

As vozes da rua e a *geografia que se ensina*: dilemas curriculares persistentes e pertinentes à docência na rede estadual do Rio de Janeiro.

Rodrigo Coutinho Andrade¹
digocabeca@hotmail.com

Resumo

Como tentativa de problematização à *Geografia que se ensina*, o presente artigo é reflexo de dilemas presentes-pretéritos enquanto professor da rede estadual do Rio de Janeiro, concomitantes as potencialidades geográficas, às demandas sociais e a estruturação do Currículo Mínimo para o ensino de Geografia na Educação Básica, mais especificamente no Ensino Fundamental. Logo, para alcançar os objetivos, busca-se a breve contextualização dos diferenciados anseios sociais, e os conflitos do mesmo, diante das verticalidades impetradas pela Secretaria Estadual de Educação, convergidas aos projetos hegemônicos para a escola pública no estado, de maneira contínua, diante das vozes de junho de 2013. Para tal condição, retorna-se a especificação das proposições curriculares, assim como o discurso geográfico estruturado em habilidades e competências.

Abstract

As an attempt of problematization of the *Geography that is taught*, this article is a reflection of present-past tense dilemmas as a Rio de Janeiro state school teacher, concomitant geographical potential, social demands and the structuring of the Minimum Curriculum for the teaching of Geography in Basic Education, specifically in Elementary School. So, to attain the objectives, seeks to brief contextualization of different social needs, and conflicts even before the uprights filed by the State Secretariat of education, converged to the hegemonic projects to the public school in the state, continuously, before voices of June 2013. For such a condition, you return to the specification of curricular proposals, as well as structured skills and competencies geographical discourse.

Introdução

As vozes ressoantes do mês de junho de 2013 ainda ecoam como suntuosos caleidoscópios, sustentados pelas angústias sociais e sociológicas, advindas da saturação do modelo político-econômico brasileiro e seus rizomas, orientado no presente através das materializações e julgamentos sinuosos, como desdobramentos dos eventos em questão, ratificados pela disputa política e a (des)politização do debate, além dos

¹ Professor Assistente da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Instituto Multidisciplinar (Campus Nova Iguaçu).

anseios sobre as expectativas de avanço em diversos setores sociais. E dentre suas forças motrizes, a crise pode vir a ser compreendida pelos diversos atores que as avenidas tomaram, entremeada de/por distintas e conexas escalas, estruturada não só pelo curto prazo. Para melhor definição

la crisis brasileña tienes muchos ingredientes locales y de larga duración, pero no está divorciada de la crisis monstruosa del capitalismo contemporáneo, el fraude, la corrupción y la injusticia que son moneda corriente en todas partes. La crisis es también moral, no solo económica, y está deslegitimando gobiernos, políticos y sistemas políticos en todas latitudes. (FERNANDES, 2013, p.1)

Consequentemente, para a tentativa de compreensão dos movimentos de junho, deve-se alçar cuidadosamente as teses que permeiam veredas complexas, com dimensões estruturais claras, e carregadas de múltiplas interpretações e estratégias de ação, como observáveis nas diferenciadas práticas dos sujeitos coletivo-organizados, ou não. Porém, em sua exímia tentativa de sintetizar os significativos acontecimentos, o autor supracitado logra como pressuposto, o levante nacional pelo direito à cidadania.

Dentre as múltiplas vozes e bandeiras erguidas nas ruas, o grito pela educação pública gratuita *e-de* qualidade destacou-se por motivos óbvios, principalmente diante de suas especificidades, contradições e limitações contemporâneas². Apesar disso, tal discurso não trazia em si uma pauta específica, e tornou-se redundante às diversas formas de expressão concomitantes da saturação conjectural-estrutural *em turbilhão*, como as pressões para ampliação de recursos para a área ao longo dos meses, que colocaram em *xequê* o parlamento, no qual por motivos urgentes, produziram sinuosas respostas às parciais demandas sociais para a educação pública.

As ações surtiram efeitos parcos, e obviamente não conseguiram contemplar as demandas dos movimentos sindicais organizados pelos profissionais da educação, vide as consecutivas greves e paralisações, que a meu ver, estabeleceram uma pauta clara. Tanto no tocante a sua autonomia, identidade e trabalho pedagógico, quanto à continuidade das precárias condições materiais, foram produzidas argumentações sólidas, em consonância qualitativa aos caminhos materializados pelas/nas vozes de junho – que em alguns momentos residia no *vazio* da necessidade, e em outras pela

² Saviani (1986) discorre sobre a ingenuidade demagógica, em creditar à educação o papel redentor das contradições e angústias sociais; e, sobretudo, em produzir as harmonias e ascensões socioeconômicas. Sobre isto, o autor produz contribuições exímias acerca do “messianismo pedagógico”. Porém, credita-se no presente artigo, a óbvia relevância da educação para tais objetivos.

intencional apropriação de pensamentos e ações conservadoras (Oliveira, 2003)³, *despolitizando* exponencialmente o debate.

Diante de tal arranjo, muito confuso por sinal, tanto os profissionais da educação – não só - no Estado do Rio de Janeiro, quanto o diálogo tortuoso estabelecido por diferentes organizações e a própria sociedade civil, remeteram-se a necessidade da recategorização do então banalizado *termo-conceito-categoria* cidadania, concomitante ao papel da educação nos dias atuais, vide as manifestações em debate. E com isso, a escola e a educação em si retornaram a pauta do dia⁴, com amálgamas diferenciados de acordo com os interesses de classe, que objetivam em suas conclusões, a finalidade da mesma.

A argumentação conservadora perante as finalidades da escola, muito se assemelha ao discurso impetrado pelo “otimismo pedagógico”, como analisado por Saviani (1986), ainda na década de 1930 - movimento escolanovista. Além disso, as arguições reproduzem a mesma essência, ao deslocar-ocultar os dilemas estruturais do capitalismo contemporâneo para dentro da escola, salutares e solucionáveis apenas as/pelas práticas-técnicas pedagógicas. Com isso, no bojo da recapitulação do “messianismo pedagógico”, interesses claros se solidificam na/para a formação do sujeito na sociedade da informação-exclusão⁵, acarretando dentre as múltiplas essencialidades, a meritocracia⁶, as avaliações verticais, a quantificação-controle dos resultados, o *neotecnicismo* e a redefinição do papel do professor. Sobre isso, questiona-se veementemente as transferências correntes de capital público para iniciativas privadas, principalmente para a confecção de materiais didáticos, formação continuada e verticalização metodológica, sobrepondo práticas curriculares-formativas históricas, em prol de melhorias no ensino, que pode até ocorrer *à prova de professor* (Helene, 2013).

³ Apesar de todos os esforços advindos e protagonizados pelos múltiplos movimentos sociais, o discurso binário-maniqueísta hegemônico estabeleceu fissuras nos massivos corpos, como ressalta o professor Denílson Araújo (2013, 42), através da categorização produzida de pacíficos ou vândalos, remetendo-se aos atos diante dos sujeitos potentes, sua classificação permeável as classes sociais e até ao discurso étnico-racial, logrando ao ostracismo a questão histórica da violência realizada pelas elites brasileiras, como exemplo emblemático da captura e criminalização de sujeitos em movimento.

⁴ Vide a pressão popular para a aprovação do Plano Nacional de Educação (2011-2020), além da garantia dos recursos advindos dos royalties do Pré-Sal para a educação pública.

⁵ Ver Castells (1999).

⁶ Como explicitado por Ravitch (2011), através do programa estadunidense *not child left behind*, que tem como pressuposto a gratificação monetária pela ampliação dos índices. No caso da SEEDUC-RJ, o mesmo ocorre, atrelando os conteúdos ao método mnemônico, com a finalidade de lograr êxito nas avaliações verticais, com perspectivas de ascensão do/no IDERJ – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro.

Resistindo a materialização deste projeto, os profissionais da educação re-empenham o “entusiasmo pela educação” (Saviani, *op. cit.*, p.54), “quando se acreditava que a educação poderia ser um instrumento de participação das massas no processo político”, com o caráter transformador da contraditória sociedade capitalista. Para isso, a conscientização e a politização de determinadas categorias “retornam” ao debate científico-pedagógico, em resposta aos novos caminhos apontados por junho de 2013. O mesmo converge com as demandas políticas dos movimentos sociais ao longo dos anos, principalmente após o surgimento do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública (Gohn, 2012) ainda na década de 1980, concomitante as reformas políticas e o debate sobre a Constituição Brasileira, seguida da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira em 1996⁷; portanto, desconsidera-se a novidade das tensões, mas reiteram-se a isso os novos ingredientes já mencionados pelas reformas neoliberais.

Contudo, estamos diante de um debate conflitante sobre a finalidade da escola na contemporaneidade, no qual a concepção hegemônica estabelece a necessária resposta às demandas do capital, direcionando o processo educativo a qualificação humana. Ao mesmo tempo, supervalorizam-se atitudes conjecturais do re-arranjo produtivo, advindos dos inegáveis e infundáveis progressos técnicos, que ao mesmo tempo em que promove a exultação condicionada das satisfações humanas, amplia a exclusão social em escalas cada vez mais significativas (Frigotto, 2010). Para isso, incorpora-se como ente indissociável do processo pedagógico a “supervalorização da competitividade, da liberdade, da qualidade e da eficiência para poucos e a exclusão das maiorias” (Ibidem, p. 149). Paralelamente, deleita-se sobre a categoria-banalizada cidadania para a formação do consumidor padronizado mais-que-perfeito (Santos, 2012, p.49), alimentando “um individualismo feroz e sem fronteiras”.

O que se estabelece no contra-discurso, composto pela classe docente e, perceptíveis nas últimas greves, reside no contraste das verticalizações realizadas pelas secretarias⁸ no decorrer dos últimos anos. A autonomia pedagógica, já mencionada como um dilema correspondente a verticalização didático-metodológica, tangenciará a continuidade do debate, propondo a retomada da mesma para a observância de como tais políticas interferem anacronicamente no cotidiano escolar, principalmente na *geografia que ensinamos*. Destarte, caberá a guisa de aprofundamento no presente

⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

⁸ O presente artigo, pela recusa a amplitude neste momento, destinará sua breve análise apenas as ações da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ).

ensaio, como tais prerrogativas neoliberais instituem formas de ensinar deslocadas da proposição crítica, ou subutilizando-a, através da tentativa de recategorização do conceito-termo⁹ cidadania pelos projetos curriculares, entremeados da/na estruturação do conhecimento em competências e habilidades; e para tanto, ir ao documento balizador é necessário.

O Currículo Mínimo e a contextualização de seus meandros

O Currículo Mínimo compõe um dos pilares estruturantes da Gestão Integrada da Escola (GIDE), estabelecendo como princípios básicos, a padronização do ensino na rede estadual do Rio de Janeiro. O novo modelo insere-se no bojo da burocratização e racionalização na edificação das políticas públicas voltadas para a educação que, ancoradas em uma nova linguagem-roupagem, apetece-se apenas ao novo, liquidando de maneira viril as experiências históricas no/do cotidiano escolar. Isto ocorre convergido aos objetivos estabelecidos pelos organismos supranacionais, dentre eles o Banco Mundial, que concebe claramente que a finalidade da educação pública é formar o indivíduo para o trabalho.

Nesse contexto, irradiam-se para a escola as mesmas regras da empresa capitalista, levando à predominância dos mecanismos gerenciais na administração escolar, à burocratização das instituições escolares, por meio do excesso de normas e regulamentos e à desqualificação profissional do professor, não só por intermédio da implantação da divisão do trabalho como fator de desqualificação, mas também pela desatenção para com a degradação de seu produto. (SCAFF, 2006, p. 44)

Consolida-se assim, um derivado classista para a educação pública, alçando intencionalmente aos seus fins, com vias à produção de capital humano, os dilemas contemporâneos para/das classes subalternas. Ainda mais explícito na naturalização dos discursos econômicos centrados na escola, como a responsável pela ascensão socioeconômica dos indivíduos, ou pela desigualdade social (per)existente. Dentre os aspectos essenciais para tal conjuntura administrativa/burocrática, re-urge a produção da camisa-de-força aos docentes, que ao não alcançarem suas metas pré-estabelecidas,

⁹ Opta-se aqui pelo substantivo termo em decorrência da banalização, diante da apropriação da categoria pelos escopos setoriais conservadores.

restituem-se como culpados pelos baixos índices, e dispensáveis aos ganhos salariais - bonificações.

Tais amarras são “sutis”, e materializam-se no cotidiano com valorações e positivamente, adentradas pela obsessão pelos melhores índices e alcance das metas. Para a ampliação do Índice de Desenvolvimento Escolar do Rio de Janeiro, como prevista no site da SEEDUC-RJ¹⁰, dois componentes essenciais se fundem na “melhoria do ensino”: o índice de fluxo escolar (IF) e o indicador de desempenho (ID). O primeiro é claro, quanto maior o número de aprovações, teoricamente melhor a escola será qualificada perante o IDERJ¹¹, e com isso, o alcance das metas será mais plausível, pois a indicação refletirá, teoricamente, a redução do fracasso escolar. Além disso, opta-se pela aceleração da aprendizagem, em programas como o “Projeto Autonomia”, para reduzir quantitativamente a distorção idade-série, *distorcendo* e mascarando a relação entre o seriamento e a aprendizagem efetiva.

Concomitantemente, e a meu ver mais relevante, pois condiciona a primeira dimensão, produz-se pelo Indicador de Desempenho, através do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), a quantificação do desempenho dos alunos, e teoricamente indica o desenvolvimento cognitivo do mesmo, segundo os conteúdos estruturados no Currículo Mínimo. Portanto, a camisa-de-força é estabelecida pelo circuito fechado na rede estadual; e pertencer ao cerne meritocrático, significa ampliar o ID pelos critérios da SEEDUC-RJ, atendo-se fidedignamente ao currículo quantificável, e repensando o fracasso escolar pelo IF.

Entretanto, o discurso meritocrático que é destinado aos professores, ressoa e persiste como um ente indissociável para a re-estruturação da escola pública nos dias atuais, segundo os anseios neoliberais; vide a premiação oferecida aos alunos com melhores resultados no SAERJ, além da entrada por esse meio a cursos e programas, e logra com este redoma, a educação centrada no(s) indivíduo(s) competitivo(s). Para tal, a empreitada fortalece o âmbito competitivo nas escolas, recusando prerrogativas solidárias, assim como a essencialidade do erro (Bachelard, 1991). E dentre outros casos, a corrida pelos benefícios materiais se superam ao extremo, como as consecutivas fraudes no processo¹².

¹⁰ Acessado em 25 de julho de 2014 <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=839010>

¹¹ Sobre o tema, ver Tura e Marcondes (2011).

¹² Como no caso descrito na página virtual <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/12/21/diretora-e-exonerada-apos-subornar-alunos-para-melhorar-nota-do-saerj.htm>>.

A estruturação curricular, norteadora das avaliações verticais, quando revisada com maiores cuidados, recai na plasmática concepção das habilidades e competências, que de maneira circular, são evidenciadas nas já mencionadas avaliações quantitativo-classificatórias¹³, produzindo dessa maneira, determinadas *camisas-de-força* para o professor reflexivo (Giroux, 1986). Além disso, ao basilar em competências a matriz formativa, induz ao professor, de forma autoritária, a um reles desempenho técnico, pois o discurso em debate é induzido aos currículos desde a década de 1970, auge do tecnicismo¹⁴, e reformulado a priori pela incorporação dos princípios neoliberais *neotecnicistas*. Para Pimenta e Lima (2004, p.85), além do termo-ação competência substituir o campo dos saberes e conhecimentos, e por isso, pautados pela qualificação – profissional –, acarretará também “ônus para os professores, uma vez que os expropria de sua condição de sujeitos do seu conhecimento, e, conseqüentemente, ônus para a educação de qualidade para seus alunos”, como reflexo imanente da obrigatoriedade sequencial no desenvolver tais conteúdos.

Adiante as autoras questionam, seqüenciando a mesma lógica, sobre o papel docente. “Não estariam os professores, nessa lógica, sendo preparados para a execução de suas tarefas conforme as necessidades definidas pelas escolas, estas, por sua vez, também com um modelo preestabelecido?” (Pimenta e Lima, 2004, p.85). Destarte, extrai-se do educador o potencial intrínseco da mediação autônoma, se apostando

numa relação negadora da democracia, no qual o professor tenta ensinar, passando conteúdos para o aluno que apenas os aceita passivamente, para depois reproduzi-los em provas e concursos, desprovidos de qualquer preocupação com a formação integral do sujeito histórico. (PARO, 2002, p.19).

Deste modo, o currículo e as práticas antidemocráticas refletem as dimensões de poder e, ratifica os objetivos da classe política ao cotidiano escolar, exportando modelos gerenciais, metodológicos e didáticos, que por motivos óbvios, verticalizam-se nas práticas cotidianas dos docentes. E, ao mesmo tempo em que se refutam os saberes e as práticas alicerçadas no cotidiano e sua peculiaridade política, reforçam uma colonização da educação pelo imperativo da economia (Rocha, 2010, p.15), e mais especificamente

¹³ Libâneo (1994).

¹⁴ Giroux (1986) acentua a proposta das competências na formulação dos currículos ocultos, que execra o discurso de classes do cotidiano escolar, perpetuando a contradição societária capitalista. Em Saviani (1986), a tese se reproduz, aprofundando o hiato entre o ensino propedêutico burguês e a formação profissional da classe trabalhadora, como arcabouço político do neoescolanovismo.

no campo curricular e suas práticas, como traduzida por Souza Neto (1999, p.10), redimensionando o debate no campo pedagógico, até

porque foi característico dessa tradição da seleção de conteúdos controlar o que deveria se ensinar de qualquer disciplina na escola, posto que o mais importante na composição de livros e currículos não é só aquilo que repousa em suas páginas, mas o que fica de fora.

Logo, mencionando a *tradição seletiva* no campo curricular, o autor citado concebe e questiona a ausência da participação efetiva dos docentes na esfera curricular, e ao mesmo tempo tensiona para a inclusão no debate, conteúdos essenciais para a problematização do cotidiano dos sujeitos sociais. Concomitantemente, seu raciocínio é claro ao evidenciar a opção política e epistêmica por alguns temas consagrados no ensino, por vincular o mesmo, à estruturação dos manuais didáticos e a continuidade mnemônica, enquanto procedimento metodológico e didático, como veremos no documento direcionado a rede pública estadual do Rio de Janeiro, para o ensino de Geografia.

Para destrinchar algumas concepções sobre o Currículo Mínimo na presente conjuntura, não podemos exaurir-nos das concepções nacionais, e ao esforço contextual sintético realizado. E desse modo, vinculando as convergências entre a educação pública e as demandas do mercado, cabe mencionar que a estruturação dos conteúdos direciona-se a pecha do capital humano. Consecutivamente, o diálogo estabelecido aqui reflete os parâmetros curriculares nacionais, focado na avaliação centralizada nos resultados (Dias e Lopes, 2003, 1156) e, portanto, quantificáveis/classificatórios.

Breve análise do Currículo Mínimo de Geografia proposto pela SEEDUC-RJ para o Ensino Fundamental

Não cabe aqui exercer uma acentuada análise da introdução do documento em voga, pois as menções se repetem no texto introdutório do caderno destinado a ciência geográfica. A mesma encontra-se no bojo das Ciências Humanas e suas Tecnologias, contemplando o ideário firmado pelo Ministério da Educação, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), incluindo principalmente, a disciplina História. A primeira alusão ao presente eixo temático, proposto de maneira vaga na estruturação curricular, converge à descrença de avanços significativos ao estatuto epistemológico

geográfico, e a supressão do mesmo, pelo pseudo-diálogo *intercientífico*. Como observável no currículo, as *inovações* se asseguram apenas na roupagem, garantindo a mesma essência balizadora das formulações antepassadas, apresentando uma interdisciplinaridade *oca*, vide a continuidade disciplinar e o arquétipo temático dissociável.

Além disso, o presente documento não tenta compor uma *mínima* definição da ciência geográfica, o que pressupõe o atropelo ao debate científico que, historicamente predispõe de um apanágio sem fim para a produção do conhecimento, e o questionamento do mesmo. Sobre isso, a caracterização em destaque é a de que a “Geografia é uma disciplina escolar que, através dos seus conceitos e temas, dialoga com outras disciplinas, contribuindo para uma formação geral crítica dos nossos alunos frente às questões da contemporaneidade” (SEEDUC, 2012, p. 3). Nada mais raso e próprio para a banalização da função *da crítica*. Em relação à contemporaneidade, o mesmo ratifica a noção da ciência sintético-analítica do real, muito caro a profusão dos saberes, vide a condição contraditória da realidade, e ao mesmo tempo, o discurso impetrado pelo senso comum, além da verticalização temática que encadeou/eia a *crise dos professores* (Lacoste, 1993).

Portanto, além da imprecisão e oscilação acerca da função, objetivo e finalidade da ciência, o documento em análise se estabelece apenas como um rol de conteúdos a serem lecionados, e examinados anacronicamente e verticalmente. Além disso, observando a sua estruturação para o Ensino Fundamental, o documento ratifica a concepção concêntrica¹⁵, onde a experimentação-interpretação geográfica *do mundo*, segundo até produções teóricas do conceito de lugar, já se estabelecem no cotidiano. Entretanto, como exercer o distanciamento de questões tão latentes ao espaço vivido? Seria pertinente apenas ater-nos à percepção geográfica fundada na concepção do indivíduo para pensarmos geograficamente? Além disso, a *espacialidade diferencial* em Lacoste (idem) ainda não foi o bastante para a recomposição do conhecimento geográfico? Ou a *geografia dos professores* ainda não cessa de persistir seu *enfadonhismo*?

Mesmo não se pretendendo destinar ao currículo a supra-organicidade da relação ensino-aprendizagem, é salutar o questionamento das veredas em que o conhecimento geográfico se sobrepõe nos cotidianos, principalmente nas condições estruturais

¹⁵ Dos conceitos e conteúdos estipulados no sexto ano circundados a esfera da vivência, ao mundo abstrato-distante dos continentes no nono ano.

mencionadas. E sobre isso, o documento produz um efeito avassalador, já criticado em diversos momentos sobre a sua superlotação (Young, 2011). Destarte, reafirmo em convergência a Young (2011) e Souza Neto (1999), a necessidade de sobrepor a *panoramicidade* conteudista, no bojo da tradição seletiva, que apesar da amplitude temática, envolve em si, o esvaziamento do conteúdo – não no sentido da aprendizagem do básico, e sim na peleja de tornar rasa a amplitude, reproduzindo o clássico conteudismo informativo. Se tomarmos enquanto propósito inicial o cotidiano dos alunos, não vejo a necessidade de basilar o currículo por temas amplos em escalas múltiplas e confusas, mas pelo aprofundamento conceitual e histórico, em vista a real demanda dos discentes.

Conseqüentemente, é difícil corroborar a importância dos conteúdos expostos; mas, necessita-se neste momento, o aprofundamento descrito por Saviani (1986, p. 74), na *identificação dos principais problemas postos pela prática social*, levando em conta além da historicidade e geograficidade – da localização, relação, identificação, etc., que ainda figuram dentre os prefixos curriculares -, findando-se e erguendo-se dialeticamente pela conscientização de seus protagonismos históricos, além da rotunda necessidade de pautar-se pelas práticas sociais dos estudantes como totalidade sociológica, pertencendo ao professor reflexivo o ato autônomo e identitário de “conhecer a prática social dos estudantes, problematizar seus saberes espaciais e ensinar conteúdos/construir conceitos que questionem sua realidade” (Couto, 2009, p.2).

Sobre o dilema em curso, constato a proposta para o nono ano do ensino fundamental, e reitero que o mesmo fez parte da minha experiência enquanto docente na rede estadual, na cidade de São Gonçalo – bairro Colubandê¹⁶. Com apenas três tempos por semana, e algumas dispostas a rituais avaliativos, a lista dos conteúdos alça propositalmente uma viagem sem fim aos continentes – África, Europa, Ásia e Oceania. Sobre o continente africano, à guisa de ilustração dos dilemas, as competências e habilidades estruturam-se assim:

- Localizar o continente africano e observar seus limites geográficos.
- Localizar, caracterizar e diferenciar as regiões africanas, destacando as dinâmicas naturais (tendo como referência os biomas terrestres) e as relações culturais, religiosas, socioeconômicas e políticas.
- Identificar a estrutura e a dinâmica da população no continente africano.
- Compreender o processo histórico de organização espacial africana, enfatizando questões econômicas, políticas, culturais, étnicas e sociais,

¹⁶ Colégio Estadual Professora Antonieta Palmeira.

tais como o mercado, a urbanização, as migrações, os conflitos, as epidemias etc. (SEEDUC, 2012, p. 8).

Não precisa ir muito adiante para perceber que os *prefixos* são no mínimo banais, diante de toda complexidade que atravessa o continente. Além disso, não são necessárias maiores implicações, de que o mesmo refere-se ao continente de maneira simplória, diante da limitação temporal-avaliativa para a produção do conhecimento geográfico. E, *além do* além disso, compreende-se aqui, que o quarto momento tomaria ao menos um semestre, vide a complexidade temática que o mesmo desencadeia. Logo, selecionar uma vastidão de temas, em um período tão curto, é de supor no mínimo que, os conteúdos serão **vistos** de maneira breve, descritiva, mnemônica e enfadonha, para uma das finalidades no bojo da GIDE.

Outro fato curioso advém do ausente diálogo significativo com a lei 10639/03, que trata da obrigatoriedade temática na Educação Básica das relações étnico-culturais afro-brasileiras. Quando o tema poderia ser abordado de maneira específica, pelo menos a contento conclusivo, se mantém a necessidade panorâmica do vazio conteudístico. Acerca da temática, a observação mais acurada e otimista, desloca-se para o sétimo ano, quando o currículo em análise propõe a abordagem da formação territorial brasileira. Mais especificamente no segundo bimestre, ao ressaltar enquanto competência na identificação das “principais características étnico-culturais da população brasileira, relacionando-as às matrizes de referência étnica e cultural” (SEEDUC, 2012, p. 6). Pouco problematizante por sinal.

Em relação ao sétimo ano, o Currículo Mínimo estabelece criteriosamente o procedimento fragmentário com alguns avanços, ao compilar o *Brasil que se ensina* (Moreira, 1989) na já criticada estruturação *N-H-E* (natureza-homem-economia). Ou seja, divide-se a formação territorial brasileira em partes, e fragmentada a totalidade, perde a concepção holística da disciplina, furtando ao diálogo as complexas relações entre a sociedade-homem e a natureza¹⁷. E somado a isto, impõe uma leitura regional no segundo bimestre, com o critério organizativo do território brasileiro, podendo ser considerado um conteúdo-tampão pela desconexão com todos os demais bimestres.

Apesar de tudo, são identificados avanços no sentido da inclusão de algumas temáticas, ao conceber como uma das competências e habilidades, a identificação de aspectos culturais e algumas problemáticas no território brasileiro. Porém, como já

¹⁷ Sobre isto, ver Andrade e França Filho (2013).

mencionado, o mesmo não avança metodologicamente, estabelecido apenas como um rol de conteúdos e temas fragmentados, reproduzindo em sua *tricotomia*, a totalidade caótica (Moreira, 1989).

Portanto, o que mais me motiva/ou a escrever o presente artigo é/foi entender os porquês de alguns conteúdos ainda presenciarem com tanto afinco o rol disposto nos/pelos currículos, principalmente no Ensino Fundamental. Isto deve-se também as demasiadas angústias, debates e conselhos, ainda na graduação em Geografia, que foram desvelados pela estimada professora doutora Tomoko Iyda Paganelli, acerca da importância do saber do aluno, e a necessidade cotidiana em construir significados para os discentes em suas respectivas espacialidades, potencializando pela Geografia, ações para gerar significado ao conceito de cidadania. Enquanto docente tais angústias me castigavam, principalmente na rede pública estadual, em que me perguntava repetitivamente: Qual o significado geográfico da Oceania para o meu aluno de aproximadamente 13 anos, se o mesmo não consegue por motivos socioeconômicos, atravessar a cidade? E aprofundando a questão, qual o potencial transformante/ativo em “Reconhecer a localização geográfica da Oceania na superfície terrestre, identificando seus limites naturais, posição e localização [...] Identificar os aspectos econômicos, políticos, socioculturais e ambientais da Oceania” (SEEDUC, 2012, p.8)? Onde reside a relevância do identificar e reconhecer, se o mesmo não reconhece a Geografia como ciência *em potência* para o *desmanchar* das fumaças?

Tal questionamento pode ressoar por alguns flancos como a necessidade de descortinar o mundo para os sujeitos sociais, e sua recusa seria um afronte as veredas geográficas para a Geografia Escolar, etc. Porém, o mesmo ainda não me convence de tal relevância, principalmente após o reconhecimento das intencionalidades na Tradição Seletiva. Não adentro aqui a vereda pragmática, por saber os equívocos de sua sobrevalorização, e me esquivo das binárias concepções categóricas e paradigmáticas. Não se sobrevaloriza uma concepção dogmática de ensino, mas reforça-se que o Movimento de Renovação da Geografia brasileira ainda não completou sua agenda.

Contudo, pressupor uma diretriz para a *desbanalização* da categoria cidadania, requer minimamente, ater-nos aos dilemas sociais que permeiam o cotidiano dos alunos, e não só nele se fazem presente. Ou seja, necessitamos ir além das percepções individuais, pautando a aprendizagem geográfica em dimensões solidárias, coletivas e históricas, diante das desigualdades societárias e biopolíticas, para a participação ativa e geográfica na sociedade contemporânea, em suas múltiplas escalas.

Considerações Finais

Acredito que o debate sobre o ensino de Geografia muito avançou nos últimos anos, principalmente no que se referem às estratégias didáticas, as correntes análises acerca das políticas públicas e curriculares, e a produção do conhecimento. Porém, algumas questões e teses ainda não adentraram a rígida estrutura escolar, para a construção e ampliação das possibilidades do conhecimento geográfico; e tal hiato, perpetua-se por questões políticas e ideológicas contemporâneas, e também no campo científico geográfico. Mas cabe dirigir alguns nortes ainda pouco debatidos no campo curricular, principalmente na formulação de questões.

Dentre elas, a consolidação do debate sobre o papel do conhecimento em si (Young, 2011), estão ausentes nos documentos oficiais. Persiste o silêncio acerca da empregabilidade política dos conhecimentos geográficos, através da sobrevalorização da potencialidade centrada nos indivíduos. Como visto no Currículo Mínimo, a indefinição da ciência geográfica, além da rasa concepção sobre a finalidade da Geografia na escola, retrai marginalmente o que queremos que a juventude aprenda e produza com o conhecimento em movimento.

Por outro lado, a concepção hegemônica conservadora, multiplica seus tentáculos ao gerar significados na insignificância, no (des)conhecimento que produz inércia, ao desconstruir a potencialidade dos sujeitos sociais da totalidade cotidiana e societária; e por diversos flancos, fragmenta e pulveriza as relações intercambiantes dos saberes. De maneira vertical, institui regras nos procedimentos didáticos e pedagógicos, que tem como finalidade, avaliações verticais quantificáveis, para a melhor performance do coletivo escolar.

Contudo, o que pretendo defender aqui, é que o currículo enquanto ente estruturador dos conteúdos, competências e habilidades, deixe de ser uma reprodutela dos interesses do capital, e torne-se cada vez mais questionável diante da necessidade de potencializá-lo da/na produção do conhecimento. E assim, re-valorizando os conceitos geográficos em contraste a chuva de conteúdos esvaziados. Destarte,

o desenvolvimento intelectual é um processo baseado em conceitos, e não em conteúdos ou habilidades. Isso significa que o currículo deve ser baseado em conceitos. Entretanto, conceitos são sempre sobre alguma coisa. Eles implicam alguns conteúdos e não outros. O conteúdo, portanto, é importante, não como fatos a serem memorizados, como no currículo antigo, mas porque sem ele os estudantes não podem adquirir

conceitos e, portanto, não desenvolverão sua compreensão e não progredirão em seu aprendizado. (YOUNG, 2011, p.614).

Referências bibliográficas

ANDRADE, Rodrigo Coutinho; FRANÇA FILHO, Astrogildo Luiz de. *Velhas garrafas em rótulos novos: a continuidade do Brasil que se ensina no Currículo Mínimo da SEEDUC-RJ*. In: 12º Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia, 2013, João Pessoa - Paraíba. Anais ... João Pessoa, PB: Enpeg, 2013.

BACHELARD, Gaston. *A filosofia do não*. Lisboa: Editora Presença, 1991.

CASTELLS, Manuel. *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e terra, 1999.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Ensino de Geografia: abordagem histórico-crítica. *Revista Tamoios*. Ano V, n. 2, p. 2-15, 2009.

DA SILVA, João Carlos. *Educação e Utopia no Renascimento*. Cascavel: Edunioeste, 2003.

DIAS, Rosanne E.; LOPES, Alice C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas. Vol. 24, n. 85, p. 1155-1177. Dezembro de 2003.

FERNANDES, Néelson da Nóbrega. Brasil se levante por el derecho a la ciudadanía. *Revista La Veu del Carrer*. Barcelona. Vol. 129, p. 10. Setembro de 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1986.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. 8ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

HELENE, Otaviano. *Um diagnóstico da educação brasileira*. São Paulo: Autores Associados, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez editora, 1994.

MOREIRA, Ruy. *O Discurso do Averso – Para a Crítica da Geografia que se Ensina*. Rio de Janeiro: Editora Dois Pontos, 1989.

OLIVEIRA, Denílson Araújo de. Algumas palavras sobre as manifestações e conflitos sociais no Rio de Janeiro a partir de Junho de 2013. *Revista Ensaios de Geografia*. V. 2, n. 3, p. 32-51, 2013.

PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter público da educação para a administração da escola pública. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. V. 28, n. 2, p. 11-23. Jul/dez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. 6. ed. São Paulo: Cortez editora, 2011.

RIO DE JANEIRO, Governo do. *Currículo Mínimo de Geografia*. SEEDUC, 2012. Disponível em http://www.conexao professor.rj.gov.br/downloads/cm/cm_10_6_0.zip. Último acesso feito em 13/06/2014.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. O Ensino de Geografia no Brasil: as prescrições oficiais em tempos neoliberais. *Revista Contrapontos*. V. 10 – n. 1, p. 14-28. Jan/abr, 2010.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. 7. ed. São Paulo: EdUSP, 2012.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo: Editora Cortez, 1986.

SCAFF, Elisângela A. da Silva. *Diretrizes do Banco Mundial para a inserção da lógica capitalista nas escolas brasileiras*. In: PARO, Vitor Henrique (Org.). *A teoria do valor em Marx e a educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

SOUSA NETO, Manuel Fernandes de. A Ágora e o Agora. *Revista Terra Livre*. Associação dos Geógrafos Brasileiros. N. 14, 1999.

TURA, Maria de L. Rangel; MARCONDES, Maria I. O mito do fracasso escolar e o fracasso da aprovação automática. *Cadernos de Educação*. Pelotas. Vol. 38, p. 95-118. Jan/abr, 2009.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd; Autores Associados, v.16, n.48, set./dez. 2011.