



O ENSINO DE GEOGRAFIA NA POLÍTICA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE MATO GROSSO

Divino Batista Alves Rosa
divinobatista@gmail.com

Graduado em Geografia, Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Professor da disciplina de Geografia da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT), na EE. Rosa dos Ventos. Endereço: Rua das Paineiras, nº1440, Jardim Imperial. CEP 78555-058. Sinop/MT

Marilda De Oliveira Costa
marildacosta@hotmail.com

Doutora em Educação pela UFRGS. Docente do Departamento de Pedagogia na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e docente credenciada do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNEMAT). Endereço: Rua Beija Flor, 40, Santa Isabel. CEP 78200-000. Cáceres/MT

Pollyana Aparecida Simão
pollyanasimoes@gmail.com

Graduada em Economia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Especialista em Gestão Pública Municipal pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Endereço: Rua Giuliana, nº 275, Residencial Florença. CEP 78555-380. Sinop/MT.

RESUMO

Este trabalho apresenta as Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, elaboradas entre os anos 2008 e 2010, e tem o objetivo de apresentar o ensino de Geografia em sua estrutura. O estudo é de abordagem qualitativa e conta com a análise dos documentos das Orientações Curriculares (OCs), por meio do livro Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica (MATO GROSSO, 2010a), que determina as concepções de educação, ensino, aprendizagem e currículo, e do livro Orientações Curriculares: Área de Ciências Humanas (MATO GROSSO, 2010b), que fundamenta o ensino de Geografia e das demais disciplinas integrantes da área de conhecimento. A justificativa para elaborar o documento das OCs por parte da Secretaria de Estado de Educação foi responder ao contexto de influência da globalização no arranjo social e escolar, uma vez que esse contexto é caracterizado pelo aumento do desemprego, trabalhos informais, violência e miséria. Nesse documento, a disciplina de Geografia defende o processo de seu ensino fundamentado na vivência e realidade cotidiana dos alunos, para desse modo desenvolver leituras críticas do mundo vivido a partir da relação dos fenômenos entre o local e global e assim problematizar a realidade e reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico.

PALAVRAS-CHAVE

Política Curricular. Ensino de Geografia. Globalização.

THE GEOGRAPHY TEACHING IN THE CURRICULUM POLICY OF BASIC EDUCATION OF THE STATE OF MATO GROSSO

ABSTRACT

This paper presents the Curriculum Guidelines of Basic Education of the State of Mato Grosso designed from 2008 to 2010, and aims to present the structure of Geography teaching. This qualitative study performs the analysis of the Curriculum Guidelines (CGs) documents by considering both the book Curriculum Guidelines: Assumptions for Basic Education (MATO GROSSO, 2010a), which determines the conceptions of education, teaching, learning and curriculum, and the book Curriculum Guidelines: Area of Human Sciences (MATO GROSSO, 2010b), which founds the teaching of Geography and other subjects pertaining to this area of knowledge. The justification given by the State Department of Education to design that document was that it would be a response to the context of globalizing influence on the social and school structures, since such context is characterized by increased unemployment rates, informal employment, violence and poverty. The document advocates Geography teaching grounded on the students' daily experience and reality, in order to develop critical readings of the experienced world in the relationship between local and global phenomena, to problematize reality and acknowledge the dynamics existing in the geographic space.

KEYWORDS

Curriculum Policy. Geography Teaching. Globalization.

Introdução

Este trabalho apresenta as Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, que foram elaboradas em um período de três anos (2008-2010), e tem o objetivo de apresentar o ensino de Geografia em sua estrutura.

O estudo é de abordagem qualitativa e conta com a análise dos documentos das Orientações Curriculares (OCs), por meio da análise do livro Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica (MATO GROSSO, 2010a), que determina as concepções de educação, ensino, aprendizagem e currículo defendidas pelo Estado de Mato Grosso para a Educação Básica, e do livro Orientações Curriculares: Área de Ciências Humanas (MATO GROSSO, 2010b), que fundamenta o ensino de Geografia e das demais disciplinas integrantes da área de conhecimento.

De acordo com Lopes (2004), a questão da política curricular na atualidade ganhou tanta importância que muitas vezes é tratada como se fosse a política educacional em si. A autora afirma:

[...] o currículo vem assumindo centralidade nas políticas educacionais no mundo globalizado. Ou seja, as reformas educacionais são constituídas pelas mais diversas ações, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados. As mudanças nas políticas curriculares, entretanto, têm maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional (LOPES, 2004, p. 110).

Ainda conforme Lopes (2004),

toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo (LOPES, 2004, p.111).

A concepção do currículo escolar também é discutida por Apple (2008), que afirma existir a inseparabilidade dos elementos constituintes do arranjo social na configuração da educação, de tal modo que o currículo é parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo; é resultado de tensão e concessões políticas, econômicas e culturais, de tal maneira que pode influenciar a organização e desorganização de um povo.

Moreira e Candau (2007) igualmente corroboram essa concepção de currículo como sendo resultante de tensão e de concessões políticas, econômicas e culturais formadoras do arranjo social. Eles afirmam que o currículo é

[...] espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua "verdade". O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais [...] (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.28).

Assim, a lógica de produção do currículo é influenciada pela interação entre a política social e econômica. No Brasil, a manifestação dessa lógica ganhou relevo no processo de reforma do Estado brasileiro a partir da década de 1990, quando começou a haver o incremento de iniciativas por parte do Estado para atender aos desígnios da

reprodução do capital mundial, de maneira que suas ações se fundamentaram na procura por

[...] racionalizar recursos, diminuindo o seu papel no que se refere às políticas sociais. E, dá-se em um contexto em que a proposta do governo federal para fazer frente para a crise do capital baseia-se na atração de capital especulativo, com juros altos, o que tem aumentado as dívidas interna e externa, provocando uma crise fiscal enorme nos Estados e municípios. Portanto, o governo propõe a municipalização das políticas sociais no exato momento em que os municípios têm, como principal problema, saldar as dívidas para com a União e, assim, não têm como investirem em políticas sociais. Isso nos leva a crer que a proposta de descentralização apresentada pela União consiste, em todos os sentidos, em um repasse, para a sociedade, das políticas sociais. Portanto, o que aparentemente seria uma proposta de Estado mínimo, configura-se como realidade de Estado mínimo para as políticas sociais e de Estado máximo para o capital (PERONI, 2003, p.19).

Isso implicou a discussão sobre a necessidade de reordenar a construção do currículo, pois era caracterizado até aquele momento por uma dinâmica mais estável, sob a influência do princípio fordista; portanto, deveria ser reformado. Assim, as configurações dos currículos passaram a fundamentar-se em temas

[...] mais flexíveis e com eixos temáticos mais amplos e diversificados, tendo em vista um mercado de trabalho cambiante e instável, que demanda alterações permanentes na formação dos trabalhadores e consumidores. Assim, o currículo tem se voltado mais para o desenvolvimento de competências e capacidades necessárias ao trabalhador polivalente e flexível, acarretando maior individualização e responsabilização dos sujeitos quanto ao sucesso ou fracasso na trajetória escolar e profissional (OLIVEIRA 2009, p.50-51).

Nessa conjuntura de ampliação do neoliberalismo e da globalização no Brasil, ganhou evidência na concepção de políticas sociais e educacionais a influência de organismos internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial (BM), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outros.

Vale notar que é nesse contexto de influências da globalização e do neoliberalismo, de acordo com Vesentini (2009), que ocorre a ampliação da importância do ensino da Geografia no currículo da Educação Básica. Segundo o autor, nesse contexto, tornou-se importante estudar temas como a globalização, a geopolítica mundial, desenvolvimento e subdesenvolvimento, organizações internacionais, entre outros, como tentativa de compreender a lógica do arranjo social e espacial contemporâneo.

Embora o ensino de Geografia tenha ampliado sua importância a partir desse contexto, isso não significa que seu papel seja o de reforçar os princípios dessa lógica no arranjo social por meio de sua prática nas escolas, mas sim, como destaca Kaercher (2007), que seu ensino deva contribuir para que o aluno entenda, com um mínimo de lógica, o mundo em que vive e que é no contato dos seres humanos com suas contradições sociais, culturais, econômicas e políticas com a natureza, por ser impossível sobreviver sem se valer dela, que os espaços são apropriados, construídos e ressignificados.

O interesse em apresentar a política curricular da Educação Básica do Estado de Mato Grosso (2008-2010), partiu da vivência que tive no processo de estudo e discussões durante as etapas reservadas pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) para que houvesse a participação dos profissionais da educação na elaboração da política curricular.

Essa participação inquietou-me e induziu-me a compreender como se deu a participação dos profissionais da educação na concepção e produção das OCs, uma vez que parecia estarmos fazendo somente uma correção de termos e conceitos, cumprindo etapas para ratificar o que já estava definido na concepção do documento, assim como levou-me a pensar o papel do ensino de Geografia nessa política curricular, visto que o ensino da Geografia escolar de acordo com Cavalcanti (2008), fundamenta-se na busca por tornar o mundo em que vivemos mais compreensível, o próximo e o distante, ou seja, se estrutura na compreensão do espaço geográfico.

Espaço, que é de acordo com Santos (2006, p.39), “[...] formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá [...]”. Ou seja, ele não é estático; suas formas e objetos são resultado e condição das interações que acontecem ao longo do desenvolvimento histórico da sociedade.

Vale ressaltar que essa característica do ensino de Geografia esta presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), para o Ensino Fundamental, ensino de Geografia, em que afirma que o ensino dessa disciplina tem que buscar tornar o mundo mais compreensível para os alunos, explicável e passível de transformações, com a meta de desenvolver um ensino para a conquista da cidadania, devendo ter o espaço como objeto central de estudo. De igual modo essa lógica de ensino se manifesta nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+, 2002), área de Ciências Humanas, uma vez que assegura que o caráter essencial do estudo da Geografia no

Ensino Médio é o do espaço geográfico, por meio dos conceitos, paisagem, lugar, território, escala, globalização, técnicas e redes, um espaço compreendido como produto e produtor das relações sociais desenvolvidas ao longo da formação histórica da sociedade.

O processo de elaboração das Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso e suas concepções teórico-metodológicas

A metodologia oficial utilizada para elaboração das Orientações Curriculares da Educação Básica de Mato Grosso (2008-2010) teve a seguinte configuração: o primeiro momento ocorreu por meio da ação dos consultores externos – especialistas de diferentes áreas do conhecimento, professores da UFMT e UNEMAT. Esses consultores tiveram a função de elaborar o texto base enviado às unidades escolares e aos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROs/MT) para o início da participação dos profissionais da educação no processo de construção das OCs; também tiveram a função de finalizar o documento junto com os demais integrantes dos Grupos de Trabalho (GTs) (MATO GROSSO, 2010a).

Essa conjuntura organizativa, de acordo com a política curricular da Educação Básica do Estado de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010a), com espaços reservados para a participação dos profissionais da educação, manifesta seu compromisso com a democracia, expresso na ideia da gestão democrática do ensino, em que normas e projetos pedagógicos deverão ser definidos com a participação dos profissionais da educação, como estabelecem os artigos 14 e 15 da LDB-9394/96.

As etapas de estudos que se seguiram nesse processo, assim como as análises das contribuições ao documento feitas pelos profissionais da educação, foram sistematizadas em um texto orientador, chamado Carta às escolas, enviadas pela Superintendência de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação. A partir de então, esse processo passou por algumas etapas, descritas abaixo:

- ✓ **Primeira etapa:** Seminário interno na escola, realizado por meio de leitura, discussão e apresentação de contribuições pela comunidade escolar, além de escolha de um professor para representar a unidade escolar junto com a coordenação pedagógica da escola na etapa municipal. Esta etapa aconteceu sob a responsabilidade da Coordenação Pedagógica da unidade escolar.

- ✓ **Segunda etapa:** Seminário municipal sob a responsabilidade da Assessoria Pedagógica, com a função de apreciar as contribuições da primeira etapa. Teve por objetivo sistematizar o documento e encaminhá-lo ao CEFAPRO, assim como eleger um representante por área de conhecimento para participar da etapa regional.
- ✓ **Terceira etapa:** Seminário regional que aconteceu sob a responsabilidade do CEFAPRO. Seu objetivo foi apreciar as contribuições oriundas da etapa municipal, sistematizar as propostas dessa etapa e encaminhá-las aos GTs para a sistematização.

Ao abordar-se a concepção de políticas públicas sociais no contexto contemporâneo, de Estado capitalista, é fundamental considerar que sua origem não se vincula exclusivamente aos quadros burocráticos do Estado, isto porque as políticas têm seu embrião no contexto de produção das formas da sociedade. Como pondera Vieira (2007),

[...] a política social consiste em estratégia governamental e normalmente se exhibe em forma de relações jurídicas e políticas, não podendo ser compreendida por si mesma. Não se definindo a si, nem resultando apenas do desabrochar do espírito humano, a política social é uma maneira de expressar as relações sociais, cujas raízes se localizam no mundo da produção [...] (VIEIRA, 2007, p.142).

Nesse sentido, as Orientações Curriculares articularam-se ao contexto histórico, social, político e econômico de sua produção. Sua origem refletiu as reformas que houve no contexto educacional brasileiro, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9394/96, a qual estabeleceu os elementos normativos para a organização do ensino no Brasil. Essa condição, aliás, foi utilizada como argumento pela Superintendência de Educação Básica no envio do documento Carta às Escolas, em que assinala que sua construção é:

[...] uma forma de oferecer parâmetros a uma discussão mais aprofundada dos novos paradigmas veiculados a partir da LDB/96. Imbuída do espírito dessa lei é que a SEDUC acredita que a instauração desse processo contribuirá largamente para que as escolas, professores e demais profissionais da educação possam estar efetivamente envolvidos na tarefa de construir os próprios rumos de uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva [...] (MATO GROSSO, 2010c, p.02).

Esse processo de normatização do ensino no Brasil resultou, em 1998, na implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs) pelo do MEC, fixando os parâmetros a serem observados pelas escolas, em todo o país,

na organização dos currículos. Tal conjuntura provocou, de acordo com Silva e Santos (2009), novas configurações curriculares, pois, articulada à LDB, esta política aventava

[...] novas possibilidades para a organização da educação, da escola e do trabalho docente. Com efeito, a LDB abre a possibilidade de se construírem novos parâmetros e novas bases para o desenvolvimento do ensino, a partir de concepções de currículo e de organização curricular a ela subjacente (SILVA; SANTOS, 2009, p.59).

O processo de regulação das políticas públicas no Brasil voltadas para a educação foi gestado na estrutura de um Estado que resume as reformas neoconservadoras, as quais estão em curso em diversos países, em todos os continentes, embora não com a mesma intensidade. Esse processo de reforma educacional, ainda em curso, teve início no contexto de ampliação da abertura econômica do Brasil na década de 1990, ou seja, no contexto de expansão do neoliberalismo e globalização da economia. Essas reformas assemelham-se ao que Dale (2004) caracterizou como Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, a qual tem “[...] a mudança de natureza da economia capitalista mundial como a força directora da globalização e procura estabelecer os seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos” (DALE, 2004, p.426).

O primeiro fascículo das OCs que compõe o *kit* do documento da política curricular é o livro Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica. Esse livro indica a base teórico-metodológica da organização curricular de toda a Educação Básica. Ele contém um item caracterizado como “apresentação do documento”. Nesse texto, é assegurado que o objetivo das Orientações Curriculares, ao estabelecerem a base teórico-metodológica, é:

[...] apontar as estratégias e os recursos necessários destinados à apropriação por parte dos alunos dos conhecimentos nele veiculados, de modo a não permitir a exclusão por falta de conhecimento. Concebe-se a educação como elemento propiciador de conhecimento sobre a realidade, pelo debruçar-se sobre ela, a fim de extrair contextos significativos para a formação humana (MATO GROSSO, 2010a, p.09).

Diante desse objetivo, as Orientações Curriculares estabeleceram como eixos estruturantes da Educação Básica o conhecimento, o trabalho e a cultura, uma vez que estes conceitos, de acordo com a Secretaria de Estado de Educação, possibilitam, por meio da mediação, a organicidade interna e externa da organização de ensino e a integração entre suas etapas, modalidades e especificidades (MATO GROSSO, 2010a).

A definição desses eixos estruturantes da Educação Básica no Estado é resultado, conforme a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), de algumas decisões políticas tomadas:

[...] primeiro, considerar o trabalho entendido como práxis humana como categoria organizadora do processo de construção das diretrizes, concebendo o humano por sua capacidade de intervir na natureza e transformá-la, e, no caso de Mato Grosso, transformá-la em favor da sustentabilidade entendida a partir dos aspectos aqui destacados (MATO GROSSO, 2010a, p.09).

De acordo com a SEDUC/MT, com essas considerações, pretende-se assegurar a integração das diferentes áreas do conhecimento no planejamento escolar, principalmente no projeto político-pedagógico da Educação Básica, por meio da mediação de conhecimento, trabalho e cultura. Ainda segundo a SEDUC/MT, essa mediação ajudaria a superar a histórica dualidade estrutural de ensino no país, de característica fordista/taylorista. Trata-se de uma dualidade caracterizada pela existência de escolas distintas, uma escola voltada à classe dos trabalhadores, geralmente de formação técnica, e uma escola voltada à classe dominante, abastada, dona dos meios de produção, geralmente de formação geral, intelectual (MATO GROSSO, 2010a).

Essa definição política assumida pelo Estado, definindo trabalho como *práxis* humana e articulando a educação ao contexto externo de sua organização, o contexto das relações sociais, é baseada na concepção de educação que consta no documento, compreendida como totalidade. Nessa concepção, pode-se entender que a educação

[...] supera os limites da educação escolar por ocorrer no interior das relações sociais e produtivas. Reconhece, pois, as dimensões pedagógicas do conjunto dos processos que se desenvolvem em todos os aspectos da vida social e produtiva. Essa concepção incorpora a categoria trabalho, reconhecendo a sua dimensão educativa, ao mesmo tempo que reconhece a necessidade de a educação escolar vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (MATO GROSSO, 2010a, p.13).

Assim a produção de conhecimento é concebida, nas Orientações Curriculares, ancorada na epistemologia das *práxis*, na ciência como teoria e método de compreensão das contradições existentes em todos os fenômenos do contexto das relações sociais, econômicas, políticas e culturais do cotidiano, ou seja, a produção do conhecimento tem que integrar a realidade dos educandos e do educador, seu contexto social.

Essa concepção compreende o processo de produção do conhecimento como resultante da relação entre o homem e as relações sociais em seu conjunto, através da atividade humana. O ponto de partida para a produção do conhecimento, portanto, são os homens em sua atividade prática, aqui

compreendido como o trabalho, em todas as formas da atividade humana por meio das quais o homem apreende, compreende e transforma as circunstâncias, ao mesmo tempo em que é transformado por elas. Em síntese, o trabalho compreendido como práxis humana [...] (MATO GROSSO, 2010a, p.30).

Os princípios de organização das Orientações Curriculares como tentativa de superar a fragmentação histórica do Sistema de Ensino são: integração, organicidade e democratização da gestão. Esses princípios procuram articular a produção do conhecimento à dimensão da totalidade, a prática social. A Secretaria de Estado de Educação, por meio da política curricular (MATO GROSSO, 2010a), define como etapas do Sistema de Ensino Estadual: o Ensino Fundamental organizado por ciclos de formação humana e o Ensino Médio de Educação Geral; e por especificidade e modalidades, para atender à diversidade do contexto social do Estado: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP), Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA/Proeja).

Isso significa organizar a educação básica como um sistema que não admite formas paralelas que comprometam a assumida integração entre os níveis e modalidades de ensino oferecidas pela educação escolar e as demais ações educativas que ocorrem no conjunto das práticas sociais. Pretende assegurar, dessa forma, tanto a organicidade interna à educação básica, entre seus níveis e modalidades, quanto a organicidade externa, articulando, pela mediação da educação, conhecimento, trabalho e cultura (MATO GROSSO, 2010a, p.13).

Esses princípios de organização das Orientações Curriculares, assim como os princípios metodológicos da produção do conhecimento e as concepções de educação e formação definidas e defendidas nas OCs, representam, segundo a SEDUC (MATO GROSSO, 2010a, p. 07), a “[...] decisão política de fazer chegar ao chão da escola um texto claro e conciso que, a par dessa clareza e concisão, ofereça ao professor uma visão inequívoca do homem e da sociedade que se quer formar”.

O documento da política curricular da Educação Básica do Estado de Mato Grosso defende um processo educativo que tenha a dimensão da totalidade, a partir de

[...] uma concepção histórica de homem em sua integralidade, que o compreenda como síntese do desenvolvimento social e individual, e, nesse sentido, como síntese entre a objetividade das relações sociais e produtivas e as subjetividades, há que se construir um processo educativo que o leve a dominar as diferentes linguagens, desenvolver o raciocínio lógico e a capacidade de usar conhecimentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e culturais **para compreender e intervir na vida social** e produtiva de forma crítica e criativa, construindo identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de continuar aprendendo ao longo de suas vidas (MATO GROSSO, 2010a, p.28, grifo nosso).

Nesse sentido, cabe abordar o ensino de Geografia no interior das OCs, pois seu objeto se coaduna com a dimensão do processo educativo, concebido como totalidade, assim como com a concepção do homem em que este é compreendido como uma produção histórica, síntese do desenvolvimento individual e social, pois como afirma Pontuschka (2000), a Geografia se caracteriza por ser uma ciência que pesquisa o espaço construído pelo trabalho das sociedades humanas, vivendo em diferentes tempos, e o considera como resultado do movimento de uma sociedade em suas contradições e nas relações que estabelece com a natureza, com o mundo nos distintos tempos históricos.

A Geografia escolar nas Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso

O ensino de Geografia na política curricular do Estado de Mato Grosso integra o conjunto de disciplinas da área de conhecimento das Ciências Humanas, que é formada no Ensino Fundamental por História e Geografia; no Ensino Médio, são integradas as disciplinas de Filosofia e Sociologia. Para a SEDUC/MT:

o papel das Ciências Humanas, como área de conhecimento no currículo escolar da Educação Básica, suscita refletir, primeiramente, o que entendemos por área de conhecimento e, num segundo momento, analisarmos o processo de constituição da área de Ciências Humanas, bem como sua incorporação na estrutura curricular da educação básica (MATO GROSSO, 2010b, p.07).

Com essa organização das Orientações Curriculares por área, de acordo com a Secretaria de Estado de Educação,

[...] pretende-se que cada campo do saber adquira dinamicidade e articulação, tanto entre as disciplinas quanto entre as próprias áreas, possibilitando maior flexibilidade, pontos de interesses e metas comuns no que diz respeito à construção do conhecimento pelo estudante [...] (MATO GROSSO, 2010b, p. 07).

As áreas de conhecimentos do Ensino Fundamental têm a organização do processo de ensino baseada em matrizes de capacidades para cada ciclo. Os ciclos que constituem essa etapa do ensino são três; cada ciclo possui três fases, totalizando, assim, nove anos.

Segundo Shiroma et al. (2011), a organização do currículo fundamentado no desenvolvimento de capacidades traz em sua lógica o contexto de influência do mercado na configuração de políticas educacionais, por meio da justificativa da influência da globalização no processo produtivo e sua repercussão no desenvolvimento das relações

de trabalho, com pressão na oferta de empregos, o que exigiria uma estrutura educacional mais dinâmica e flexível. Essa lógica flexível, para Harvey (2012),

[...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões subdesenvolvidas [...] também envolve um novo movimento que chamarei de “compressão do espaço-tempo” no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitam, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitam cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado (HARVEY, 2012, p. 140).

A influência dessa lógica do sistema produtivo é utilizada como argumento pela Secretaria de Estado de Educação para justificar a produção das Orientações Curriculares da Educação Básica de Mato Grosso. Assegura-se que o desafio a ser enfrentado na organização curricular voltada para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso, na atualidade, é a influência da globalização na organização da economia e sua repercussão no mundo do trabalho, com a restrição cada vez maior dos chamados empregos formais, criando e recriando informalidades, assim como empregos precários (MATO GROSSO, 2010a).

O processo produtivo atual, caracterizado pela flexibilidade do regime de acumulação, em que a globalização influencia a lógica organizativa das relações sociais, traz a necessidade de aprender sobre esse mundo, o que manifesta a relevância do ensino de Geografia no currículo da Educação Básica. Isso porque o ensino da Geografia escolar busca, conforme Vesentini (2009), levar o aluno a compreender o mundo em que vivemos em suas diversas escalas geográficas e dimensões: econômica, ambiental, cultural, social e demográfica, entre outras. Ainda assevera Vesentini (2009) que a Geografia escolar, na atual conjuntura, é valorizada porque está em evidência

[...] a importância de se estudar nos dias de hoje temas normalmente identificados em esta disciplina: globalização e mercados regionais, relações de gênero, migrações e o novo tipo de racismo, geopolítica mundial, desenvolvimento e subdesenvolvimento, organizações internacionais, a urbanização da humanidade (e de nosso país) e seus problemas, agricultura e fome, mudanças climáticas, a água potável no planeta (e em nossa região), os recursos naturais renováveis e os não renováveis etc (VESENTINI, 2009, p.73).

Cavalcanti (2008) também aponta a relevância de considerar o contexto atual na discussão das concepções teóricas da geografia. Afirma que, para discutir as concepções teóricas da Geografia no mundo contemporâneo e seu ensino, a Geografia escolar, é necessário considerar que o mundo de hoje é globalizado e que a globalização é um fenômeno caracterizado por eliminar fronteiras entre os países de todo o mundo, afetando múltiplos campos do arranjo social, como a cultura, a tecnologia, o social, o político, o econômico e a educação, entre outros.

A Geografia, em seu processo de desenvolvimento histórico como área do conhecimento, foi consolidando teoricamente sua posição como uma ciência que busca conhecer e explicar as múltiplas interações entre a sociedade e a natureza. Assim, o cerne da ciência geográfica que integra o currículo da Educação Básica, de acordo com Kaercher (2003), é o seu objeto de análise – o espaço geográfico, entendido como fruto do trabalho humano em suas perpétuas lutas pela sobrevivência, em que somos divididos por classes, raças e gêneros, entre outros.

Para Kaercher (2003), o ensino da geografia escolar tem que buscar alfabetizar o aluno não só para que este se aproprie do vocabulário específico da disciplina, mas para capacitá-lo “para a leitura-entendimento do espaço geográfico, próximo ou distante” (KAERCHER, 2003, p.12).

A relevância do espaço geográfico no processo de ensino da Geografia escolar é asseverada por Cavalcanti (2008), que afirma que o objetivo básico da geografia na escola “[...] é o de formar um pensamento geográfico, pensamento espacial genericamente estruturado para compreender e atuar na vida cotidiana pessoal e coletiva” (CAVALCANTI, 2008, p.37). Para que tal tarefa – o desenvolvimento do raciocínio espacial – seja realizada, é indispensável conceber o processo de ensino integrado à realidade cotidiana, no espaço vivido do aluno, transitando da escala global-local e tendo como foco o local (CAVALCANTI, 2008).

Ainda no contexto de discussão sobre o papel do ensino de Geografia no currículo da Educação Básica e seu objeto de análise, Callai (2001) destaca a necessidade de a Geografia escolar compreender o processo de seu ensino fundamentado no aluno, seu espaço vivido, e a partir daí ampliar e aprofundar o conhecimento do lugar onde ele vive, relacionando-o com espaços mais distantes, diferentes e complexos, contextualizando com o global/internacional/local, para desse modo contribuir para a formação do cidadão, até mesmo porque a Geografia é:

[...] uma ciência social, que estuda o espaço construído pelo homem, a partir das relações que estes mantêm entre si e com a natureza, quer dizer, as questões da sociedade, com uma “visão espacial”, é por excelência uma disciplina formativa, capaz de instrumentalizar o aluno para que exerça de fato a sua cidadania (CALLAI, 2001, p.134).

A disciplina de Geografia, a Geografia escolar, presente no currículo da Educação Básica, como foi destacado anteriormente por Callai (2001), Kaercher (2003) e Cavalcanti (2008), tem sua relevância fundamentada na procura de desenvolvimento do raciocínio espacial do aluno, para o entendimento do espaço geográfico, o conhecimento do lugar, seu espaço vivido, a realidade cotidiana relacionada ao contexto amplo, global-local. Todavia, os mesmos autores fazem ressalvas quanto ao alcance de sua função na Educação Básica.

Callai (2001) diz que o ensino de Geografia nas escolas ainda é influenciado por abordagens de conteúdos que nada têm a ver com a vida dos alunos, não geram interesse e não contribuem para a compreensão da realidade estudada para a formação do cidadão, uma vez que trabalham com informações desconectadas de explicações mais amplas. Essa organização do ensino, com poucos significados educativos, é vista de acordo com Callai (2001)

[...] como “naturais”. Alguém definiu que sejam assim e como tais fossem tratadas. E, mesmo que não o sejam, o professor remete para fora de si a organização dos conteúdos nas diversas séries e nos diversos graus de nosso ensino. Se em determinado momento a Geografia serviu para enaltecer o nacionalismo patriótico brasileiro (e hoje nós podemos examiná-lo assim), atualmente a maioria dos professores não consegue perceber a qual interesse está ligada a forma de estruturação do conhecimento veiculado nas aulas, nos livros, nos textos utilizados. E tem sido um conhecimento estruturado de tal forma que não permite que se conheça realmente a realidade que é estudada. Sem falar na fragmentação produzida pela divisão em disciplinas e no interior delas; no caso da Geografia, a fragmentação acontece de tal forma que impede o raciocínio lógico capaz de dar conta do objeto que deve tratar. São questões (físicas) naturais e humanas, são termos de relevo, vegetação clima, população, êxodo rural e migrações, estrutura urbana e vida nas cidades, industrialização e agricultura... estudados como conceitos a-históricos, abstratos, neutros, sem ligação com a realidade concreta. Embora se queira avançar e no nível da discussão acadêmica muitas coisas estejam resolvidas, a prática da sala de aula é ainda hoje assim, extremamente fragmentada em itens sem sentido, isoladamente, e no conjunto sem o encadeamento que lhe permitisse ter sentido (CALLAI, 2001, p.139-140).

Em relação às ressalvas quanto ao desenvolvimento do ensino de Geografia na Educação Básica, Kaercher (2007), em seu texto A Geografia Escolar: Gigante de pés de barro comendo pastel de vento num *fastfood*, corrobora a análise desenvolvida por Callai (2001) sobre o desempenho da Geografia escolar. Kaercher (2007) afirma que a Geografia escolar é fraca epistemologicamente e que os professores acabam por reproduzir essa sua característica no processo de desenvolvimento das práticas de

ensino. As discussões teóricas que acontecem no contexto acadêmico, seja por meio da Geografia positivista, da Geografia dos teóricos (neopositivistas), da Geografia Radical/Crítica, seja em qualquer linha, no fundo, possuem pouca ou quase nenhuma influência no contexto escolar, isso porque o debate teórico é pouco comum entre os professores do Ensino Fundamental e Médio.

De acordo com Kaercher (2007), o que predomina na Geografia escolar hegemonicamente é:

[...] uma sucessão de informações sobre os lugares da Terra. Tudo cabe como sendo Geografia. Nós, de fato, falamos de tudo nas aulas, mas paradoxalmente, com muita pouca relação às categorias consideradas basilares à Geografia (espaço, território, região, paisagem, lugar, etc.). Afinal, por que tais assuntos (países, continentes, povos, com suas características naturais e econômicas) são Geografia? Parece que não carecemos justificar por que isso é Geografia, pelo simples fato de que falamos de lugares, de espaços. É uma ciência que não precisa de justificativas, pois ela “fala” por si, basta que ela cite nomes de lugares. A toponímia parece justificar nossa existência. A Geografia se confunde com toponímia, com a topologia. Em outras palavras, o fato da Geografia ter um “objeto” muito ‘concreto’ (o espaço em que vivemos), muito ‘visível’ (os espaços em que vivemos), muito perceptível (todos nós vivemos num ... espaço), qual seja, a Terra toda e tudo mais que nela está (povos, países, paisagens) nos deixa como que deitados em “berço esplêndido”, acomodados. Falar de tudo (todos os lugares) nos enche de assuntos, conteúdos, mas à custa de uma reflexão mais fundamentada. A consequência pedagógica mais comum é a prática de sobrecarregar nos conteúdos, sempre tão infíndos. Parece uma saída, uma “fuga para frente”. Sempre falta tempo para trabalharmos os conteúdos e assim, raramente, paramos para pensar “por que isso é Geografia!?”, “o que quero ensinar quando ensino Geografia!?”. Corremos com os conteúdos para fugirmos de nossa prática automática [...] (KAERCHER, 2007, p. 28-29).

No que tange à prática do ensino de Geografia na Educação Básica, Cavalcanti (2008) avalia, assim como os demais autores mencionados nos parágrafos anteriores, que o ensino da Geografia, apesar de sua importância no desenvolvimento do raciocínio conceitual do espaço e da formação cidadã, por meio do conhecimento do lugar, do espaço vivido, da realidade cotidiana, tem dificuldade de produção desse conhecimento na prática escolar. A Geografia escolar tem dificuldades de fazer chegar os avanços da Geografia acadêmica na prática do ensino nas escolas. Cavalcanti (2008) diz que, na prática, a Geografia ensinada

[...] não consegue, muitas vezes ultrapassar ou superar as descrições e as enumerações de dados e fenômenos, como é tradição dessa disciplina. Nessas condições, o livro didático, muitas vezes trazendo um conteúdo padronizado, define o que se vai ensinar, e os professores tratam os temas em si mesmos, sem permitir que sua abordagem sirva para transitar na escala global-local, tendo como foco o local. Assim, continua a ser um desafio trabalhar com situações-problema, buscando a formação de um pensamento conceitual para servir de instrumento da vida cotidiana, tendo em mente ao mesmo tempo a complexidade do mundo contemporâneo e o contexto local em que se encontra [...] (CAVALCANTI, 2008, p.36-37).

Feitas essas observações quanto ao desenvolvimento do ensino da Geografia, vale ressaltar que a Geografia escolar não é idêntica à geografia acadêmica, mas sim resultado da interação desta com a geografia didatizada e a geografia da tradição prática, ou seja, uma construção desenvolvida pelos professores e demais sujeitos da prática escolar que tomam decisões sobre o que é ensinado efetivamente nas escolas, embora a Geografia acadêmica seja sua referência. Para Cavalcanti (1998), a Geografia escolar distingue-se porque

a relação entre uma ciência e a matéria de ensino é complexa; ambas formam uma unidade, mas não são idênticas. A ciência geográfica constitui-se de teorias, conceitos e métodos referentes à problemática de seu objeto de investigação. A matéria de ensino Geografia corresponde ao conjunto de saberes dessa ciência [...] Em razão dessa distinção, a seleção e organização de conteúdos implicam ingredientes não apenas lógico-formais como, também, pedagógicos, epistemológicos, psicocognitivos, didáticos, tendo em vista a formação da personalidade dos alunos. Há, no ensino, uma orientação para a formação do cidadão diante de desafios e tarefas concretas postas pela realidade social e uma preocupação com as condições psicológicas e socioculturais dos alunos. A ciência geográfica, por si só, não tem responsabilidade de ocupar-se com esses aspectos (CAVALCANTI, 1998, p. 09-10).

Desenvolvidas as ponderações sobre a importância do ensino de Geografia no currículo da Educação Básica e as dificuldades de seu ensino na escola, assim como o contexto de influência da produção das Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, a partir de agora, aborda-se a Geografia escolar nas OCs.

O ordenamento da disciplina de Geografia no texto da política curricular do Estado de Mato Grosso é apresentado de modo sistematizado, tratando especificamente do ensino dessa disciplina a partir do 3º Ciclo. Isso porque é a partir desse ciclo que há a divisão das Ciências Humanas em disciplinas específicas, para que, de acordo com a Secretaria de Estado de Educação (MATO GROSSO, 2010b), o estudante aprofunde o conhecimento das ciências da História e Geografia, bem como os conhecimentos relacionados com a Educação Religiosa. Vale notar que, embora seja abordada de modo direto no terceiro ciclo, a Geografia também está presente no 1º e 2º ciclos, ainda que o trabalho nesses ciclos seja desenvolvido por profissionais unidocentes.

A Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Artigo 26, determina que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, com uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos

educandos. Em seu parágrafo 1º, traz que os currículos devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

O ensino de Geografia no 1º Ciclo tem que procurar, conforme a SEDUC/MT, partir dos locais de vivência dos alunos e de sua realidade social concreta, por meio da interação sociocultural:

durante o 1º Ciclo, a construção do conhecimento geográfico prioriza três aspectos essenciais: o reconhecimento da identidade individual e o respeito aos diferentes grupos sociais, o desenvolvimento da noção de espaço geográfico a partir das noções de lugar e de paisagem e a alfabetização cartográfica (MATO GROSSO, 2010b, p.12).

No 2º Ciclo, o ensino de Geografia deve considerar, ainda, o espaço vivido do aluno na configuração inicial do processo de ensino, mas deve fundamentar sua organização de forma a ultrapassar o conhecimento dessa realidade imediata por meio de sua problematização, articulando-a a diferentes esferas e a redes de relações sociais, econômicas, políticas e culturais, em diferentes tempos e espaços geográficos, ou seja, a construção do conhecimento da realidade deve ser compreendida na interação de diferentes escalas geográficas, em âmbito local, regional, nacional e global. No processo da construção do conhecimento, de acordo com a SEDUC, o professor tem o dever de

[...] possibilitar situações para que o estudante desenvolva a capacidade de analisar criticamente os fatos da natureza e da sociedade, estabelecer relações, analogias, generalizações, enfim, realizar análises com argumentações, próprias da sua idade, priorizando as relações sociais e uma leitura crítica do mundo vivido, construindo conhecimentos (MATO GROSSO, 2010b, p.25).

No 3º Ciclo, o processo de organização do ensino, segundo a Secretaria de Estado de Educação deve expandir o grau de sua complexidade, uma vez que o adolescente, nesse Ciclo, tem condições cognitivas de ampliar suas inferências, conjecturas e análises, além de elaborar pontos de vista próprios sobre a realidade que o cerca, o que implica propor ações pedagógicas voltadas para o exercício da crítica, reflexão e formulação de juízos autônomos (MATO GROSSO, 2010b).

Nesse Ciclo, os estudantes passam a compreender os procedimentos que integram a construção do conhecimento geográfico, como observar os espaços, descrevê-los, representá-los/lê-los cartograficamente ou por imagens, construir hipóteses, fazer analogias, elaborar análises e explicações (MATO GROSSO, 2010b). O ensino de Geografia, nesse Ciclo,

[...] deve priorizar o estudo do território, da paisagem e do lugar em suas diferentes escalas geográficas. Tal conceito expressa as dimensões que podem ser escolhidas para o estudo do espaço geográfico, ou seja, as diferentes escalas geográficas que estão sempre inter-relacionadas, permitindo o estabelecimento de comparações dos fatos ou fenômenos, em uma relação dialética entre o local e o global, ultrapassando o conhecimento imediato, o local, para outras escalas – estaduais, regionais, globais e vice-versa, uma vez que o universo vivido pelos estudantes torna-se interconectado às múltiplas territorialidades do mundo contemporâneo (MATO GROSSO, 2010b, p.40).

Feita essa apresentação do ensino de Geografia no Ensino Fundamental e de sua organização no documento das Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso da área de Ciências Humanas, passa-se a apresentar sua configuração no Ensino Médio. A disposição da disciplina de Geografia nas OCs do Ensino Médio, assim como a do Ensino Fundamental, integra a Área de Ciências Humanas. No Ensino Médio, essa área tem a finalidade de proporcionar a constituição da identidade pessoal e cultural e o exercício da cidadania democrática por meio de procedimentos que enfatizem a participação ativa do estudante no seu próprio processo educacional, a partir de uma íntima conexão entre o objeto de ensino e a vida, ou seja, uma abordagem do conhecimento na dimensão da *práxis*. O ponto de partida do professor deve ser sempre o estudante e suas experiências, e não os conteúdos em si mesmos, para desse modo desenvolver a compreensão e análise do espaço geográfico e de sua dinâmica (MATO GROSSO, 2010b).

Para a Secretaria de Estado de Educação, o ensino da Geografia tem que tentar ultrapassar os traços da Geografia tradicional, ainda presentes em sua organização. Isso porque as denominadas Geografia Física e Geografia Humana, em que são desenvolvidas abordagens de conteúdos desvinculados do contexto social, exigem somente a descrição e memorização dos conteúdos (MATO GROSSO, 2010b).

No sentido de ultrapassar a organização do ensino da Geografia influenciado pela lógica tradicional, o documento da política curricular, por meio da Secretaria de Estado de Educação, aponta como necessária uma abordagem pedagógica que enfatize as escalas de análise, ou seja, a realidade local, em que o local pode ser o ponto de partida, mas não é o ponto de chegada (MATO GROSSO, 2010b). É preciso ter um entendimento dos fatos, relacionando-os com elementos de distintos lugares, mesmo aqueles que não são perceptíveis de imediato, como os aspectos políticos, econômicos e culturais. Assim, o processo de configuração de seu ensino deve, necessariamente, estabelecer:

[...] comparações dos fatos ou fenômenos em uma relação dialética entre o local e o global, ultrapassando o conhecimento imediato (o local) para outras escalas – estaduais, regionais e globais (vice-versa), uma vez que o universo

vivido pelos estudantes se torna interconectado às múltiplas territorialidades do mundo contemporâneo (MATO GROSSO, 2010b, p.96).

O documento das Orientações Curriculares do Ministério da Educação para o Ensino Médio, Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, afirma que:

a Geografia compõe o currículo do ensino fundamental e médio e deve preparar o aluno para: localizar, compreender e atuar no mundo complexo, problematizar a realidade, formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, pensar e atuar criticamente em sua realidade tendo em vista a sua transformação (BRASIL, 2006, p.43).

Nota-se, desse modo, que a configuração conceitual e teórica do ensino de Geografia presente nas OCs não destoa do contexto de discussões acadêmicas e normativas no país sobre o papel da Geografia escolar nos currículos escolares. Como foi apresentado nos parágrafos anteriores desta seção, o ensino de Geografia, de acordo com Callai (2001), Kaercher (2003; 2007), Cavalcanti (1998; 2008) e Vesentini (2009), justifica-se na procura do desenvolvimento do raciocínio espacial do aluno, do entendimento do espaço geográfico, do conhecimento do lugar, de seu espaço vivido, da realidade cotidiana relacionada ao contexto amplo, global-local.

Considerações Finais

Buscamos, neste trabalho, apresentar as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso para a Educação Básica e a configuração do ensino de Geografia em seu interior. Consta-se que a produção desse documento teve a justificativa de responder ao contexto de influência da globalização no arranjo social e escolar, contexto esse que se caracteriza por impor novas formas de relações sociais do trabalho e da produção, tornando-as dinâmicas, flexíveis e fragmentadas, desigualmente distribuídas no tempo e no espaço, por meio do emprego constante de novas tecnologias da informação, comunicação e transporte, entre outras. Isso se reflete no aumento do desemprego e dos trabalhos informais, assim como no acréscimo das violências e da miséria na conjuntura contemporânea.

Embora o documento das OCs tenha se fundamentado oficialmente na busca pela ruptura da lógica da globalização no processo de organização do currículo e da escola, pôde-se perceber, por meio da análise do documento (MATO GROSSO, 2010a), a influência dessa lógica em seu arranjo organizativo. A presença dessa influência pode ser

percebida no ordenamento do conjunto das disciplinas em áreas de conhecimento no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, bem como na flexibilização do processo de certificação por meio do provão mediante exames *on-line* e na organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação Humana, o que fundamenta o processo de organização do ensino e a progressão na idade do aluno. Dessa forma, as progressões entre os distintos Ciclos do Ensino Fundamental ocorrem de maneira contínua, situação que expressa a presença flexibilizadora da lógica econômica globalizada, neoliberal, no arranjo organizacional da educação.

Vale ponderar que a política educacional, logo, a curricular, como asseguram Peroni (2003), Oliveira (2009) e Shiroma et al. (2011), é fortemente influenciada pelo contexto social, político, econômico e cultural no qual é concebida, uma vez que a política social expressa as relações sociais, cujas raízes estão localizadas no mundo da produção.

Nesse sentido, é relevante destacar a necessidade de ampliar as análises, reflexões e discussões sobre a presença do ensino de Geografia em textos de políticas curriculares no contexto atual, caracterizado pela lógica da globalização, assim como as práticas de seu ensino nesse contexto, uma vez que a Geografia escolar, como ponderam Cavalcanti (2008) e Vesentini (2009), se caracteriza na procura por desenvolver o raciocínio espacial do aluno, o conhecimento de seu espaço vivido relacionado ao contexto amplo, global-local, por meio das dimensões, econômicas, sociais, culturais, ambientais, demográficas, e suas temáticas – a globalização, a geopolítica, o desenvolvimento, o subdesenvolvimento, as relações internacionais, entre outras.

Vale ressaltar que muito embora o ensino de Geografia tenha essa característica, Kaercher (2007) e Cavalcanti (2008) ponderam que seu arranjo ainda é fortemente influenciado pela lógica tradicional de seu ensino e muitas vezes não consegue superar as descrições e as enumerações de dados e fenômenos. Fala-se de todos os lugares da terra, e tudo cabendo como Geografia, o que a faz assemelhar-se a uma revista de variedades, sem promover a prática da reflexão sobre o que é ensinado e nem sobre o porquê de o que é ensinado ser caracterizado como Geografia.

Referências bibliográficas

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.39-57.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. **PCN+ Ensino Médio, Ciências Humanas e Suas Tecnologias**: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**: Área Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%209.394-1996?OpenDocument>. Acesso em: 18 de jun. 2014

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p.133-152, 1º semestre/2001.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 9.ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. **A geografia escolar e a cidade**: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

DALE, Roger. Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 2 de dez. 2014.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 23. ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves São Paulo: Loyola, 2012.

KAERCHER, Nestor André. A geografia é o nosso dia-a-dia. In: CASTROGIOVANNI, Anto Carlos. et al. **Geografia em sala de aula**: prática e reflexões. 4.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/AGB, 2003. p.11-21.

_____. A Geografia Escolar: Gigante de pés de barro comendo pastel de vento em um fastfood? **Terra Livre**, Presidente Prudente, v.1, n. 28, p. 27-44, jan/jun. 2007.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. n.26, p.109-118. mai/ago. 2004. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>>. Acesso em: 20 de mai. 2014.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares**: Concepções para a Educação Básica. Cuiabá: Gráfica Print, 2010a.

_____, Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares**: Área de Ciências Humanas. Cuiabá: Gráfica Print, 2010b.

_____, Secretaria de Estado de Educação. **Carta às escolas**. Cuiabá, 2010c.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 15 de jun. de 2014.

OLIVEIRA, João Ferreira. Educação Escolar e Currículo: Por que as Reformas Curriculares Têm Fracassado no Brasil? In: DOURADO, Luiz Fernando (org); OLIVEIRA, Dalila Andrade, et al., **Política e Gestão da Educação no Brasil**: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009. p. 49-58.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Geografia, representações sociais e escola pública. **Terra Livre**, São Paulo, n. 15, p.145-154, jan/jun. 2000.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2006.

SILVA, Marcelo Soares Pereira; SANTOS, Catarina de Almeida. Currículo da Educação Básica: Um Campo em Movimento. In: DOURADO, Luiz Fernando (org); OLIVEIRA, Dalila Andrade; Et al. **Política e Gestão da Educação no Brasil**: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009. p. 59-71.

SHIROMA, Eneida Oto. et.al., **Política Educacional**. 4º ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

VESENTINI, José William. **Repensando a geografia escolar para o século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e as políticas social**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Recebido em 03 de julho de 2015.

Aceito para publicação em 18 de novembro de 2015.