



## AS SIGNIFICAÇÕES CURRICULARES E SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Leovan Alves dos Santos

leovanalves@yahoo.com.br<sup>1</sup>

### Resumo

*Este texto apresenta uma discussão em torno do conceito de currículo a partir de suas origens e significações estabelecendo relações e possibilidades para o trabalho docente em Geografia. O currículo é um artefato social e cultural implicado em relações de poder que constroem visões e identidades sociais específicas e interessadas. Nesse contexto complexo, o professor de Geografia exerce a docência a partir de inúmeras referências e influências, considerando em seu trabalho cotidiano os pressupostos teórico-metodológicos e pedagógico-didáticos historicamente construídos ao longo da evolução da ciência geográfica e de seu processo de formação. Ao mesmo tempo, esse professor é “bombardeado” por uma série de orientações externas (muitas delas envolvendo as questões curriculares) que apontam de que forma deve ser sua prática em sala de aula e quais conteúdos devem ser ensinados. O professor, nesse sentido, estabelece uma progressão de aprendizagem para seus alunos a partir da construção de seu currículo modelado. É possível notar que, por meio do currículo, são orientados os conhecimentos escolares e, conseqüentemente, a manutenção ou a modificação do contexto no qual o próprio currículo se insere. Portanto, a seleção dos conteúdos que constam em um currículo não é neutra, mas sim realizada a partir de uma certa concepção de conhecimento, aquela dos responsáveis por sua elaboração. Sendo assim, esses conteúdos são selecionados pelos professores porque são considerados necessários para suprir as exigências de um determinado contexto político, econômico e social. Ao discutir os elementos da formação do currículo faz-se necessário ter como foco a atuação do professor, uma vez que o currículo realizado, construído e efetivado na escola depende da realização entre o pensamento autônomo do professor em relação ao seu trabalho e as condições que a ele são impostas. O conhecimento de base do ensino é o conhecimento didático do conteúdo, ou seja, o conhecimento do professor sobre a forma como se ensina determinada matéria, de modo a propiciar a aprendizagem dos alunos. O trabalho didático do professor com o conteúdo do ensino se faz e é organizado para que ele seja compreensível pelos estudantes, e isso requer os conhecimentos dos conteúdos a serem trabalhados, dos modos de ensinar esses conteúdos aos alunos e dos contextos em que o mesmo está envolvido. Dessa forma, focalizar nos sujeitos que estão envolvidos na produção das políticas tornou-se uma estratégia importante, não com o objetivo de centrar a responsabilidade pela elaboração dos textos num segmento ou ator específico, mas como oportunidade de compreender que, na tentativa de influenciar a definição*

---

<sup>1</sup> Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Professor da rede estadual de Goiás e da rede municipal de Goiânia. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg).

*da política e, simultaneamente, defender possíveis leituras do conhecimento disciplinar, ocorrem disputas, negociações e se produzem híbridos de diferentes sentidos de educação, de ensino de Geografia, Ensino Médio e currículo, que se imbricam na tentativa do consenso, o que é um momento sempre conflituoso.*

**Palavras-chave:** Currículo de Geografia; Geografia escolar; Prática docente.

## **Introdução**

Este texto apresenta uma discussão em torno do conceito de currículo a partir de suas origens e significações estabelecendo relações e possibilidades para o trabalho docente em Geografia. A inserção do conceito de currículo no discurso da educação ganhou força segundo Sacristán (2013, p. 20), a partir do momento em que a escolaridade se converteu em fenômeno de massa, momento em que os currículos tornaram-se expressão do equilíbrio de interesses e forças, inseridos no sistema educativo num dado momento histórico.

O currículo escolar é constituído pelas experiências organizadas e realizadas pela escola que se desdobram em torno do conhecimento, é permeado pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados. Dessa forma, em sua caracterização, integram-se elementos dos conteúdos escolares, das áreas de conhecimento e elementos das reestruturações políticas que envolvem a educação. O currículo é também um artefato social e cultural implicado em relações de poder que constroem visões e identidades sociais específicas e interessadas.

Vale destacar que o currículo é interpretado pelo professor através da sua concepção sobre educação, sobre os conteúdos e também as habilidades ou os processos propostos pelo currículo. Nessa perspectiva, o professor possui uma relativa autonomia no trabalho com os conteúdos em sala de aula, e, em alguma medida, a escola e o professor de Geografia levam a cabo suas propostas de trabalho pautadas em orientações mais amplas e permanentes do que as pontuadas pelas propostas curriculares.

Nesse contexto complexo, o professor de Geografia exerce a docência a partir de inúmeras referências e influências, considerando em seu trabalho cotidiano os pressupostos teórico-metodológicos e pedagógico-didáticos historicamente construídos ao longo da evolução da ciência geográfica e de seu processo de formação. Ao mesmo tempo, esse professor é



“bombardeado” por uma série de orientações externas (muitas delas envolvendo as questões curriculares) que apontam de que forma deve ser sua prática em sala de aula e quais conteúdos devem ser ensinados.

### **O conceito de currículo: significações**

O currículo, mais do que uma simples enumeração de conteúdos e diretrizes a serem trabalhados em sala de aula pelos professores ao longo das diferentes fases da vida escolar dos estudantes, é uma construção histórica e cultural que sofre, ao longo do tempo, transformações em suas definições. Currículo é um campo de disputa de inúmeros agentes, envolve o que o aluno estuda ou deve estudar e, nesse sentido, se cruzam muitos dilemas e situações perante os quais o professor tem que se posicionar. A organização do currículo tornou-se necessária devido ao surgimento da escolarização em massa, que engendrou uma padronização do conhecimento a ser ensinado.

Sacristán (2013, p. 16) destaca que o currículo tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos desse percurso, organizando aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo. Desde seu uso inicial, o conceito de currículo representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem.

Em sua origem, o currículo significava o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores e aos estudantes, ou seja, o território demarcado do conhecimento, correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam trabalhar. Na Idade Média, o currículo compunha-se de uma classificação do conhecimento composta do *trivium* (três caminhos ou disciplinas: Gramática, Retórica e Dialética) e do *cuadrivium* (quatro vias: Astronomia, Geometria, Aritmética e Música). Essas sete artes constituíram uma primeira organização do conhecimento, que perdurou durante séculos nas universidades europeias (SACRISTÁN, 2013).

Ao longo do século XX e início do século XXI o currículo escrito tornou-se um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que, segundo Goodson (2005), é escolhida para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Dessa forma, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização à medida que vão

sendo operacionalizadas em estrutura e instituições, além de nos proporcionar um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações.

O currículo escrito constituiu-se também como um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização e passou a desempenhar a função do ensinar e do aprender e, ao mesmo tempo, criou um paradoxo devido ao fato de reforçar as fronteiras que delimitam seus componentes, como, por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem. Além disso, é possível afirmar que ele possui o papel decisivo de ordenar os conteúdos a ensinar além do seu poder regulador:

[...] buscando a gênese desse conceito antigo e consolidado e considerando o acúmulo de significados que vêm sendo sobrepostos a ele, chegamos a uma primeira conclusão: o currículo proporciona uma ordem por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem e ensino na escolarização moderna, uma construção útil para organizar aquilo do qual deve se ocupar a escolarização e aquilo deverá ser aprendido. À capacidade reguladora do currículo foram agregados os conceitos de *classe, grau e método*, cujas histórias estão entrelaçadas, formando todo o dispositivo para normalização do que era ensinado ou deveria ser ensinado, como fazê-lo, e, uma vez que se fazia uma opção, também ficava determinado aquilo que não se podia ou não se deveria ensinar nem aprender (SACRISTÁN, 2013, p. 19).

Dessa forma, na busca por uma igualdade estrutural, o currículo se comporta como um instrumento que tem a capacidade de ordenar a escolarização, a vida nas escolas e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Tais elementos são perceptíveis no funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização dos professores, e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem.

Dentro dessa questão, não podemos desconsiderar que toda política curricular é constituída de práticas e propostas interconectadas. Ball (2001) destaca que as políticas de currículo são processos de negociação complexos, uma vez que os sujeitos e os contextos influenciam e são influenciados por discursos circulantes, que causam uma delicada interdependência. Nessa perspectiva, há a necessidade de se considerar duas concepções de política: a política como texto e a política como discurso. A política como texto corresponde às representações dos vários códigos existentes na sociedade, e a política como discursos baseia-se nas práticas que constituem os objetos de que se fala e nas regras que norteiam e direcionam essas práticas. A política curricular, nesse sentido, tanto como texto quanto como discurso, deve



ser entendida como um produto de inúmeras influências e condicionantes envolvendo intenções e negociações constantes, na qual algumas influências e condicionantes serão mais ouvidos e lidos do que outros.

Dessa forma, o professor pode considerar o processo político educacional como um ciclo de políticas contínuo, uma vez que existe uma política proposta ou que se pretende implantar. Em seu trabalho, o professor realiza uma interpretação constante do seu contexto de atuação docente e relaciona os textos da política à sua prática e isso envolve, além de outros fatores, identificar os processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro do cotidiano do professor em sala de aula, bem como o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos que estão inseridos nesses contextos.

Outra questão a ser destacada ao pensar a constituição de um currículo é a teoria do conhecimento. Pacheco (2009) destaca que essa é o elemento central da educação escolar, entendida em suas múltiplas finalidades e nos seus processos e práticas de organização. Em um momento de intensa globalização, em que se impõem novos padrões e novos conceitos, o currículo ganha uma outra centralidade educacional, sobretudo se for considerado da perspectiva da noção de conhecimento. Tal perspectiva, segundo o autor, aponta a falta de uma sólida teoria do conhecimento que oriente as discussões acerca das escolhas curriculares.

Tal premissa também é apontada por Young (2011) ao enfatizar a recusa dos teóricos do currículo em enfrentar o que considera a função específica da educação, ou seja, a promoção do desenvolvimento intelectual dos estudantes com base no que define como conhecimento poderoso, intimamente ligado às áreas do conhecimento, nas universidades, e às disciplinas escolares. O trabalho docente dentro dessa perspectiva se realiza a partir da necessária articulação entre uma sólida teoria do conhecimento e a construção de um currículo para além de uma visão instrumental, que supere uma simples pedagogia de objetivos relacionada com a pedagogia por competências.

Dessa forma, a história do currículo é resultado de um processo complexo que consiste em movimentos onde o mesmo é elaborado a partir de certas concepções, na seleção de conteúdos e na organização da finalidade educativa, que envolve inúmeros conceitos, dentre eles o de política curricular. A intervenção política sobre o currículo, que estabelece concretamente o mínimo a ser ensinado em todo o sistema educativo ou para algum de seus

níveis, cumpre diferentes funções, uma vez que qualquer esquema de intervenção curricular pode parecer negativo e cerceador da autonomia do professor como especialista da atividade pedagógica e do desenvolvimento curricular. Nesse sentido, os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento.

Ao encontro desse pensamento, Apple (2011) destaca que o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É um produto das tensões, dos conflitos e das concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. Nesse entendimento, sempre existe, pois, uma política do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns veem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros.

Apple (2011) constata que o contexto sócio-histórico-cultural estadunidense está sendo marcado por grandes conflitos em torno da política do conhecimento oficial, estando em jogo a própria ideia de educação pública e a própria ideia de um currículo que responda às culturas e às histórias de amplos e crescentes segmentos da população. Mas será que esta não é a mesma realidade das discussões que envolvem as políticas curriculares no Brasil? Por trás das justificativas educacionais para as reformas curriculares recentes e um sistema de avaliação nacional, não estaria uma investida ideológica?

Dessa forma, as políticas do conhecimento oficial são o resultado de acordos ou compromissos, que normalmente não são impostos, mas representam os modos pelos quais os grupos dominantes tentam criar situações nas quais os compromissos que são estabelecidos os favorecem. Apple (1997) destaca que esses compromissos ocorrem em diferentes níveis: no nível dos discursos político-ideológicos, das políticas de Estado, do conhecimento que é ensinado nas escolas, das atividades diárias dos professores e estudantes nas salas de aula, e, por fim, no nível de como entendemos tudo isso. É justamente nos níveis de atuação do conhecimento geográfico ensinado na escola e nas atividades diárias dos professores que se encontra o objeto de investigação desta tese. Ainda nesse tema, o autor destaca que o



Conhecimento Oficial analisa as disputas acerca do currículo, ensino e política, numa variedade de níveis e aponta para possibilidades – não apenas limitações – na situação atual. [...] as formas dos currículos, ensino e avaliação nas escolas são sempre os resultados de acordos ou compromissos nos quais os grupos dominantes, para manter o seu domínio, necessitam levar em conta as preocupações dos menos poderosos. Este acordo é sempre frágil, sempre temporário e está constantemente sujeito a ameaças. Haverá sempre brechas para a atividade contra-hegemônica. (APPLE, 1997, p. 25).

Apple (2011) não se opõe à ideia de um currículo nacional ou a atividade avaliativa. A esse respeito, destaca que, na Inglaterra desde o governo Thatcher, está instituído, em essência, um currículo nacional composto de matérias básicas e fundamentais, tais como Matemática, Ciências, Tecnologia, História, Arte, Música, Educação Física e uma língua estrangeira moderna. Paralelamente a esse currículo, há um sistema nacional de exames ou testes de aproveitamento para todos os alunos de escolas públicas com idades entre 7 e 16 anos.

No Brasil, é possível inferir que a instituição de um currículo nacional teve impulso a partir da inter-relação entre as políticas de adoção de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Nesse sentido, surge um paradoxo sobre a existência de um currículo instituído a partir de um sistema de objetivos e competências estabelecidos a nível nacional e instrumentos de avaliação nacionalmente standardizados (padronizados) ou a existência de um currículo nacional igualmente bem difundido, porém um pouco mais velado, estabelecido pela adoção de livros didáticos na rede pública através do PNLD.

Existindo ou não tal currículo nacional disfarçado, percebe-se que há um sentimento crescente de que um conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares nacionais é indispensável para elevar o nível da qualidade da educação e fazer com que as escolas sejam responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso de seus alunos.

O professor, inserido nesse sistema, para realizar seu trabalho pedagógico, planeja sua prática curricular, a qual faz parte de um planejamento mais amplo, ou seja, a proposta curricular da escola e do sistema educacional. Nesse sentido, o currículo escolar passa por etapas de planejamento que define sua objetivação:

Desde um enfoque processual ou prático, o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido. (SACRISTÁN, 2000, p 101).

Nesse processo, o conceito de currículo adota significados diversos, porque, além de ser suscetível a enfoques paradigmáticos diferentes, é utilizado para processos ou fases distintas do desenvolvimento curricular. O currículo possui vários níveis em sua elaboração. Sacristán (SACRISTÁN, 2000) delinea algumas fases ou etapas por meio das quais o currículo se conforma como prática realizada em um contexto cultural. O autor destaca seis etapas interligadas do currículo:

I. Currículo prescrito: é a etapa em que se define o que deve ser o conteúdo obrigatório na escola, em que se prescrevem certos mínimos de conhecimento para um currículo comum, são regulados os conteúdos e as formas de ensino e controlados o processo educativo e o rendimento escolar. Esta etapa torna-se uma referência política e administrativa para todas as etapas do currículo e para as etapas da escolaridade.

II. Currículo apresentado aos professores: diz respeito aos documentos elaborados para traduzir as prescrições, como o caso dos livros didáticos e uma série de materiais e subsídios elaborados por diferentes instâncias que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos dos currículos prescritos. Esses materiais derivados do currículo prescrito podem tornar-se uma referência para o professor decidir sua ação.

III. Currículo modelado pelos professores: refere-se aos planos de ação elaborados pelos docentes. Abrange os projetos político-pedagógicos, os projetos educativos e os planejamentos coletivos e/ou individuais. É o currículo transformado que surge na prática cotidiana do professor que interage com a proposta do currículo prescrito e faz adequações ao currículo apresentado aos professores. Nessa perspectiva, o professor tem o papel de mediador do currículo.

IV. Currículo na ação: são as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, o fazer pedagógico cotidiano, a prática real que se concretiza nas tarefas escolares e as ultrapassa pelo complexo tráfico de influências e as interações que nelas se reproduzem. O currículo na ação é formado pelo amálgama definido para os alunos e os professores nas atividades que uns e outros realizam.

V. Currículo realizado: envolve as aprendizagens construídas pelos alunos, o que eles aprenderam em relação aos conhecimentos trabalhados nas instituições de ensino, o currículo



revelado nos efeitos diversos nos alunos e nos professores e que se projeta no ambiente social, familiar e outros ambientes.

VI. Currículo avaliado: evidencia as relações entre o currículo e a avaliação, afinal, é o currículo formulado para atender as expectativas das avaliações (externas e dos próprios pais dos alunos). Nesse sentido, é a avaliação dos aspectos do currículo e nela são procurados os efeitos das propostas curriculares que se realizam na prática.

A partir dessa discussão, é possível concluir que o professor possui importantes margens de autonomia na modelação do que será o currículo na realidade e para transformar o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas, assim como para buscar adequar os conteúdos a serem ensinados para seus alunos.

### **Currículo e prática docente em Geografia**

A transformação do conteúdo pedagógico ocorre, por exemplo, quando o professor analisa e critica os próprios livros didáticos ou qualquer outro material, ao ver que não satisfazem as necessidades de seu estilo ou as de seus alunos num determinado momento. Nas etapas II e III propostas por Sacristán (2000), o professor questiona-se sobre a melhor forma de organizar o conteúdo, sobre a maneira de distribuir o currículo em unidades, adequando-se entre o que está prescrito e as suas necessidades práticas diárias. Dessa forma, a sequência de unidades oferece alternativas diversas para concretizar, de acordo com a própria importância do conteúdo, as opções pedagógicas e as vantagens de organização do currículo em períodos ou níveis educativos.

O professor, nesse sentido, estabelece uma progressão de aprendizagem para seus alunos a partir da construção de seu currículo modelado. É possível notar que, por meio do currículo, são orientados os conhecimentos escolares e, conseqüentemente, a manutenção ou a modificação do contexto no qual o próprio currículo se insere. Portanto, a seleção dos conteúdos que constam em um currículo não é neutra, mas sim realizada a partir de uma certa concepção de conhecimento, aquela dos responsáveis por sua elaboração. Sendo assim, esses conteúdos são selecionados pelos professores porque são considerados necessários para suprir as exigências de um determinado contexto político, econômico e social.

Uma outra proposta convergente com a de Sacristán (SACRISTÁN, 2000) é a defendida por Bowe, Ball e Gold (1992), que considera o processo político educacional como um ciclo de políticas contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência que se relaciona com o currículo prescrito, o contexto da produção de texto que se relaciona com o currículo apresentado aos professores e o contexto da prática que é possível associar ao currículo modelado pelos professores.

Esses contextos estão inter-relacionados e não têm uma dimensão temporal ou sequencial, não sendo etapas lineares. Cabe destacar também que tais contextos não funcionam isoladamente, mas sim se influenciam e se articulam dinamicamente. Com a proposta desse ciclo contínuo de políticas, foi possível entender que o contexto da prática não pode ser visto como o local de implementação das políticas definidas a priori, sendo necessário considerar também a constante tradução que se desenvolve pelo cruzamento de discursos e textos.

As políticas não são simplesmente implementadas nos contextos da prática, mas estão sujeitas à interpretação, então, há grandes possibilidades de serem recriadas. Dessa forma, não basta uma transformação apenas no currículo prescrito e apresentado aos professores, mas é preciso também considerar a atuação que o professor exerce no currículo modelado.

Para entender os principais elementos do currículo de Geografia modelado e construído em sala de aula, é necessário fazer uma análise dos últimos 20 anos da educação brasileira. Esse recorte temporal nos mostra que ocorreram inúmeros debates curriculares e constantes propostas de mudanças na educação brasileira. Considera-se, assim, que, no processo de planejar o ensino para a sua ação e prática em sala de aula, o professor é o mediador do currículo e também aquele que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares. Conforme destaca Greco (2014), o conhecimento escolar abrange não só os conteúdos que se quer que sejam aprendidos, mas também os procedimentos pedagógicos, os quais vêm impregnados das relações sociais e dos valores culturais que permeiam as atividades escolares.

Nessa perspectiva, o currículo que se desenvolve nas escolas provém de diversos âmbitos de referência e é produzido por diferentes conhecimentos e saberes. O professor de Geografia, enquanto um profissional ligado à produção e à mediação do saber científico e pedagógico, deve utilizar seu conhecimento e sua experiência para desenvolver, em contextos



escolares, o pensamento geográfico. Para isso, o professor precisa se apropriar de conhecimentos teórico-metodológicos para atuar qualificadamente na escola.

Straforini (2016), ao analisar as cadeias de equivalência e de diferença que produzem permanências e mudanças nos documentos curriculares oficiais de Geografia dos anos iniciais de escolarização nas esferas de poder federal, estadual (São Paulo) e municipal (Campinas) da década de 1980 à década de 2010 identifica que os documentos curriculares produzidos nessas três esferas, embora se enunciem como novas propostas e concepções de uma Geografia escolar capazes de responder às mudanças sócio-espaciais de seus respectivos tempos, nunca abandonaram totalmente as concepções já estabelecidas na tradição da Geografia escolar, sejam elas mais arraigadas ao campo do saber geográfico ou educacional.

De acordo com Straforini (2016), novos discursos, roupagens e traduções são apresentados para velhas questões desse campo disciplinar. Um emaranhado de discursos são recontextualizados, outros são hibridizados e aqueles aparentemente antagônicos são interditados. De acordo com a análise feita pelo autor, os documentos resultantes desse processo correspondem cada qual a seu tempo e em seu conjunto na atualidade a um mosaico textual normativo que, ao mesmo tempo em que conflitam entre si pelo estabelecimento de uma hegemonia discursiva, também compartilham de discursos equivalentes e continuam presentes nas práticas curriculares dos docentes:

Em nossas pesquisas, verificamos que os enunciados relacionados às concepções epistemológicas da Geografia presentes nos textos curriculares pouco são apropriados pelas professoras que atuam nesse nível de escolarização, pois, por mais que a comunidade geográfica – os especialistas – prescrevam “uma geografia” e como se deva ensiná-la, isso nunca será possível de ser executado se não se olhar para essas professoras e para as suas práticas pedagógicas eximindo-se da disciplinaridade geográfica, pois trata-se de uma cultura escolar totalmente diferenciada dos demais níveis, marcada, sobretudo, pela polivalência e pela forma integrada que os conhecimentos de geografia e história sempre foram tratados, seja na nomenclatura Estudos Sociais, seja, nas terminologias atuais dos documentos curriculares de Ciências Humanas. (STRAFORINI, 2016, p. 177).

Apesar de toda a complexidade teórico-metodológica presente nesses documentos, muitas vezes não há um reflexo dessas mudanças na prática de sala de aula, ou seja, trata-se da permanência, segundo Straforini (2016), de uma Geografia escolar marcada por inúmeras datas comemorativas de forma pouco intencionada e planejada, por indefinição ou sobreposição quanto a alguns conhecimentos que precisam ser lançados em seus registros. Isso também fica evidente, por exemplo, segundo o autor, através da reprodução descontextualizada de mapas,

passando completamente à margem dos avanços da cartografia para escolares e na memorização de nomenclaturas geográficas.

Ascensão e Valadão (2017), ao desenvolverem sua pesquisa em outra etapa da educação básica (com professores do Ensino Fundamental e Médio da rede pública de Minas Gerais), apontam que as propostas desenvolvidas no interior dos cursos de formação de professores pouco têm corroborado para que esse profissional faça uso e se aproprie do conhecimento geográfico para além da mera informação de fatos e fenômenos espaciais. Os autores defendem que, nas licenciaturas em Geografia, por exemplo, as práticas pedagógicas tomem os conceitos não como fim da aprendizagem, mas como meio que favoreça o reconhecimento das interações entre diversos e diferentes componentes espaciais:

[...] conceitos correspondem a sistematizações de compreensões humanas acerca do real, são forjados a partir de movimentos intelectuais diante de problemas, fenômenos e de situações enxergadas, percebidas. Um conceito não constitui meramente um dado extraído do real, mas é mais que isso, pois é ele estabelecido com a finalidade de conceber entendimentos sobre aquilo que se buscou apreender. Sob esse prisma, o que se vê e as explicações que se constroem – os conceitos – são decorrentes dos referenciais culturais empregados pelos sujeitos na identificação das coisas e na organização de possíveis entendimentos acerca delas. (ASCENÇÃO e VALADÃO, 2017, p. 11).

Nesse entendimento, o conceito seria um caminho através do qual o professor poderia mediar, junto aos alunos, a interpretação de questões de ordem geográfica. A ideia defendida por Ascensão e Valadão (2017) é de que, no exercício de compreensão de uma questão, sob mediação de um docente, o aluno construa compreensões conceituais acerca de uma dada organização espacial. No caminho para a solução de um problema espacial, há, simultaneamente, a construção conceitual e a interpretação da espacialidade dos fenômenos.

Nas pesquisas desenvolvidas por Straforini (2016), Ascensão e Valadão (2017), são criticadas práticas mnemônicas que pouco ou nada permitem ao professor o estabelecimento entre o conhecimento escolar e o cotidiano. Esses autores refletem que é necessário mais do que uma mudança nas práticas curriculares e na formação inicial de professores: a Geografia escolar precisa dialogar com a cultura e com as práticas discursivas dos professores.

Dessa forma, Ascensão e Valadão (2017) afirmam que a compreensão do conhecimento do professor é a chave para a produção de avanços na formação desse profissional e na prática de ensino em Geografia na educação básica. O currículo em ação nas escolas não é mera



reprodução das orientações do currículo elaboradas por diferentes instâncias, conforme foi ressaltado anteriormente. O conteúdo a ser ensinado e as abordagens adotadas passam pelo crivo das experiências dos professores: conforme destaca Sacristán (2000), eles são modelados pelos professores, assim como pelas suas interações com os colegas de trabalho e os alunos, em meio a certas condições de trabalho.

### Considerações finais

Ao discutir os elementos da formação do currículo faz-se necessário ter como foco a atuação do professor, uma vez que o currículo realizado, construído e efetivado na escola depende da realização entre o pensamento autônomo do professor em relação ao seu trabalho e as condições que a ele são impostas.

O conhecimento de base do ensino é o conhecimento didático do conteúdo, ou seja, o conhecimento do professor sobre a forma como se ensina determinada matéria, de modo a propiciar a aprendizagem dos alunos. O trabalho didático do professor com o conteúdo do ensino se faz e é organizado para que ele seja compreensível pelos estudantes, e isso requer os conhecimentos dos conteúdos a serem trabalhados, dos modos de ensinar esses conteúdos aos alunos e dos contextos em que o mesmo está envolvido.

Dessa forma, focalizar nos sujeitos que estão envolvidos na produção das políticas tornou-se uma estratégia importante, não com o objetivo de centrar a responsabilidade pela elaboração dos textos num segmento ou ator específico, mas como oportunidade de compreender que, na tentativa de influenciar a definição da política e, simultaneamente, defender possíveis leituras do conhecimento disciplinar, ocorrem disputas, negociações e se produzem híbridos de diferentes sentidos de educação, de ensino de Geografia, Ensino Médio e currículo, que se imbricam na tentativa do consenso, o que é um momento sempre conflituoso.

### Referências bibliográficas

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.



APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 71-106.

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque. VALADÃO, Roberto Célio. Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de Geografia. In: **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v.7, n. 14, p. 05-23, jul./dez., 2017.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**. V. 1, n. 2, p. 99-116, Jul./Dez. 2001.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J; GOLD, Anne. (org.) **Reforming Education & changing school: case studies in policy sociology**. London/New York: Routledge, 1992.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GRECO, Fátima Aparecida da Silveira. **Com que referências trabalham os professores no currículo do Ensino Médio: um estudo sobre o ensino de geografia nas escolas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 383-400, maio/ago. 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org) **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

STRAFORINI, Rafael. Permanências e mudanças no currículo de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. In: **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v.6, n. 11, p. 160-184, jan./jun., 2016.

YOUNG, Michel. O Futuro da Educação em uma Sociedade do conhecimento: o Argumento Radical em Defesa de um Currículo Centrado em Disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n. 48, set/dez. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782011000300005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000300005) acesso em: 18/01/2018.