relação à imagem noturna da Terra e o sensoriamento remoto:

*“1. A imagem de satélite representa de forma plana a superfície da terra, que é curva. Isso pode ser feito sem criar uma projeção, sem a aplicação de uma escala de redução? Pode-se dizer que a imagem de satélite tem as mesmas distorções de um mapa? Explique” (SÃO PAULO, 2014d, p. 28).*

Ao contrário dos textos introdutórios do Currículo de Ciências Humanas para a área de geografia e do Caderno do Professor, nas situações de aprendizagem do Caderno do Aluno não são evocadas as questões que envolvem o panorama de desigualdade e de injustiça social, tampouco algo acerca do conceito de desenvolvimento geográfico desigual:

*“2. É possível que uma única imagem de satélite represente toda a terra à noite? Justifique” (Idem)*

Aqui, ao invés de se questionar as intenções políticas em se rastrear o planeta por meio de imagens de satélite, se questiona se é possível a tomada de uma imagem noturna que abrange todo o planeta em um mesmo momento, em função do movimento do Sol. Qualquer interesse ou intencionalidade política é

descartada:

“3. *Essa imagem é uma montagem. Isso abre possibilidades para equívocos e/ou distorções intencionais? Justifique*” (Ibid., p. 30)

Por fim, estimula-se uma comparação entre um mapa e a imagem de satélite, mas tendo em vista as finalidades técnicas, e não suas intencionalidades políticas:

“4. *Qual das representações, mapa ou imagem, é a que melhor expressa a realidade? Justifique*” (Idem)

Com exceção de uma brevíssima comparação entre a concentração de luzes nos Estados Unidos e na Índia e China, qualquer consideração acerca da produção da desigualdade como um elemento de cerne no modo de produção capitalista e na globalização, é esquecida no decorrer do referido exercício e da *Situação de Aprendizagem 2: o sensoriamento remoto – a democratização das informações*.

Ao invés de investir no entendimento geográfico das diferenças econômicas e sociais entre os países (e também entre as pessoas), buscando um esforço quanto à genealogia da distribuição desigual da renda e riqueza no mundo, o que se apresenta é um esboço quanto às informações técnicas que compõem o processo de sensoriamento remoto e de informações astronômicas, quase que em um sentido de curiosidade científica, típica de revistas dedicadas ao público infanto-juvenil.

Não se condena aqui o despertar da curiosidade científica dos alunos acerca de um tema interessante como o é o sensoriamento remoto. Mas faz-se um apelo para que a educação cartográfica vá além do arrolamento e itens que compõem uma técnica cartográfica ou um processo de sensoriamento. É necessário saber interpretar e também utilizar tais informações, por uma perspectiva política que deve ser despertada nos alunos tanto quanto a curiosidade científica acerca de dados técnicos. É certo que há um processo de democratização das informações com a disponibilização pelas agências espaciais das imagens de satélite, no entanto, é mister pensar até que ponto



essa democratização é relativa.

Assim como nos exercícios da *Situação de Aprendizagem 1: os elementos que constituem os mapas – os recursos, as escolhas e os interesses*, o exercício aqui analisado, que compõe a *Situação de Aprendizagem 2: o sensoriamento remoto – a democratização das informações*, revela a transfiguração discursiva já mencionada, de uma promessa progressista, para um discurso tecnicista, no qual “o procedimento matemático tornou-se, por assim dizer, o ritual do pensamento” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 33). Neste caso, se efetiva a mistificação da geografia escolar através da própria ferramenta de sensoriamento remoto: “o pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo” (Idem).

Em tempos de acumulação flexível e de reconfiguração do modo de produção capitalista e mercado de trabalho, é importante se pensar até que ponto uma escola técnica está se voltando para a formação de um trabalhador enquadrado nas novas relações e práticas produtoras. A emulação da máquina substituta, porventura, proporcionaria a colocação do primeiro parafuso ainda nos tempos de jardim de infância?

A desvalorização de uma abordagem crítica em função de um tecnicismo frequente no currículo ocorre também nos exercícios que envolvem a cartografia e a categorização de desenvolvimento geográfico desigual. Novamente se questiona qual o critério de seleção dos conteúdos e até que ponto o referencial teórico é utilizado como forma de legitimar um discurso obtuso. Aqui também é possível se vislumbrar o fenômeno do hibridismo ou ecletismo, em uma miscelânea que reconfigura concepções progressistas de educação, através de um viés fortemente ideológico.

Mais uma vez se faz aqui a defesa de que, para uma concepção de currículo que realmente trace o caminho da criticidade e da busca pela emancipação humana, é imperativo se voltar para as necessidades de cada comunidade escolar. É a identidade cultural e política do lugar que dará as cartas quanto aos recursos e ferramentas didáticas que devem ser empregadas, assim como a seleção dos conteúdos programáticos – que não deve ser montada sobre um vetor de sentido único, mas sim desenvolvido com base no diálogo entre comunidade escolar e especialistas da área da educação e do currículo escolar.

Para os que entendem tal postura como posicionada em terrenos pós-críticos ou pós-estruturalistas, se evoca aqui novamente Harvey, que propugna que “muito do que passa por inovador em nossa atual história discursiva já está prefigurado em Marx” (HARVEY, 2004, p.27). Deste modo, se considera a utilização do referencial teórico crítico, validando e reiterando o seu emprego científico no século XXI, como forma de manter o espírito de entendimento autônomo, assim como o rigor teórico de pesquisa. “Apartar-nos de Marx é cortar nosso nariz investigativo a fim de satisfazer à face superficial da moda intelectual contemporânea” (Idem).

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na segunda década do século XXI, o desafio para curriculistas, gestores, professores e pesquisadores em currículo de forma geral se intensifica, posto que, além de necessidades de superação teórica e conceitual, o campo do currículo traz questões inerentes às políticas econômicas, que influenciam diretamente a educação.

A partir do processo político colocado em prática nos anos 1990, o Brasil rompe o século XXI com um cenário na educação no qual se intensificam ações baseadas em políticas macroeconômicas de orientação internacional. O estado de São Paulo, pioneiro no Brasil na adoção de políticas neoliberais, inicia o ano de 2008 com um planejamento de uma proposta curricular que atualmente está consolidada como o currículo único das escolas estaduais paulistas.

Em âmbito federal não é diferente. Com a conjuntura política deflagrada pelo governo de Michel Temer, os processos de alinhamento aos ditames do neoliberalismo, através do que é propugnado pelos órgãos internacionais, se intensificaram e aceleraram. Através de reformas como a trabalhista, aprovada recentemente, e a do Ensino Médio, acertada por meio de medida provisória, está se pavimentando o caminho para um tipo formação em consonância com o modelo internacional de flexibilização. Tal processo deve ser completado com uma reforma curricular de caráter federal, que já se ensaia através da base nacional comum curricular paralela à reforma do Ensino Médio, com instrumentos ideológicos facilmente identificáveis.

Concomitantemente, não se pode desconsiderar as mudanças no mercado de trabalho no bojo da acumulação flexível e da reestruturação produtiva, no qual a educação exerce importante baluarte. Cabe aqui as seguintes questões: até que ponto a educação pública no Brasil está voltada para a formação para o mercado de trabalho? Qual o modelo de trabalhador que está sendo formado nas escolas públicas brasileiras? É um trabalhador adaptado à execução técnica, ou instigado ao pensar filosófico? Ou ainda, nem uma coisa nem outra?

Não obstante, não se pode deixar de lado as perspectivas utópicas do currículo, que possibilitem o desenvolvimento da esperança – esperança esta que não deve ser abstrata, tampouco ingênua – com relação a um futuro que

proporcione processos educacionais mais igualitários, justos e humanos.

Paulo Freire, escrevendo em outra época, aproxima-se da contemporaneidade por meio da análise da totalidade – “conciliar aspectos que são comuns, invariantes, a todas as épocas históricas da produção histórica” (PAULA, 2014, p. 57) – tornando-se necessariamente atual:

No momento em que uma sociedade vive uma época assim, o próprio irracionalismo mitificador passa a constituir um de seus temas fundamentais, que terá, como seu oposto combatente, a visão crítica e dinâmica da realidade que, empenhando-se em favor do seu desvelamento, desmascara sua mitificação e busca a plena realização da tarefa humana: a permanente transformação da realidade para a libertação dos homens (FREIRE, 2005, p. 108).

É necessário ultrapassar os discursos de intenção no sentido da sua efetivação prática, no sentido da emancipação humana, em contraposição aos múltiplos processos reificantes vigentes na contemporaneidade.

### **6.1. Pela efetivação dos discursos de intenção**

Um currículo crítico, que possibilite a práxis, deve considerar questões atuais para efetivar em si uma proposta pedagógica de resistência. Em tempos nos quais as políticas neoliberais precarizam a escola e os serviços públicos, e onde cada vez mais os atos de protesto são cerceados, o currículo deve ser elaborado levando em conta o que se coloca como impeditivo para uma efetiva humanização do indivíduo – liberdade esta que vem sendo tolhida pelos próprios currículos, engessados, e também pela vida social que se coloca nas grandes cidades, onde só os detentores de renda tem acesso aos direitos sociais com qualidade. Em *Educação e emancipação*, Theodor W. Adorno coloca que: “se não quisermos aplicar a palavra ‘emancipação’ num sentido meramente retórico (...), então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização de mundo” (ADORNO, 2003, p. 181).

Percebe-se que as conjunturas econômicas, possivelmente mais do que em outras épocas, são determinantes na vida e no cotidiano de mulheres e homens na contemporaneidade. Por este motivo, a crítica econômica de caráter dialético, que realize o caminho epistemológico que parta do local ao total, e

retorne novamente ao local é de extrema pertinência. A priori, é necessário o desvelar da aparência do que é posto aos olhos em busca de uma essência, que longe de ser metafísica ou transcendental, é material e histórica.

No tempo em que a instituição de ensino privada se torna simulacro do mercado, buscando novos consumidores de educação, se assemelhando aos shoppings com sua arquitetura espelhada – por sua vez a escola pública cada vez mais é deteriorada, em seus níveis materiais e simbólicos. Contudo, esta não se encontra fora do alcance da lógica mercadizante da competição, pelo contrário, não só as escolas cada vez mais são obrigadas a competir entre si, como também os professores.

Para que possamos ultrapassar os discursos de intenção, é necessário que os currículos percorram um caminho que vai do micro ao macro, ou seja, que parta das necessidades de determinada comunidade escolar para estabelecer relações com a totalidade do mundo.

Por este viés, o currículo deve ser concebido com base no diálogo entre os especialistas do campo e a própria comunidade escolar, formada pelas pessoas que são realmente as maiores interessadas na sua própria educação e emancipação. A seleção dos conteúdos, dos temas e dos conhecimentos a serem apreendidos devem partir da própria necessidade da superação dos limites impostos aos homens e mulheres cotidianamente no movimento do real.

É necessário se impor enquanto ser de resistência, como nos coloca Adorno: “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (Ibid., p. 183).

Somente por este sentido é que se tem a possibilidade, no processo de concepção do currículo, da efetivação da práxis, da participação das mulheres e dos homens que farão usufruto do currículo enquanto seres históricos, enquanto agentes de mudança e de sua própria liberdade.

Do contrário, só serão possíveis concepções depositórias de conteúdo, que podem não agregar qualquer significado às pessoas. Mosaicos de ecletismo e hibridismo, onde sem qualquer critério, fundem-se conceitos dispares, buscando tão somente o deleite dos leitores dos discursos de intenção. No entanto, para além dos documentos introdutórios, o cotidiano escolar continuará

envolto em espessa camada de fumaça (como nos lembra Lacoste), que mistifica a realidade e distancia a todos, professores e alunos, do movimento crítico.

Um possível caminho para a continuação dos rumos traçados pela investigação exposta nas páginas anteriores, mantendo-se a pertinência e a importância da pesquisa, se configura na averiguação das novas propostas curriculares que estão por surgir no âmbito do governo de Michel Temer e das políticas de Estado – que independem das políticas de governo, passíveis de variação em determinada situação ou conjuntura.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2006, 223 p.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003, 190 p.

\_\_\_\_\_. O ensaio como forma. IN: ADORNO, Theodor W. **Notas de literatura 1**. São Paulo: Editora 34, 2012, 176 p.

APPLE, Michael W. Comparando projetos neoliberais e desigualdade em educação. IN: GONÇALVES, Luiz Alberto O. (Org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, 160 p.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e currículo**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, 288 p.

FERREIRA, Washington A. *O currículo de geografia: uma análise do documento de reorientação curricular da SEE-RJ*. Dissertação de mestrado, DG/FFLCH/USP, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 2013 p.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1986, 336 p.

GONZALEZ, Keila P. **A nova proposta curricular do estado de São Paulo: inovações ou continuidades no ensino de história?** IN: **Interfaces da educação**. Volume 2, nº. 6, pp. 29-36, 2012.

HARVEY, David. **Espaços de esperança**. São Paulo: Editora Loyola, 2004, 382 p.

\_\_\_\_\_. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Editora Loyola, 2008, 348 p.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. IN: **Os pensadores - XLVIII. Textos escolhidos**. Seleção de Zeljko Loparic. São Paulo: Editora Abril, 1975<sup>a</sup>, 333 p.

\_\_\_\_\_. Filosofia e teoria crítica. **Os pensadores - XLVIII. Textos escolhidos**. Seleção de Zeljko Loparic. São Paulo: Editora Abril, 1975b, 333 p.

LACOSTE, Yves. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 15<sup>a</sup> Ed. Campinas: Papirus, 2009, 263 p.

LOMARDO, Juan; SILVA, Antonio Fernando G. da. Recontextualização histórica e currículo: uma crítica ao conceito de hibridismo a partir do currículo paulista de Geografia. IN: **Revista brasileira de educação em geografia**. Volume 6, nº. 12, pp. 99-113, Jul/Dez 2016.

LOMARDO, Juan. Questões inerentes à proposta curricular do estado de São Paulo: observações iniciais na escola. IN: GAMA, Renata P.; LIMA, Maria Inês S. (orgs.). **Formação inicial de professores: ações e reflexões em diferentes espaços**. Curitiba: Editora Appris, 2013, 190 p.

LOPES, Alice C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? IN: **Revista brasileira de educação**. Nº. 26, pp. 109-118, Mai/Jun/Jul/Ago 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, 79 p.

MATOS, Maria do C. de; PAIVA, Edil V. Hibridismo e currículo: ambivalências e possibilidades. IN: **Currículo sem Fronteiras**. Volume 7, nº. 2, pp.185-201, Jul/Dez 2007.

MORAES, Antônio Carlos R. **Geografia: pequena história crítica**. 20<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Annablume, 2007, 130 p.

MOREIRA, Antonio Flavio B. **A contribuição de Michael Apple para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil**. Fórum Educacional do Rio de Janeiro, 13 (4), pp. 17-30, Set/Nov, 1989. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/61060/59278>. Acesso em 13/07/2017



\_\_\_\_\_. **Currículo e programas no Brasil**. 15ª Ed. Campinas: Papirus, 1990, 233 p.

\_\_\_\_\_. A crise da teoria curricular crítica. IN: **Cadernos de educação**. Número 8, Pelotas: Editora UFPel, Jan/Jun, 1997, pp. 49-72.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. Coleção Filosofia passo-a-passo, 47. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004, 80 p.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. IN: Oliveira, Ariovaldo U.; CARLOS, Ana F. A. (orgs.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999, 156 p.

PAULA, João Antonio de. **Crítica e emancipação humana: ensaios marxistas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014, 255 p.

PONTUSCHKA, Nídia N. Parâmetros curriculares nacionais: tensão entre Estado e escola. IN: Oliveira, Ariovaldo U.; CARLOS, Ana F. A. (orgs.) **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999, 156 p.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Editora Ática, 1993, 270 p.

RIBEIRO, Guilherme. A imagem como concepção de mundo. IN: **Revista Continentes (UFRRJ)**. Ano I, N<sup>a</sup> 1, pp.145-151, Jul/Dez 2012.

ROCHA, Genylton O. R. da. A pesquisa sobre currículo no Brasil e a história das disciplinas escolares. IN: GONÇALVES, Luiz Alberto O. (Org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, 160 p.

ROSSI, Murilo. *A nova proposta curricular do ensino de geografia na rede estadual de São Paulo: um estudo*. Dissertação de mestrado, DG/FFLCH/USP, 2011.

RUSH, Fred. As bases conceituais da primeira Teoria Crítica. IN: RUSH, Fred. (org.). **Teoria crítica**. Aparecida: Ideias & Letras, 2008, 439 p.

SÁ-SILVA, Jackson R. et al. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. IN: **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, nº 1, pp. 1-15, junho, 2009.

SACRISTÁN, José G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, 352 p.

SALES, Carla M. O mapa Mercator e o moderno sistema-mundo. IN: **Anais do I Congresso Brasileiro de Geografia Política, Geopolítica e Gestão do Território**, 2014. Rio de Janeiro. Porto Alegre: Editora Letra1; Rio de Janeiro: REBRAGEO, 2014, p. 71-79. Disponível em <http://www.editora letra1.com/anais-congeog/arquivos/978-85-63800-17-6-p71-79.pdf>. Acesso em 13/7/2017.

SANTOS, Lucíola L. de C. P.; LOPES, José S. M. Globalização, multiculturalismo e currículo. IN: MOREIRA, Antonio Flavio B. (org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papyrus, 2003, 143 p.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, María L. **O Brasil: território e sociedade no século XXI**. 14ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2010, 475 p.

SANTOS, Milton. O retorno do território. IN: SANTOS, Milton et al. **Território: globalização e fragmentação**. 4ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1998, 333 p.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. 6ª Ed. São Paulo: Edusp, 2008, 285 p.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Currículo de Ciências Humanas**, 2012. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 20/11/2016.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Currículo de Ciências Humanas. **Caderno de Geografia do Professor**, 2ª série do Ensino Médio, volume 1, 2014a.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Currículo de Ciências Humanas. **Caderno de Geografia do Aluno**, 2ª série do Ensino Médio, volume 1, 2014b.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Currículo de Ciências Humanas. **Caderno de Geografia do Professor**, 1ª série do Ensino Médio, volume 1, 2014c.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Currículo de Ciências Humanas. **Caderno de Geografia do Aluno**, 1ª série do Ensino Médio, volume 1, 2014d.

SAQUET, Marcos A. **Abordagens e concepções de território**. 3ª Ed. São Paulo: Editora Outras Expressões, 2013, 192 p.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011, 474 p.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014, 156 p.

SILVEIRA, María L. O Brasil: território e sociedade no século XXI – A história de um livro. IN: **ACTA Geográfica, Ed. Esp. Cidades na Amazônia Brasileira**, 2011, pp.151-163

SOUZA, Marcelo L. de. “Território” da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. IN: SAQUET, Marcos A.; SPOSITO, Eliseu S. (orgs.). **Território e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009, 368 p.

SOUZA, Rosa. F. de. A pesquisa intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 1980. **Em Aberto**. Ano 12, nº 58, Abr/Jun, 1993. 117-128 pp.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. IN: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, 303 p.

VALVERDE, Rodrigo R. H. F. Transformações no conceito de território: competição e mobilidade na cidade. IN: **GEOUSP – Espaço e tempo**. Nº 15, 2004, pp. 119-126.