

# A ABORDAGEM REGIONAL COMO TRADIÇÃO DO CURRÍCULO DA GEOGRAFIA ESCOLAR<sup>1</sup>

*REGIONAL APPROACH AS A TRADITION IN SCHOOL GEOGRAPHY'S CURRICULUM*

## **CAROLINA LIMA VILELA**

*Mestre em Geografia (UFRJ) e Doutora em Educação (UFRJ)*

*Professora de Geografia do Colégio Pedro II (Campus Humaitá II)*

carolinalimavilela@gmail.com

**RESUMO:** O ARTIGO DEFENDE A POSSIBILIDADE DE SE COMPREENDER O CONHECIMENTO ESCOLAR EM SUA CONSTRUÇÃO EPISTEMOLÓGICA ESPECÍFICA E COMPLEXA. A PARTIR DE UMA REVISÃO HISTÓRICA, A IDEIA DE QUE A ABORDAGEM REGIONAL CARACTERIZA A DISCIPLINA ESCOLAR GEOGRAFIA COMO ULTRAPASSADA É AQUI PROBLEMATIZADA A PARTIR DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS DA SOCIOLOGIA DO CURRÍCULO. É POSSÍVEL PERCEBER QUE A RENOVAÇÃO CRÍTICA, QUE FOI CONSTRUÍDA DISCURSIVAMENTE EM OPOSIÇÃO À TRADIÇÃO REGIONAL, PERMEOU O CONHECIMENTO ESCOLAR POR MEIO DE NEGOCIAÇÕES DE SENTIDO COM A LÓGICA REGIONAL. ISTO, AQUI, NÃO É VISTO COMO UM PROBLEMA.

**PALAVRAS-CHAVE:** CONHECIMENTO ESCOLAR; ABORDAGEM REGIONAL; CURRÍCULO; GEOGRAFIA ESCOLAR.

**ABSTRACT:** THIS ARTICLE DEFENDS THAT WE SHOULD UNDERSTAND SCHOOL KNOWLEDGE IN ITS OWN EPISTEMOLOGICAL CONSTRUCTION. BEGINNING FROM A HISTORICAL REVIEW, WE DISCUSS, BASED ON THE IDEAS OF THE CURRICULUM SOCIOLOGY, THE AFFIRMATIVE THAT REGIONAL APPROACH MAKES THE SCHOOL GEOGRAPHY SOMETHING OUTDATED. CRITICAL STUDIES (BASED ON MARXISM) IMPACTED THE GEOGRAPHY AND IN THIS PROCESS, THEIR STATEMENTS WERE APPARENTLY CONSTRUCTED "AGAINST" THE REGIONAL TRADITION. BUT IT IS POSSIBLE TO VERIFY THAT SUCH PROCESS OCCURS BY A COMPLEX AND CLOSELY INTERWOVEN BETWEEN REGIONAL APPROACH AND CRITICAL IDEAS. IN OUR PERSPECTIVE, THIS SITUATION IS NOT TAKEN AS A PROBLEM.

**KEYWORDS:** SCHOOL KNOWLEDGE; REGIONAL APPROACH; CURRICULUM; SCHOOL GEOGRAPHY.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo, tratarei de questões que surgiram a partir de uma percepção advinda da prática como professora de Geografia, de que no ensino desta disciplina escolar, existe uma forma de enunciar e organizar os conteúdos muito característica, marcada pela linguagem descritiva tipicamente ‘enciclopédica’. A questão da pesquisa se delinea com base na constatação de que esta abordagem tipicamente escolar – de base regional – se constrói em práticas discursivas<sup>2</sup> que aparentemente se distanciam muito das produções científicas recentes da ciência geográfica. Tal percepção instigou-me a buscar entender como se configura o conhecimento escolar, focalizando principalmente a sua relação com a ciência de referência. Nas análises em que busco entrelaçar as ‘verdades’ da Geografia como ciência e a disciplina escolar, procuro compreender a construção de discursos que afirmam a escola como ultrapassada e pouco crítica.

Para explorar esta relação, esclareço, inicialmente, alguns pressupostos a partir dos quais o conhecimento escolar pode ser visto como um objeto complexo. Com base em Lopes (1999, p. 138), que defende que seu processo de constituição ocorre no embate com os demais saberes sociais – o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano –, destaco a contradição inerente à sua existência, já que o conhecimento científico se organiza ‘contra’ o conhecimento cotidiano. Sendo assim, o conhecimento escolar deve ser compreendido por meio de uma lógica própria, onde as ambivalências são frequentes. Autores como Chervel (1990) e Forquin (1992) já salientaram que as disciplinas escolares não são ‘derivações simples’ das disciplinas científicas e/ou acadêmicas. Ao contrário, defendem que os embates no campo científico são postos em diálogo com a cultura escolar, promovendo configurações específicas na escola. Desta forma, o espaço escolar, conflituosamente, refrata, incorpora e ressignifica o movimento das disciplinas científicas e acadêmicas, assim como processo semelhante ocorre no sentido inverso.

Com base em tais pressupostos, para pensar a questão da relação entre as ciências de

referência e o conhecimento escolar, trabalhos como o de Ferreira & Selles (2004) trazem boas contribuições. Focadas na história da disciplina escolar Biologia, as autoras salientam como movimentos dos pesquisadores das Ciências Biológicas provocaram efeitos distintos na escola, ao fortalecer a ideia da construção de uma nova disciplina escolar (a Biologia). Esta última, por sua vez, teve importante influência na construção de um discurso integrador para a Biologia como ciência unificada. Inspirada nessas autoras, entendo que, no caso da Geografia, a permanência da abordagem regional nos currículos escolares não deve ser compreendida sem que se promovam os “entrelaçamentos históricos” entre a Geografia como disciplina científica e a disciplina escolar. Esclareço que tal investimento não tem como objetivo meramente identificar traços tributários do movimento científico dentro do conhecimento escolar, mas sim compreender as relações entre ambos em uma perspectiva discursiva, reconhecendo tal objeto como o resultado dos embates por fixação de sentidos no âmbito do conhecimento. Na seção seguinte, procuro ‘costurar’ tais relações em uma trama complexa. Posteriormente, apresento reflexões que buscam colocar em questão as leituras que desqualificam a disciplina escolar Geografia (associando a abordagem regional a um certo ‘atraso’), quando olho para as tradições e mudanças nos currículos como processos indissociáveis.

### ABORDAGEM REGIONAL ‘VERSUS’ ABORDAGEM CRÍTICA: QUAL É O LUGAR DO CONHECIMENTO ESCOLAR EM GEOGRAFIA?

A compreensão da importância do conceito de região para a Geografia como ciência é um passo fundamental para a construção da questão aqui proposta. Afinal, este conceito passa por expressivas transformações no seio da ciência geográfica, fato que lhe confere uma especificidade ligada, inclusive, à identidade<sup>3</sup> da disciplina escolar Geografia. Para compreender estes processos, inicialmente, é preciso esclarecer que o pensamento segundo a lógica regional, no interior

da ciência geográfica, tem seu sentido construído em oposição àquele que obedece a uma lógica sistemática. Nas palavras de Haesbaert (2010b):

*(...) [a] distinção entre uma Geografia Geral, sistemática ou tópica e uma Geografia Regional ou 'especial' nasce com a própria Geografia como um todo, pois desde os antigos gregos podemos dissociar uma perspectiva de reflexões mais gerais e outra de caráter mais sintético e particularizado. (...) Ao regional caberia, sempre, o papel mais efetivo da chamada 'síntese' geográfica, traduzida pelo estudo de áreas específicas que manifestaria a unidade entre físico e humano, entre rural e urbano, entre geral e particular – tarefa raramente bem-sucedida (...) (HAESBAERT, 2010b, p. 39-40).*

Assim, diferentemente da lógica sistemática, que orienta trabalhos temáticos mais gerais para o estudo do espaço, a lógica regional se aplica aos trabalhos que privilegiam certos espaços, sendo que a unidade espacial vai sendo definida pela diferenciação entre as formas de organização das sociedades no espaço, ou seja, as formas de interação do homem com o meio. Nos trabalhos regionais, o recorte espacial é bem definido, e a descrição de suas particularidades é o principal objetivo. Abreu (2012, p. 36), ao se referir às produções acadêmicas do período em que a tradição regional se consagrou, salienta que “a região era vista como uma unidade espacial autônoma, como uma área autossuficiente. A região constituía o centro de atenção nos estudos geográficos, pois a maior parte dos trabalhos pesquisados, publicados e ensinados tinha na região sua principal referência.” Moraes (1988, p. 76) esclarece que a Geografia Regional “propõe a realização de monografias, análises circunscritas à área enfocada que buscam chegar a um conhecimento profundo dela, pela descrição e observação dos fenômenos e elementos presentes, no limite tendendo à exaustão.”

As ‘geografias regionais’ do início do século XX possibilitaram, assim, formas de compreender o espaço que buscam a integração entre os aspectos

particulares das paisagens, diferenciando-as das demais. As chamadas monografias regionais apresentam uma linguagem típica, marcada por extensas descrições dos aspectos das regiões, buscando integrar a atividade humana com as características do meio. Mais do que na forma de dividir o espaço (regionalizar), concentro a atenção na linguagem descritiva típica destes estudos. Afinal, “a metodologia de base das monografias era a descrição” (GOMES, 1996, p. 224). Foco neste aspecto por considerar que, ainda hoje, traços da linguagem descritiva típica destes estudos estão presentes no conhecimento escolar. Abreu (2012) ajuda-me a confiar nesta percepção quando, em uma pesquisa que busca compreender a utilização do conceito de região na escola, constata que:

*o caráter descritivo é facilmente identificável, quer nas descrições das paisagens naturais, quer na classificação dos países, segundo critérios socioeconômicos e culturais (países do primeiro, segundo e terceiro mundos, por exemplo), quer nas distribuições da produção econômica no território dos países, quer nos recortes político-administrativos. (ABREU, 2012, p. 82).*

Deixo, assim, claro que ao apontar a abordagem regional na escola não proponho uma transferência de algo produzido em certo tempo nos estudos acadêmicos para a escola; refiro-me a uma forma de enunciar o texto, de organizar informações e de se dirigir ao leitor. Nos trabalhos regionais, os textos descritivos passam a impressão de estarem narrando um enredo, como se fosse a descrição de um retrato. Posso perceber isto tanto nos textos dos estudos regionais clássicos, como em textos de livros didáticos mais recentes. O par de textos abaixo mostra justamente isto. O primeiro foi produzido por um autor francês em um estudo sobre o Brasil publicado em português na década de 1950. Trata-se, pois, de um texto acadêmico; uma produção típica da geografia regional clássica. O trecho seguinte faz parte de um livro didático de Geografia produzido nas últimas décadas.

### GAUCHOS E CULTIVADORES

*A exiguidade dos espaços próprios para cultivadores tropicais e o afastamento dos mercados europeus fizeram com que o grande proprietário lusitano seja aqui um criador de gado. Instaladas sobretudo no século XVIII, as fazendas de criação de gado procuraram os horizontes descobertos e desprezaram as florestas que os índios ocupavam. O vivo sentimento de liberdade na aventura não excluiu de modo algum a constituição de uma sociedade aristocrática: o fazendeiro lusitano do Brasil Meridional é o equivalente do criador de gado do Nordeste. (LE LANNOU, 1957, p. 110).*

### OCUPAÇÃO DO SUL COM A PECUÁRIA

*No Rio Grande do Sul, principalmente na região fronteira com o Uruguai, existe uma grande área coberta por uma vegetação rasteira, formada por gramíneas denominada campos da campanha gaúcha ou pampa. (...) No final do século XVII e início do século XVIII, a necessidade de couro e de carne para a região mineradora incentivou o deslocamento de paulistas para os campos do Sul em busca de gado.*

*Os campos da Campanha Gaúcha são excelentes para a criação de gado. Assim, desde o início da presença portuguesa no Brasil, os campos foram aproveitados para este fim. (MELHEM ADAS, 1990, p. 72).*

A tradição regional, representada no trecho anterior, a qual predominou no discurso científico geográfico do final do século XIX até meados do século XX, foi difundida, em grande parte, nas produções francesas. Àquele período, a Geografia como ciência sofria fortes críticas por não apresentar um método preciso. Os principais questionamentos se dirigiam ao fato de que o conhecimento geográfico era generalista e, desta forma, a Geografia era acusada por outras ciências de “desígnios ambiciosos que transgridem os limites de seu campo de investigação” (CLOZIER, 1950, p. 87). Naquele contexto, foi necessário justificar a legitimidade do

método descritivo sob o qual se desenvolviam os trabalhos regionais. Em um trabalho da época, é possível encontrar tais justificativas:

*A descrição geográfica é científica e, portanto, selectiva. Teoricamente, deveria analisar todos os elementos da paisagem, em virtude de ignorar a priori que sentido tomará determinado pormenor para a compreensão do conjunto. Praticamente, elimina certos traços: 1º. Porque situa a paisagem num quadro que corresponde a um modelo pré-estabelecido: montanha, planície etc; 2º porque é guiada por um pensamento que procura certos traços típicos em vista de uma explicação.*

*(...) não há descrição geográfica sem a explicação que lhe dá sentido (CLOZIER, 1950, p. 100).*

A despeito das inúmeras críticas e acusações sofridas, fato é que “desde o fim do século XIX até aproximadamente o quarto decênio do século seguinte, a conduta monográfica foi considerada como a mais adaptada para a geografia” (GOMES, 1996, p. 223). Vê-se, assim, que o apogeu desta tradição geográfica foi abalado nos anos posteriores à segunda guerra, quando se iniciou uma forte reação crítica, ainda pautada em discussões de caráter metodológico. Naquele momento, os efeitos deste movimento crítico foram definitivos ao ponto de que “hoje, a menção das monografias regionais desperta, senão o desprezo dos geógrafos mais racionalistas, ao menos a sensação de que se trata de uma geografia completamente tradicional e ultrapassada” (GOMES, 1996, p. 224).

No seio do movimento de renovação crítica, novos horizontes pautados em um racionalismo em busca de um método preciso se delinearam. Definidos em diferentes direções, estes apresentavam em comum a refutação às tradições, na construção de uma crítica severa ao projeto clássico ou tradicional da Geografia. Esta última, “tal como é concebida classicamente, estaria portanto condenada a ser apenas uma tediosa descrição de acontecimentos, sem poder jamais ligá-los

através de uma relação geral e teórica” (GOMES, 1996, p. 257). A necessidade de negar o tradicional como forma de garantir algo definitivamente novo fica evidente no movimento de renovação crítica ocorrido na segunda metade do século XX:

*Todos os autores são unânimes em afirmar que existe uma tradição na geografia, dos estudos qualitativos monográficos, que deve ser descartada. Esta renúncia é justificada em nome da geografia moderna, que necessita se alinhar metodologicamente às disciplinas científicas, para merecer ser considerada como parte deste conjunto. De fato, o argumento mais frequente invocado no discurso desses autores é a necessidade de fazer da geografia uma ciência, ou seja, um conhecimento moderno no mundo. No discurso desses autores, a ciência nada tem em comum com a geografia que tinha sido produzida até então. Há aí, efetivamente, uma firme vontade de estabelecer bem a fronteira entre o antigo, a tradição, e o novo, a ciência moderna (GOMES, 1996, p. 259-260).*

Uma das produções teóricas deste movimento foi pautada na tentativa de operar com métodos baseados na matemática para garantir a precisão da qual era acusada de não ter. No âmbito da Geografia Teórica Quantitativa, a região não deixa de ser utilizada como categoria de análise, mas:

*Não se atribuíam a elas nenhuma base empírica, como na Geografia Clássica. Os limites dessas regiões eram rigorosamente delimitados por fronteiras e as similaridades e diferenças entre lugares eram definidas através de técnicas estatísticas descritivas como o desvio-padrão, o coeficiente de variações e a análise de agrupamentos (ABREU, 2012, p. 38).*

Os trabalhos de muitos autores desenvolvidos nesta perspectiva, porém, muito focados no denunciamento, logo foram criticados por seus próprios pares, trazendo à tona outros horizontes

críticos, fortalecidos na década de 1970, desta vez reanimando ideais marxistas e introduzindo o compromisso da Geografia com as questões de cunho mais social.

Deste panorama, interessa-me salientar o fato de que, no contexto discursivo que se desenhou, a tradição regional foi contingencialmente colocada em oposição àquilo que se construía como desejável na afirmação da ciência moderna. Esta é a questão à qual pretendo dar foco para pensar o conhecimento escolar em Geografia. Percebo que, diferentemente, no processo de construção deste último, a tradição regional fica colocada de uma maneira particular, de modo que se pode identificá-la ainda hoje como uma marca característica da sua lógica. Ressalto que no espaço escolar, os movimentos críticos da ciência geográfica sofrem e provocam impactos específicos, por meio de ressignificações, refrações e combinações que se relacionam com as características próprias deste conhecimento, que possui diferentes contextos de produção e finalidades, quando comparadas às produções científicas. Além disso, é importante destacar que todos estes movimentos da ciência, em geral, tiveram arranjos específicos quando procuramos entender suas trajetórias, particularmente no Brasil.

No caso brasileiro, a Geografia consolidou-se como ciência a partir da década de 1930. Como disciplina escolar, autores como Vlach (2004) e Pontuschka (1999) destacam que esta esteve presente desde o século XIX. A primeira corrente teórica a se consolidar no país foi justamente a francesa, por influência de alguns professores desta nacionalidade que desenvolveram estudos sobre o território brasileiro nas então recém-criadas instituições de Ensino Superior (MARTINS, 2011). Albuquerque (2011) corrobora esta ideia, reconhecendo a introdução da Geografia lablacheana em materiais didáticos no período. A partir desta realidade, Pontuschka (1999) esclarece que o ideário produzido pela escola francesa chega às escolas no Brasil justamente por meio dos jovens professores formados por essas novas universidades, nas quais a ciência geográfica estava imersa na lógica de produção geográfica regional francesa.

Como já mencionado, desde então, a produção de estudos segundo a lógica regional passou por constantes questionamentos dentro das produções teóricas da Geografia. Mais do que isto, o próprio conceito de região foi sendo ressignificado. Afinal:

*Através do rico legado de Vidal de La Blache é possível evidenciar que a região já nasce fadada a idas e vindas, desconstruções e reformulações. Recorrendo agora à história do pensamento geográfico, numa abordagem bastante ampla, podemos pensar que a região “morre” e “ressuscita” (obviamente sob “corpus” um tanto distintos...) ao longo das diferentes abordagens assumidas e/ou propostas pelos geógrafos (HAESBAERT, 2010b, p. 37).*

A exemplo do que Haesbaert denomina de “morte” da região, Pontuschka et al. (2009) afirmam que as transformações do mundo no período após a Segunda Guerra exigiram da Geografia novas perspectivas teóricas que fossem capazes de dar conta da complexidade inerente ao espaço geográfico mundializado pelo capitalismo. Em obra intitulada ‘Por uma Geografia Nova’, ao analisar as pretensões científicas dos fundadores da Geografia, Santos (2002, p. 41) menciona que “o fato de que não há autonomia regional é paralelo à falência da geografia regional considerada em termos tradicionais”. Para o autor, a abordagem regional torna-se inadequada porque:

*Os diversos tipos de mediações, entre as quais é preciso considerar as técnicas políticas, financeiras, comerciais ou econômicas no sentido amplo do termo, dão às relações homem-meio uma outra dimensão, que exclui a rigidez de uma geografia regional do tipo clássico e o mecanismo de suas relações com a chamada geografia geral (SANTOS, 2002, p. 41).*

As tendências críticas que surgem com força no Brasil na década de 1980, as quais se

valem do materialismo histórico como método de investigação da realidade, colocam mais uma vez em xeque, e de forma contundente, a relevância dos estudos regionais<sup>4</sup>. No seio deste movimento, a noção de classes sociais e de poder totalizante valorizavam a produção de estudos que olhassem as questões do espaço em uma abordagem mais geral, negando as possibilidades de ressaltar as particularidades enfatizadas pelos estudos regionais. Abreu (2012) destaca que:

*Na vertente materialista, a determinação da base material, em última instância, num bem estruturado edifício teórico-metodológico, no qual a totalidade impunha-se inexoravelmente sobre a unidade, eliminou as possibilidades explicativas da escala regional, impondo a dedução a partir de um construto teórico que não dava espaço às singularidades e particularidades (ABREU, 2012, p. 43).*

Ocorre que, até então, o ‘modelo fundador’ da disciplina escolar Geografia no Brasil, pautado na geografia francesa regional, predominou nos currículos das escolas. Além disso, o longo período dos governos militares contribuiu para que o currículo escolar de Geografia estivesse extremamente ‘empobrecido’ em seus conteúdos, sendo tratado de forma desvinculada da realidade brasileira (PONTUSCHKA et al., 2009). Neste período, o polêmico trabalho de Yves Lacoste (1998, [1976]) intitulado ‘A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra’ gerou importantes efeitos nas discussões sobre o ensino de Geografia. Em seu trabalho, o autor afirma existirem duas geografias distintas, mas intimamente relacionadas: a “Geografia dos oficiais”, que utiliza os conhecimentos sobre o espaço a partir de interesses estratégicos; e a “Geografia dos professores”, que cumpre o papel de manter viva a Geografia ‘desinteressada’, meramente descritiva e pouco questionadora. Assim, a Geografia praticada pelo Estado, na visão do autor a “Geografia da guerra”, é mantida a partir da ignorância da sociedade a seu respeito.

As questões apresentadas por essas correntes críticas impactaram consideravelmente

o ensino da Geografia no Brasil. Há, inclusive, uma ideia na qual a renovação crítica surge antes mesmo na escola do que nas produções acadêmicas. Segundo Vesentini (2004), por exemplo, enquanto os geógrafos críticos publicavam suas obras na Europa e nos Estados Unidos, consideradas referências teóricas, no Brasil já se praticavam aulas diferentes da Geografia tradicional, com estratégias inovadoras (debates e trabalhos de campo) e novos conteúdos (distribuição da renda, subdesenvolvimento, etc.). Nesse sentido, o mesmo autor destaca que:

*Há quase um consenso entre os professores de geografia, pelo menos no Brasil, que atualmente estamos vivenciando uma transição de uma geografia escolar tradicional para uma(s) crítica(s). Aquela primeira seria descritiva mnemônica, alicerçada no paradigma 'a Terra e o homem', com uma sequencia predefinida dos temas: estrutura geológica, clima, vegetação, hidrografia, população, economia. E a última, a(s) geografia crítica, vem se expandindo no Brasil a partir dos anos 80 (VESENTINI, 2004, p. 222).*

No texto de Vesentini (2004), é possível perceber claramente a negação daquele 'modelo fundador' da Geografia escolar no Brasil, pautado na tradição regional, em favor de uma nova forma de organização curricular, mais crítica e mais contextualizada. A produção de livros didáticos neste período revela, também, essas tendências. Esforços não faltaram no sentido de criar formas e conteúdos inovadores, visando a dar um cunho mais crítico aos conteúdos geográficos escolares. A 'forma regional' de organização dos conteúdos passa a ser vista, no seio deste movimento, como sinônimo de 'alienação' e de uma tradição conservadora, devendo, portanto, ser combatida.

Nas últimas décadas, a produção acadêmica ligada ao ensino de Geografia tem se preocupado muito em discutir os efeitos do movimento crítico nas salas de aula. Muitos dos questionamentos se pautam na constatação de que, a despeito de todo o movimento renovador, a geografia ensinada

ainda é muito pouco crítica, que a escola é muito conservadora. É comum encontrarmos a ideia ressaltada por Cavalcanti (2008, p. 36) quando afirma que "na prática, a Geografia ensinada não consegue ultrapassar ou superar as descrições e as enumerações de dados, fenômenos como é da tradição dessa disciplina". Como dito anteriormente, do seio do movimento renovador, a garantia da crítica seria dada por, além da incorporação das questões de classes sociais, pela negação de certas tradições, marcadas pela lógica regional.

Proponho-me a refletir a partir de outra perspectiva ao considerar a complexidade do conhecimento escolar, compreendendo que sua lógica de construção se dá a partir de finalidades e composições específicas. Pensar o conhecimento escolar a partir de sua própria epistemologia é um caminho possível quando se lança mão das contribuições advindas das produções recentes do campo do Currículo. É o que desenvolvo na seção a seguir.

#### **A ABORDAGEM REGIONAL NO CONHECIMENTO ESCOLAR: PENSANDO A TENSÃO ESTABILIDADE-MUDANÇA**

Com base em autores do campo do Currículo, compreendo que as transformações curriculares ocorrem a partir de tensões entre estabilidade e mudança (GOODSON, 1997; FERREIRA, 2005 e 2007). Desta forma, entendo que as inovações impulsionadas pela renovação do ensino da Geografia estão presentes nos currículos escolares atuais, porém, não sem terem sido 'negociadas' com as tradições existentes. Mais do que isto, com base em Ferreira (2005), permito-me arriscar a dizer que tais inovações só se tornam possíveis a partir de certas estruturas aparentemente estáveis. Em outras palavras, a 'negociação' com o tradicional – a abordagem regional, por exemplo – é o que vai garantir a existência de um currículo de Geografia mais crítico.

A disputa interna do campo da Geografia envolvendo as questões regionais pode ser também percebida no artigo de Goodson (1997) sobre a temática das disputas curriculares entre a disciplina escolar Geografia e outra denominada

Estudos Ambientais. No contexto da Inglaterra na década de 1970, o autor analisa o movimento de reação da comunidade geográfica frente à possibilidade da primeira – a disciplina escolar Geografia – ser gradativamente substituída pela segunda – a disciplina escolar Estudos Ambientais –, de caráter generalista e não dotada de tradição acadêmica. O autor faz uma análise detalhada dos mecanismos de resistência, buscando elucidar sobre como se constroem as tradições escolares na relação com as tradições acadêmicas e com as comunidades disciplinares. Fica claro que um dos complicadores para a organização dos movimentos de resistência interna da Geografia foi justamente uma tensão que envolvia exatamente a tradição regional que, no momento, estava em crise frente à Nova Geografia, corrente que buscava situar a Geografia como disciplina “quantitativa e rigorosa”, em busca de status científico. De acordo com Goodson:

*A reação aos Estudos Ambientais foi complicada por dissensões internas entre eles, a respeito do crescimento da ‘nova Geografia’ nos anos 60. Em grande parte, a oposição surgiu daqueles que tinham uma orientação de pendor ‘regional’ ou favorável ao ‘trabalho de terreno’ na sua formação e na sua prática. (GOODSON, 1997, p. 159)*

Em trabalho anterior (VILELA, 2011a), também destaquei elementos importantes para se pensar a perda de credibilidade da disciplina Geografia Regional no currículo do bacharelado em Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Isto pode ser verificado, por exemplo, pela inexistência de professores inscritos em um concurso realizado para lecionar tal disciplina na década de 2000. Foi curioso constatar, porém, que na elaboração de um currículo específico para a formação de professores, a Geografia Regional tornou-se disciplina obrigatória, tendo assim mais destaque do que outras supostamente mais valorizadas no currículo do bacharelado. Estes dados evidenciam que a própria comunidade acadêmica, ao ter que pensar um currículo específico para a formação de professores, reconheceu a neces-

sidade de valorizar a Geografia Regional. Aqui é interessante perceber como as práticas escolares produzem sentidos sobre a Geografia acadêmica, ao mesmo tempo em que são produzidas por estes.

Além dos aspectos teóricos anteriormente abordados, as questões aqui levantadas foram construídas com base em minha prática profissional, particularmente a que envolve a minha atuação como professora da disciplina escolar Geografia no Colégio Pedro II. Na instituição, durante o ano de 2010, participei da equipe que esteve envolvida na elaboração de um novo programa para o Ensino Fundamental, quando pude verificar que as propostas inovadoras, muitas vezes tidas como certezas iniciais, foram sendo repensadas no momento de definir o programa. Além disso, pude evidenciar o quanto as finalidades didáticas e as disputas por territórios no campo do conhecimento estiveram presentes nas discussões e decisões tomadas pelo grupo de professores.

Um embate evidente no processo foi justamente aquele que se propõe a romper com a lógica tradicional e regional na escola, em favor de uma Geografia mais pautada em temas gerais. A certeza inicial de se produzir um currículo mais integrado foi abalada, uma vez que se considerou, em certos momentos, a organização dos conteúdos de forma regional mais ‘didática’ (VILELA, 2011b). Entendo, no diálogo com Forquin (1992), que tais configurações do saber escolar não estão livres de conflitos como este, já que o saber científico se depara também com os constrangimentos do espaço escolar, os quais geram resistências e refratam mudanças advindas das pesquisas científicas. Assim, defendo que o conhecimento escolar em Geografia é crítico e ao mesmo tempo marcado pela tradição regional. As proporções em que esta mescla ocorre são dadas pelo ‘jogo’ de forças que se configura na negociação entre as finalidades escolares, os conhecimentos cotidianos e científicos.

Com base em minha experiência, hoje percebo que no início da prática docente tinha muitas ‘certezas’ que negavam a forma tradicional da Geografia, considerando pouco produtivas as memorizações, descrições etc. Ao longo do tempo, percebi que, desde que inseridos em uma lógica

mais complexa, tais recursos didáticos, considerados por muitos como alienantes e ultrapassados, podem ser muito produtivos no sentido de se chegar a percepções críticas do mundo. Há um exemplo típico: decorar o nome e a localização das capitais. Esta é normalmente uma prática considerada antiga e inútil pelo senso comum. Diferentemente do que já afirmei no passado como certeza, hoje percebo que este recurso pode ser um excelente caminho para se chegar a uma compreensão crítica do mundo. Articular informações ou atualidades à localização de cidades/países é algo que enriquece as possibilidades de perspectivas de se pensar e compreender os fatos: como opinar criticamente sobre um atentado em Damasco se eu não sei onde fica esta cidade? Além da escola, onde mais as pessoas podem ter acesso de forma sistematizada a estas informações? Este é só um exemplo da percepção que construí em minhas reflexões e que fazem com que não seja mais possível afirmar que a disciplina escolar Geografia é tradicional, em uma leitura simplificada, que traga uma conotação completamente negativa disto. Os trabalhos do campo da História do Currículo, particularmente os escritos de Goodson (1995, 1997) e Ferreira (2005, 2007), me ajudam a compreender que as tradições são complexamente construídas, por meio da negociação de sentidos com a inovação.

Diferentemente de Kaercher (2006), ainda que considere muito importantes e necessários os questionamentos sobre o que queremos e devemos ensinar, não tenho dúvidas quanto à presença da Geografia crítica na escola. Abreu (2012, p. 84) parece também concordar com a minha posição quando, ao perceber a presença da abordagem regional no ensino escolar, faz a ressalva de que “não se trata de afirmar que exista uma correspondência total com manuais do passado, já que o texto, vez por outra, apresenta influências de outros paradigmas geográficos, como os das Geografias críticas, bem como atualizações de fatos e fenômenos nos recortes enfocados”. Desta forma, considero que está claro que o movimento crítico impactou o ensino de Geografia, porém, este processo não esteve livre de negociações com as formas e conteúdos tradi-

cionais da Geografia escolar. Os conteúdos críticos encontram-se mesclados com aqueles tradicionais, pois, sem esta mescla, a inovação não aconteceria. A integração dos fenômenos físicos e humanos – necessidade que parece consensual – vem sendo mesclada com arranjos tradicionais do ensino, com o objetivo de se produzir um nexos mais adequado aos alunos. Além disso, os critérios regionais de organização dos conteúdos muitas vezes acabam prevalecendo e “dando suporte” a formas inovadoras de tratar certos temas tradicionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busquei aqui construir argumentos que nos permitam, por meio de um olhar que torna complexo o conhecimento escolar, duvidar de afirmações que ‘acusam’ os currículos escolares de ultrapassados. Esta construção argumentativa se pauta, de um lado, na ideia de que a abordagem regional foi discursivamente construída em oposição à Geografia Crítica, a qual foi fortemente defendida como a aquela que deve ser ensinada. De outro lado, estudos históricos do currículo me permitem compreender a tensão em que a tradição é parte da mudança, assim como a mudança se presta a manter as tradições nos currículos. Considero, com isso, contribuir para que as questões levantadas sobre o conhecimento escolar possam ser produtivas no sentido de se ampliar o leque de relações entre as forças que disputam espaços nos currículos, e assim compreendê-las de maneira complexa. Aposto poder assim lançar um olhar menos ingênuo para os currículos quando buscar defender o que vale a pena se ensinar em Geografia.

## NOTAS

<sup>1</sup> Texto produzido a partir de versão revista e modificada do Capítulo 1 da tese “Currículo de Geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso” (VILELA, 2013).

<sup>2</sup> Opero aqui com a noção de prática discursiva como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada

área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2010, p. 133).

<sup>3</sup> Ao utilizar o termo identidade, assumo incorporar os debates propostos por Hall (1997) em que a cultura é considerada como um elemento dinâmico por meio do qual se deve compreender as mudanças sociais. Nesta perspectiva, a identidade não é algo essencializado, mas é tomada como uma condição provisória, contingente e fragmentada.

<sup>4</sup> Neste trabalho, concentro-me no movimento crítico e seus questionamentos em relação aos trabalhos regionais nos moldes clássicos por perceber que este teve impacto significativo no espaço escolar, principalmente a partir da década de 1980. Este movimento motivou as questões que me levaram a observar certas “permanências” escolares. Vale mencionar, porém, que na atualidade, alguns geógrafos têm desenvolvido estudos que abordam o conceito de região em perspectivas pós-estruturalistas. O trabalho de Haesbaert (2010a) apresenta questões contemporâneas ligadas ao conceito de região e defende apropriações deste termo por caminhos teóricos

diferentes, de forma que seja viável se pensar a complexidade do mundo global e a região. Com isso, é importante a ressalva de que os estudos regionais clássicos foram tomados como ultrapassados nos movimentos da ciência geográfica em certo momento (particularmente, o que interessa a esta pesquisa), mas estudos regionais continuam a ser desenvolvidos em perspectivas teóricas diferentes.

Abreu (2012) destaca que na visão de diversos autores contemporâneos, “a região passa a ser vista com outro sentido em relação aos recortes clássicos, seja sob a ótica do desenvolvimento desigual e combinado, em que a região é inserida na Divisão Territorial do Trabalho, sendo gestada pela acumulação diferenciada do capital, como querem algumas abordagens na linha marxista; seja desconstruindo a visão absoluta do espaço e inserindo na análise regional a lógica reticular e a questão da fluidez espacial, enfraquecendo a noção clássica de contiguidade espacial; seja, ainda, ressaltando a questão da diferença, da singularização, marcada pelos movimentos de resistência regional, voltados para a legitimação identitária, contrários às relações homogeneizantes do capitalismo” (ABREU, 2012, p. 111).

## REFERÊNCIAS

- ABREU, R. C. **Abordagem conceitual de região no âmbito da ciência geográfica e da política governamental de mato grosso**: estabelecendo relações com o ensino do conceito de região na educação básica. 111 f. Dissertação (Mestrado em Geografia)-Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFMT, 2012.
- ADAS, M. **Geografia 2**. Aspectos humanos e naturais do Brasil. São Paulo: Moderna, 1990.
- ALBUQUERQUE, M. A. M. Dois momentos na história da geografia escolar: a Geografia Clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez. 2011.
- CAVALCANTI, L. S. **A Geografia escolar e a cidade**: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papyrus, 2008.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p.177-229, 1990.
- CLOZIER, R. **As etapas da geografia**. Coleção Saber. Publicações Europa América. Portugal, 1950.
- FERREIRA, M. S. A história da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980). 212f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, UFRJ, 2005.
- \_\_\_\_\_. Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1970). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 127-144, jun. 2007.
- FERREIRA, M. S. & SELLES, S. E. Análise de livros didáticos em ciências: entre as ciências de referência e as finalidades sociais da escolarização. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 8, n. 1 e 2, p. 63-78, 2004.
- FORQUIN, C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GOMES, P. C. da C. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

GOODSON, I. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995.

\_\_\_\_\_. **O currículo em mudança estudos na construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

HAESBAERT, R. Região, regionalização e regionalidade: questões contemporâneas. **Antares**, n. 3, jan./jun. 2010a.

HAESBAERT, R. **Regional-global: dilemas da região e da regionalização na geografia contemporânea**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010b.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

KAERCHER, N. A. O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos para superar no ensino-aprendizagem de geografia. In: PONTUSCHKA, N. N & OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2006.

LACOSTE, Yves. **A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

LE LANOU M. **Brasil**. Coleção Saber. Publicações Europa-América. Lisboa, 1957.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

MARTINS, R. E. M. W. A trajetória da Geografia e o seu ensino no século XXI. In: TONINI, I.; GOULART, L. B.; MARTINS, R. E. M. W.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. (Org.). **O ensino da geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 61-76.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

PONTUSCHKA, N. N., PAGANELLI, T. I. & CACETE, N. H. **Para ensinar e apreender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

PONTUSCHKA, N. N. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **Novos Caminhos da Geografia**. 11ª ed. São Paulo: Contexto, 1999. p. 111-142.

SANTOS, M. **Por uma geografia nova: da crítica de geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: EdUSP, 2002.

VESENTINI, J. W. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino da geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 219-248

VILELA, C. L. A licenciatura em Geografia na UFRJ: reflexões sobre a reforma curricular dos anos 2000. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE. 10., Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2011a.

\_\_\_\_\_. Reformulação Curricular da Disciplina Geografia no Colégio Pedro II: algumas reflexões. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE GEOGRAFIA. 11., Goiânia. **Anais...** Goiânia, UFG, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Currículo de geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso**. 209 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, UFRJ, 2013.

VLACH, V. R. F. O Ensino da Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino da geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 187-218