

## REFLEXÕES ACERCA DO CURRÍCULO MÍNIMO DE GEOGRAFIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO<sup>1</sup>

Suzana Campos Silva  
suzanarb2003@yahoo.com.br<sup>2</sup>

### Resumo

*Este trabalho tem como objetivo analisar como o Currículo Mínimo de Geografia da rede estadual do Rio de Janeiro tem influenciado o ensino da disciplina. Será avaliado o processo de construção deste documento curricular, dentro do atual contexto das políticas públicas educacionais do estado do Rio de Janeiro, associado às avaliações externas e aos índices educacionais que se tornaram elementos centrais nos últimos anos. Também serão analisados as competências e habilidades indicadas para cada uma das quatro séries do segundo segmento do Ensino Fundamental e para as três séries do Ensino Médio, com a finalidade de identificar quais são as concepções teórico-metodológicas da Geografia presentes no documento e de que forma estas determinam, de certo modo, o ensino da disciplina.*

**Palavras-chave:** Currículo, Avaliações externas, Concepções teórico-metodológicas da Geografia.

### Introdução

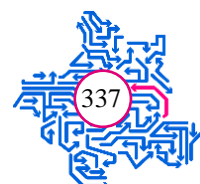
O currículo ganhou centralidade nas políticas públicas educacionais do estado do Rio de Janeiro a partir da criação do documento de Reorientação Curricular em 2006, quando o Programa Nova Escola estava em vigor, bonificando professores e escolas por resultados pautados em avaliações externas e em metas estipuladas para cada escola.

Estas políticas, pautadas em resultados, ganharam ainda mais força nos governos de Sérgio Cabral Filho, entre 2007 e 2014. Em especial a partir de 2010, quando a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) passou a ser comandada pelo economista Wilson Risolia, que assumiu o cargo para desempenhar a missão de retirar o estado do Rio de Janeiro da 26ª posição entre os estados brasileiros no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para o Ensino Médio.

---

<sup>1</sup> O texto aqui apresentado é parte da pesquisa de Mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UERJ–FFP.

<sup>2</sup> A autora é professora da rede básica de ensino do Estado do Rio de Janeiro.



Com este novo comando em poucos meses a SEEDUC divulgou uma reestruturação curricular e foi lançado em fevereiro de 2011 a primeira versão do Currículo Mínimo. Esta versão foi revista, e em 2012 foi publicada a versão definitiva, em vigor até o momento.

A partir de então, o Currículo Mínimo passou a ser o documento oficial de orientação curricular da rede estadual de ensino, tanto na disciplina de Geografia quanto nas demais. O uso deste currículo foi acompanhado pela introdução das avaliações do Saerjinho em 2011-avaliação externa com caráter diagnóstico bimestral, utilizada para auxiliar na obtenção de bons resultados nas demais avaliações externas realizadas anualmente (o Sistema de Avaliação do Ensino do Rio de Janeiro - Saerj) e bianualmente (a Prova Brasil) com o intuito de promoverem a construção de índices que mensuram a qualidade do ensino.

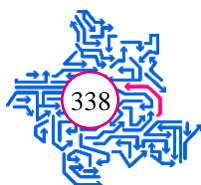
Neste trabalho, o Currículo Mínimo será analisado a partir de seu processo de construção e através de suas habilidades e competências, que determinam quais conteúdos de Geografia devem ser aplicados nas aulas em todas as escolas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Serão verificadas quais concepções teórico-metodológicas da disciplina aparecem no documento, a fim de compreender qual ou quais estão por trás das competências e habilidades determinadas para cada uma das sete séries analisadas (6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio).

### **A criação do Currículo Mínimo de Geografia**

A análise do currículo é fundamental para entender o papel que a escola exerce em um dado contexto histórico-social, a medida que esse ao mesmo tempo se reflete como produtor e produto do conhecimento propagado na instituição escolar. "As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si" (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Para Ana Claudia Ramos Sacramento (2007, p. 80) "os currículos têm por objetivo orientar a construção do conhecimento escolar" através do diálogo que estabelecem entre a escola e os demais agentes envolvidos no processo de ensino. É por meio deles que a teoria e a prática são conduzidos. "A forma como se produz o currículo está relacionada ao tipo de aluno que está se formando, qual o objetivo da formação docente e o ideal de escola".

O processo de construção do Currículo Mínimo de Geografia evidencia estas intencionalidades. O documento foi construído por uma equipe de professores da educação



básica da rede estadual, que serviram como colaboradores ao trabalho coordenado por professores de universidades situadas no estado do Rio de Janeiro. Mas, mesmo ouvindo um pequeno número de professores em encontros presenciais e fóruns a distância, este processo não permitiu discussões efetivas no interior das escolas, essas ficaram no âmbito da gestão, construindo um currículo de forma verticalizada.

Para analisar os objetivos gerais do documento apresentado em sua versão definitiva em 2012, é importante observar o texto de apresentação, que descreve o documento de modo geral, e a introdução, que expõe os objetivos específicos de cada disciplina.

O texto de apresentação do documento, diferentemente do que se deu na prática, expõe que as opiniões dos professores foram fundamentais:

A concepção, redação, revisão e consolidação deste documento foram conduzidas por equipes disciplinares de professores da rede estadual, coordenadas por professores doutores de diversas universidades do Rio de Janeiro, que se reuniram e se esforçaram em torno dessa tarefa, a fim de promover um documento que atendesse às diversas necessidades do ensino na rede. Ao longo do período de consolidação, dezenas de comentários e sugestões foram recebidas e consideradas por essas equipes (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 2).

Posto deste modo, como um projeto de construção coletivo e democrático, parece que houve realmente contribuições efetivas dos professores da rede estadual de ensino. Mas, em outro trecho da apresentação, fica claro que o maior objetivo deste documento é atender ao que está estabelecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as avaliações externas, em âmbito nacional e estadual. Desse modo, independente da opinião dos professores, o currículo deve adequar-se a estas demandas e contribuir para que sejam alcançados os resultados esperados nas avaliações externas.

Saindo da parte de apresentação do documento, em um texto de meia página é feita a introdução, onde estão descritos o processo de construção e os objetivos do currículo de Geografia. Neste texto consta que deve-se manter a abertura para diferentes metodologias de trabalho, linhas teóricas e abordagens da Geografia, mas não é especificado quais são os métodos, teorias ou metodologias de abordagem. Estes termos aparecem apenas de forma muito geral, sem nenhum desenvolvimento.

Na sequência é ressaltada a importância de adequar o currículo a diferentes realidades vividas nas comunidades escolares. Mas, põe-se aqui uma contradição: se o currículo deve ser um guia para os conteúdos abordados e atender as demandas dos exames externos, que no

caso do Saerjinho ocorre bimestralmente, como será possível adequar o currículo a diferentes realidades, se ao final de cada bimestre o aluno terá que realizar uma avaliação que compreende todos os conteúdos estabelecidos pelo Currículo Mínimo?

Segundo o texto introdutório do Currículo Mínimo, os referenciais para o ensino de Geografia são:

A análise escalar e as representações gráficas e cartográficas como um instrumental para a compreensão dos fenômenos e processos geográficos em todos os níveis de ensino; a visão da globalização como processo; a análise ambiental permeando todo o currículo; as possibilidades de estabelecer um diálogo entre as diferenças, valorizando a diversidade cultural; e a problematização das questões geográficas referentes ao Estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2012).

O texto cita a importância da análise de diferentes escalas, assim como defendia Yves Lacoste (1988) através da espacialidade diferencial. Destaca também o processo atual de globalização, as questões ambientais e a diversidade cultural. Este resumo dos objetivos, aponta para discussões inseridas dentro da perspectiva crítica da Geografia, inaugurada em uma segunda fase do movimento de Renovação da Geografia na década de 1970. Contudo, a forma como se estruturam as competências e habilidades no interior do documento, denunciam que este é apenas um discurso limitado a introdução, como será analisado mais adiante.

Outra prova do viés contraditório presente no documento é o último parágrafo da introdução:

O Currículo Mínimo tem o papel de ser um eixo norteador para as escolas. O professor, de posse desse documento, deve ampliar a discussão na escola para pensar a seleção dos conteúdos trabalhados e a metodologia utilizada. Certamente é um processo de repensar a nossa prática de sala de aula com autonomia, o respeito às diferenças e a visão interdisciplinar. 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 (RIO DE JANEIRO, 2012).

A autonomia do professor na verdade não ocorre na prática, pois esse tem que aplicar os conteúdos no momento estabelecido pelo currículo para que os alunos realizem o Saerjinho e ao final de cada bimestre tem que informar durante o lançamento de notas que etapas do currículo conseguiu cumprir. Para garantir esta aplicação do Currículo Mínimo, em 14 de fevereiro de 2013, a SEEDUC publicou a resolução nº 4.866, que dispõe sobre a implantação e acompanhamento do currículo. Entre outras coisas, o documento afirma, em seu artigo

segundo, que o cumprimento do Currículo Mínimo é obrigatório em sua totalidade, ainda que se respeite a autonomia do professor para possíveis ajustes.

O modo como as atuais políticas curriculares são direcionadas às avaliações externas é questionado por Philippe Perrenoud (2003). Para o autor, o mais importante é que "o currículo tenha precedência e se fundamente naquilo que pareça essencial para ensinar e aprender, em vez de fundamentar-se na obsessão de avaliar de modo preciso ou na preocupação de fazer boa figura diante de uma concorrência que passa por tantas mediações".

Michael Young (2011, pp. 609-610), ao citar o que tem ocorrido na Europa, denuncia que as reformas curriculares, a exemplo do que tem sido observado no Brasil, estão levando a uma redução ou mesmo a um "esvaziamento do conteúdo", especialmente para aqueles que já não estão tendo sucesso na escola. Isso porque os maiores objetivos são alcançar altos níveis de aprovação e melhores resultados nos índices criados pelos governos. Ou seja, o aprendizado e a formação dos sujeitos é deixada de lado em prol da composição de dados estatísticos favoráveis.

A não participação efetiva dos professores na elaboração do Currículo Mínimo é na verdade uma prática comum, a exemplo do processo de construção dos PCNs de Geografia. E a falta de clareza no trato das concepções teórico-metodológicas também fica evidente nos PCNs. O que para Ariovaldo Umbelino de Oliveira (1999, p. 47) é uma estratégia utilizada pelos autores, pois ao não deixarem claramente explícita a concepção de Geografia presente no documento, há margem para múltiplas interpretações. Segundo o autor, há nos PCNs "a concepção de Geografia baseada no ecletismo", o que pode revelar mais a ausência do que a presença de uma concepção filosófica, e "não eleger uma concepção de Geografia para dar sustentação e consistência epistemológica, em nome da pluralidade, deixou a descoberto a possibilidade de o ecletismo aparecer como concepção dominante" (Op. cit., p. 48).

A introdução de apenas meia página do Currículo Mínimo, sequer cita de forma clara quais foram as concepções de Geografia utilizadas. O texto apenas menciona que foi possibilitada a inserção de diferentes linhas teóricas e abordagens. Mas, não há nenhuma exemplificação de quais são estas linhas. Desse modo, para uma análise de tais concepções presentes no documento é necessário observar o que está estabelecido como foco de cada bimestre e as habilidades e as competências para cada série, o que será feito a seguir.

## Uma análise das concepções teórico-metodológicas da Geografia no Currículo Mínimo

O documento estrutura-se com apenas um foco para cada bimestre com habilidades e competências necessárias para atingir este foco.

Os focos do 6º ano do Ensino Fundamental são: "*Conhecendo o espaço geográfico*"; "*Alfabetização cartográfica*"; "*Dinâmicas naturais e suas interações*"; "*Relação homem e natureza*". A partir da análise destes títulos suscita-se a ideia de que pode tratar-se de um currículo pautado em concepções críticas da Geografia. Isso porque é utilizado como principal conceito o espaço. Mas, dentro de cada um destes focos aparecem habilidades e competências que distinguem-se destas concepções teóricas.

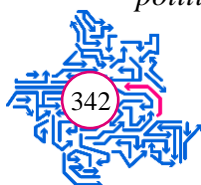
No foco do primeiro bimestre, por exemplo, "*Conhecendo o espaço geográfico*", aparecem ao mesmo tempo como habilidades e competências: "*Relacionar aspectos que revelem a identidade do aluno com o seu lugar de vivência*" e "*Reconhecer a importância do trabalho humano na transformação do espaço*". A primeira caracteriza-se pela concepção humanística e a segunda traz uma proposta de análise marxista, que embora aproximem-se em alguns momentos, dentro da perspectiva crítica da Geografia, também constroem concepções diferentes da realidade.

Ainda no 6º ano, no 2º e 3º bimestres, são colocados como focos a cartografia e depois as dinâmicas naturais. Mas, em nenhum momento estes temas são relacionados a ação humana ou fazem um paralelo entre si. Aparecem de forma isolada, a exemplo da concepção positivista, que pautava a Geografia Tradicional, predominante até meados do século XX.

No 7º ano, este positivismo aparece de forma mais acentuada, com uma divisão muito clara dos focos dos bimestres segundo a sequência N-H-E (Natureza-Homem-Economia). Para Ruy Moreira (2011, p. 77), o maior problema desta separação entre Natureza, Homem e Economia, está na falta de relação que se estabelece entre estes elementos. Segundo ele:

É a ideia do homem excluído da natureza quando esta é reduzida a uma coisa física. Um homem que não está situado na natureza e que também não está situado na sociedade. Fica, assim, solto no campo representacional para a captura pelos discursos que vão se sucedendo no tempo (...). Então, surge um homem transformado em estatística tanto pelo lado da produção quanto pelo lado do consumo, num mundo da natureza transformada em estoque de recursos naturais. Homem e natureza jogados numa mesma sorte.

Os focos deste bimestre são: "*As paisagens naturais brasileiras*"; "*Organização político-administrativa e divisão regional do Brasil*"; "*Sociedade e cultura no Brasil*"; "*As*



*bases econômicas da organização social brasileira*". O conceito que perpassa é o de região, central para a Geografia Tradicional e muito útil para os interesses do Estado durante muitas décadas, reforçando as potencialidades regionais através de aspectos naturais, humanos e econômicos.

Já no 8º ano, retoma-se alguns temas da Geografia Crítica, discute-se: "*A globalização: integração e persistência das desigualdades*", "*O continente americano e sua diversidade*", "*As transformações espaciais na América Latina*"; *A integração territorial nas Américas*". Novamente aqui há uma "mesclagem" de linhas teóricas, opta-se por habilidades e competências com claro foco na Geografia Crítica, por exemplo, "*Reconhecer o papel das diferentes regiões na tradicional Divisão Internacional do Trabalho, na nova DIT, identificando relações de dependência entre os grupos de países e transformações socioespaciais relacionadas ao processo de globalização*", no primeiro bimestre. Mas, por outro lado, mantêm-se o foco na divisão regional, tanto para discutir a base física quanto aspectos relacionados a economia e a cultura.

Aparece ainda nesta série a questão da identidade no segundo bimestre - "*Identificar as características étnico-culturais dos povos americanos, relacionando-as às matrizes europeias, africana e indígena, na construção da identidade da população do continente americano*", o que pode evidenciar aspectos da Geografia Cultural, mais uma das vertentes surgidas a partir do movimento de Renovação da Geografia. Contudo, não se menciona a relação desta "identidade" diretamente ao processo de colonização que explorou tanto negros quanto índios, e principalmente, não deixa-se claro que não há uma identidade latino-americana, já que cada país apresenta suas especificidades culturais.

A organização do currículo do 9º ano, assim como a do 7º ano, reproduz no interior de cada bimestre a estrutura N-H-E. Todo bimestre tem como foco um continente: "*África: formação socioespacial e a diversidade*"; "*A organização do espaço europeu e suas particularidades*"; "*O potencial econômico, cultural e socioambiental do continente asiático*"; "*Oriente Médio e Oceania: dinâmicas territoriais e diferenças socioculturais*". Dentro destes focos, vez ou outra são pincelados alguns termos utilizados pela Geografia Crítica, mas o que prevalece é a estrutura N-H-E. Além disso, ao tratar da África, por exemplo, mantêm-se o foco na visão que a Europa produz do continente, sem que haja um direcionamento para as histórias locais, o intenso processo de exploração, ou seja, para os problemas internos ocasionados por atores externos. As doenças e epidemias aparecem como

problemas do continente, mantendo a visão de "lugar das catástrofes", sem nenhuma relação direta com o processo exploratório. Nesta série para cada continente estuda-se a base física (N), os aspectos relacionados a população (H) e a economia dos principais países (E).

Para o Ensino Médio, embora também apareçam temas típicos da Geografia Crítica, montou-se uma estrutura geral que fragmenta o arquétipo N-H-E nas três séries, alocando a natureza na 1ª série e os aspectos humanos e econômicos na 2ª e 3ª séries.

Na 1ª série são focos: *"Representações gráficas e cartográficas"*, *"A dinâmica climática e os biomas"*; *"Dinâmica ambiental: as transformações do relevo e as bacias hidrográficas"*; *"A questão ambiental"*. O capítulo de cartografia, assim como no 6º ano aparece descolado dos demais, como se cartografia não fosse um conjunto de conhecimentos que deveriam ser apropriados pela Geografia nos diferentes momentos do ensino da disciplina. Nos bimestres seguintes, são focados os aspectos físicos e nestes o homem aparece apenas na relação com o meio, a exemplo da Geografia Tradicional de Paul Vidal de la Blache. A questão ambiental, embora perpassasse os temas clima, vegetação, relevo e hidrografia, só aparece no quarto bimestre, como se fosse algo descolado dos demais.

O currículo da 2ª série do Ensino Médio tem como focos: *"Globalização e blocos econômicos"*; *"Urbanização mundial e brasileira"*; *"O espaço agrário no mundo e no Brasil"*; *"O estudo da população: crescimento, estrutura e migrações"*. Trata basicamente de economia e população, com uma visão mais crítica, pincelando algumas discussões ambientais relacionadas aos temas em foco.

Nesta série as habilidades e competências incluem tanto análises da Nova Geografia, predominante entre as décadas de 1960 e 1970, quanto do movimento de Renovação da Geografia, construído a partir da década de 1970, mas com desdobramentos na Geografia Crítica Marxista e Geografia Cultural, com predomínio da primeira. No segundo bimestre, é possível observar estas três linhas teórico-metodológicas nas habilidades e competências descritas para o bimestre (figura 1).



Figura 1 - Currículo Mínimo de Geografia - 2º Bimestre - 2º Série do Ensino Médio

Foco do Bimestre	Urbanização mundial e brasileira
<b>Habilidades e Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar a urbanização no século XX, e o crescimento das metrópoles em diferentes contextos e escalas.</li> <li>- Comparar o processo de urbanização entre diferentes grupos de países.</li> <li>- Relacionar o processo de urbanização com o processo de industrialização.</li> <li>- Compreender a rede hierárquica de cidades, e suas especificidades.</li> <li>- Apreender o processo de urbanização brasileira, considerando seus aspectos socioespaciais - habitação, segurança, lazer - identificando processos de segregação espacial.</li> <li>- Reconhecer o espaço urbano como o espaço do encontro das diferenças e do exercício da cidadania, valorizando as diferentes manifestações culturais urbanas.</li> </ul>

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2012.

Aparecem ao mesmo tempo "*Compreender a rede hierárquica de cidades e suas especificidades*", "*Apreender o processo de urbanização brasileira, considerando aspectos socioespaciais (...)*" e "*Reconhecer o espaço urbano como o espaço do encontro das diferenças (...)*". A primeira das três habilidades e competências evidencia uma discussão própria da Nova Geografia, parte da "revolução quantitativa e teórica da Geografia" a partir da década de 1950. A ideia de rede hierárquica de cidades foi desenvolvida a partir da "teoria das localidades centrais" formulada por Walter Christaller em 1933 e incorporada pela "Nova Geografia" nas décadas de 1960 e 1970 (CORRÊA, 2005, p. 15).

As outras duas habilidades e competências descritas fazem parte do movimento de Renovação da Geografia, formulada a partir da década de 1970, e apõem-se à Geografia Tradicional. A segunda ao considerar os aspectos socioespaciais vincula-se ao pensamento marxista, já a terceira, ao tratar das diferenças coexistentes no espaço urbano associa-se a Geografia Cultural.

Desse modo, em apenas um bimestre, com uma rápida análise, é possível perceber três linhas teóricas distintas.

Na 3ª série aparecem os focos: "*A indústria e seus diferentes processos de organização espacial*"; "*As redes e o Brasil no contexto atual*"; "*A questão energética no mundo contemporâneo*"; "*O Rio de Janeiro no contexto regional - dimensões política, econômica, ambiental e sociocultural*".

Nesta série a base são os estudos de economia, desdobrando-se a questão industrial também em redes e produção energética. Os aspectos humanos e ambientais aparecem apenas de forma estanque, associados aos problemas ocasionados pelas atividades econômicas.

As habilidades e competências priorizam a compreensão da localização e distribuição das atividades econômicas, mesma abordagem feita pela "teoria das localidades centrais" formulada por Christaller.

Em meio ao foco na localização e distribuição aparecem habilidades e competências como *"Analisar a compressão espaço/tempo e suas consequências na integração do território brasileiro"*, no segundo bimestre. O termo espaço/tempo foi difundido por David Harvey em seu livro *"Condição pós-moderna"* (2006) que sob a ótica do marxismo faz uma crítica a pós-modernidade, ou seja, aparece novamente a Geografia Crítica Marxista.

No terceiro bimestre desta série, quando o foco é o Rio de Janeiro aparecem novamente habilidades e competências ligadas a Geografia Tradicional, embora a distribuição dos conteúdos não siga exatamente uma sequência N-H-E, o conceito de região é destacado: *"Reconhecer as diferentes formas de regionalização do Brasil e identificar as particularidades regionais do Estado do Rio de Janeiro"* (figura 2).

Figura 2 - Currículo Mínimo de Geografia - 4º Bimestre - 3º Série do Ensino Médio

Foco do Bimestre	O Rio de Janeiro no contexto regional - dimensões política, econômica, ambiental e sociocultural
Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar cartograficamente o Estado do Rio de Janeiro.</li><li>- Compreender e relacionar as características históricas, físicas e socioeconômicas do Estado do Rio de Janeiro.</li><li>- Reconhecer as diferentes formas de regionalização do Brasil e identificar as particularidades regionais do Estado do Rio de Janeiro.</li><li>- Relacionar o processo de ocupação do território fluminense com os problemas ambientais recorrentes no Estado (enchentes, erosão, deslizamentos etc.).</li><li>- Analisar os impactos das transformações socioespaciais observadas no Estado do Rio de Janeiro.</li></ul>

Fonte: RIO DE JANEIRO, 2012.

Ao mesmo tempo aparecem termos como *"socioeconômicas"* e *"socioespaciais"* presentes na análise marxista.

Com estes rápidos exemplos, é possível perceber que várias concepções teórico-metodológicas da Geografia aparecem nas poucas páginas do Currículo Mínimo. Com polaridade dividida entre a Geografia Tradicional e a Geografia Crítica, que embora sejam antagônicas, misturam-se como se fossem complementares no documento.

A presença destas diferentes concepções de Geografia está justificada na introdução do documento, que segundo seus autores permitirá diferentes metodologias de trabalho e linhas teóricas. Mas, o fato de "misturar" diferentes concepções ocasiona o mesmo "ecletismo" denunciado por Ariovaldo Umbelino de Oliveira (1999, p. 47) em relação aos PCNs, o que para o autor revela mais a ausência do que a presença de uma concepção

filosófica. Este "ecletismo" torna-se a concepção dominante. Assim, o documento curricular, ao invés de contribuir para métodos de ensino eficientes e adequados as diferentes realidades escolares, mantêm-se como uma proposta sem fundamentação teórica e metodológica, impedindo a construção da qualidade do ensino de que tanto fala a SEEDUC.

O fato dos autores do documento terem se negado a apresentar claramente uma concepção teórica pode estar associado a tentativa de tentarem "agradar" a todos e não se comprometerem com uma ou outra postura filosófica. Mas, tal decisão também pode significar o mesmo que ocorreu com os PCNs, uma tentativa de "minar" o pensamento crítico, ainda com fortes raízes no marxismo. Pretende-se que sejam discutidos temas desta linha teórica, porque foi o que predominou na Geografia nas últimas décadas, então não há possibilidade de negar este processo histórico, contudo, dissolvem-se estas ideias em meio a outras correntes de pensamento menos críticas, a fim de formar alunos apenas com uma "pseudocrítica".

Assim, o Currículo Mínimo, na prática reproduz-se como mais um instrumento de controle do Estado capaz de definir o papel social que se deseja para os estudantes que passam pelo sistema escolar.

Os professores também fazem parte destas intenções do Estado, que embora mínimo, ainda funciona como meio para fazer valer os interesses dos grupos econômicos dominantes. Por isso, são obrigados a colocarem em prática um currículo do qual não participaram da elaboração, fazendo com que apenas reproduzam os conteúdos sem os devidos questionamentos.

### **Considerações finais**

O discurso criado pelos governos ao elaborar avaliações externas e currículos para atendê-las é o de que são estes métodos que vão produzir uma educação de qualidade. Por isso, convencem a sociedade e até mesmo os docentes, diretamente envolvidos no processo de ensino, de que essas são as melhores estratégias, que para um bom ensino devem-se cobrar de todos - alunos, professores e unidades escolares, resultados satisfatórios, indicados pelos índices de aprovação, reprovação e boas notas nas avaliações externas.

O Currículo Mínimo deixou claro desde seu processo de criação que trata-se de um instrumento para contribuir para o funcionamento adequado da escola, local que funciona como um dos principais aparelhos ideológicos do Estado. Isto porque desde sua origem os

currículos ligam-se as ideias de controle do processo pedagógico, estabelecendo um elo entre finalidades da educação, o público a que se destina e os interesses de quem deve atender.

Ao não deixarem claras as concepções teórico-metodológicas de Geografia inseridas no Currículo Mínimo, seus autores contribuíram para que os professores não reconheçam as intencionalidades do documento. O que pode não ser proposital, mas deixa transparecer tanto a falta de compromisso com as discussões teórico-metodológicas da disciplina, quanto um possível atendimento aos interesses do Estado para a manutenção de discursos acríticos, que impedem a construção de um pensamento capaz de fazer da Geografia uma disciplina que auxilie na compreensão e transformação do espaço geográfico.

### Referências bibliográficas

CORRÊA, Roberto Lobato. Repensando a Teoria das Localidades Centrais. In CORRÊA, Roberto Lobato. **Trajetórias geográficas**. 3ª Edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 15ª edição, São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LACOSTE, Yves. **A geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 3ª edição, Campinas: Papirus, 1988.

MOREIRA, R.. **Para Onde Vai o Pensamento Geográfico?** São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, A. U. Geografia e Ensino: Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Discussão In CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Reformas no Mundo da Educação - Parâmetros Curriculares e Geografia**, São Paulo: Contexto, 1999.

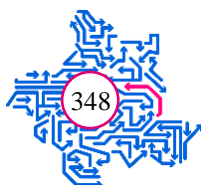
PERRENOUD, Phelippe. Sucesso na Escola: Só o currículo, nada mais que o currículo! In **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), nº 119, julho, pp. 7-26, 2003.

RIO DE JANEIRO. Currículo Mínimo 2012. In **Secretaria de Estado de Educação**, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em <[http://www.conexao professor.rj.gov.br/curriculo\\_aberto.asp](http://www.conexao professor.rj.gov.br/curriculo_aberto.asp)>. Acessado em: 11 de dezembro de 2013.

SACRAMENTO, A. C. R. **O currículo na construção do conhecimento geográfico: um estudo da ação docente de duas escolas estaduais de São Paulo**. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª edição, Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª Edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.



YOUNG, Michael F.D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Laura Beatriz Áreas Coimbra. In **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n.48, set.-dez, 2011.

