



PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS NO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DOS ANOS INICIAIS ENSINO FUNDAMENTAL¹

Rafael Straforini

rafaelstrafo@yahoo.com.br

Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor do Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Coordenador do Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia (APEGEO). Rua Dona Ester Nogueira, 233, apto. 1. Vila Nova. Campinas/SP. CEP 13073-040

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo central compreender as cadeias de equivalência e de diferença que produzem permanências e mudanças nos documentos curriculares oficiais de Geografia dos anos iniciais de escolarização - que no Brasil correspondem do 1o ao 5o ano do Ensino Fundamental - produzidos nas esferas de poder federal, estadual (São Paulo) e municipal (Campinas) em três tempos/contextos distintos: i) final dos anos 80; ii) meados e final dos anos 90 e; iii) década de 2010. Identificamos que os documentos curriculares produzidos nesses três diferentes "espaçostempos", 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 no campo do saber geográfico ou no educacional. Assim, novos discursos, roupagens ou traduções são apresentados para velhas questões desse campo disciplinar, num processo de bricolagem em que alguns discursos são recontextualizados, outros são hibridizados, e aqueles, aparentemente antagônicos, são interditados. Concluímos, ainda que parcialmente, que esses documentos correspondem cada qual ao seu tempo e em seu conjunto na atualidade em um mosaico textual normativo que, ao mesmo tempo em que conflitam entre si por definição de hegemonia discursiva, também compartilham de discursos equivalentes e continuam presentes nas práticas curriculares dos docentes.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino de geografia, Currículo, Cotidiano escolar.

¹ Projeto financiado pela FAPESP e pelo Programa de Auxílios à Pesquisa para Docentes em Início de Carreira (PAPDIC)/FAEPEX - Unicamp. Versão ampliada do trabalho submetido e aprovado para apresentação no XI Colóquio sobre Questões Curriculares, VII Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares e I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares: Currículo na Contemporaneidade: Internacionalização e Contextos Locais, realizado na Universidade do Minho, Braga (Portugal), entre os dias 18, 19 e 20 de setembro de 2014.

PERMANENCIA Y CAMBIOS EN CURRÍCULO DE GEOGRAFÍA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE EDUCACIÓN PRIMÁRIA

RESUMEN

El estudio se apunta a la comprensión de las cadenas de equivalencia y diferencia que producen continuidades y los cambios en los documentos oficiales del currículo de la geografía en los primeros años de escolaridade - que en Brasil es el primero a quinto grado de la escuela primaria - producido en las esferas del poder federal, estatal (São Paulo) y municipales (Campinas) en tres etapas y contextos diferentes: i) a finales de los años 80; ii) a mediados y finales de los 90 y; iii) la década de 2010. Descubrimos que los documentos del currículo producidos en estos tres "tiempo espacial" diferentes, aunque se establece como nuevas propuestas y conceptos de una escuela geografía capaces de responder a los cambios socio-espaciales de sus tempos, jamás abandonaron completamente los conceptos ya establecidos en la tradición geografía escolar, siendo establecidas en el campo del conocimiento geográfico o en la educación. De este modo, los nuevos discursos o nuevas traducciones se presentan para viejos problemas de este campo disciplinar, en un proceso de bricolaje donde algunos discursos son re-contextualizados, otros se hibridan, y los que son aparentemente antagónicas, están prohibidos. Llegamos a la conclusión de que estos documentos corresponden a cada vez y en general hoy en día en un mosaico texto normativo, mientras que el conflicto entre sí para definir la hegemonía discursiva, también comparten equivalentes discursos y todavía presentes en las prácticas curriculares de los profesores.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza de la geografía, Currículo, Rutina de la escuela.

CHANGES AND CONTINUITIES IN GEOGRAPHY'S CURRICULUM OF "ELEMENTARY SCHOOL"

ABSTRACT

The research's main goal is to understand the equivalence and difference chains that bring about changes and continuities to Geography's official curriculum documents for the early years of schooling - which, in Brazil, are comprised of the 1st and 5th grades of "Elementary School" - that are developed at the federal, state (São Paulo) and municipal (Campinas) spheres of power, in three different times/ contexts: i) 1980's; ii) mid to 1990's and; iii) the decade of 2010. We identified that the curriculum documents developed in these three distinct "spacetimes" even though they enunciate themselves as new proposals and notions regarding school geography that are capable to deal with the socio-spatial changes of their respective times, they never fully abandon previously established notions by traditional school geography, with them being rooted either in geographical or educational knowledge. Thus, new discourses, makeovers or translations are presented to old inquiries of this disciplinary field, in a bricolaging process through which some discourses are recontextualized, others are hybridized, and those that are apparently antagonistic, are suppressed. In conclusion, even though only partially, these documents are each in agreement with their own time and their set of established notions today in a normative textual mosaic that simultaneously compete with each other to define discursive hegemony, and share equivalent discourses and continue to be present in teachers' curricular practices.

KEYWORDS

Teaching of geography, Curriculum, School daily life.

Introdução

As pesquisas que estamos desenvolvendo nos últimos anos (SILVA Jr. & STRAFORINI (2012); STRAFORINI, 2012a; STRAFORINI, 2012b, STRAFORINI, 2014) têm procurado compreender os currículos da geografia escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental para além da perspectiva estadocêntrica, em que os documentos curriculares são produtos exclusivos do Estado (em suas diferentes esferas de poder) e seguidos rigidamente pelos sujeitos escolares, cabendo a estes apenas a implementação dos conteúdos e atividades previamente definidas à revelia da sua autonomia docente. Nossos trabalhos recentes têm se fixado no enfoque curricular pós-estruturalista que também tem fundamentado as pesquisas produzidas pelos grupos de pesquisas de Políticas de Currículo e Cultura, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e pelo Núcleo de Estudos do Currículo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ambos focalizados na “busca de superar a separação entre a proposta [curricular] e sua implementação, bem como entre estrutura e agência, por meio de abordagens discursivas.” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 235). Nesse sentido, fundamentados em Lopes (2008, 2006, 2004, 2004a), Macedo (2006, 2006a, 2009), Lopes & Macedo (2011), Gabriel & Moraes (2014), Ferreira (2007), Rocha (2012), Vilela (2014) e Ferreira, Gabriel & Monteiro (2014) buscamos romper com uma leitura bipolarizada de políticas curriculares, marcada ora pela exclusividade da ação do Estado, ora pela de seus praticantes; para uma leitura de recontextualização por hibridismo, onde as diferentes escalas da produção curricular fazem parte do mesmo processo de significação de sentidos discursivos. Compreender o currículo a partir dessa perspectiva nos faz compactuar com Lopes & Macedo (2011, p. 227) ao afirmarem que o currículo deve ser entendido como “um processo de produção de sentidos, sempre híbridos, que nunca cessa e que, portanto, é incapaz de produzir identidades [monolíticas]. O que ele produz é diferença pura, adiamento do sentido e, portanto, necessidade incessante de significação.”

Um mosaico de políticas curriculares

Nas duas últimas décadas vários documentos curriculares vêm sendo produzidos e justificados com o forte discurso em defesa de uma educação de qualidade. Tal discurso, em virtude de sua força discursiva, apresenta-se para a sociedade como se fosse

a própria reforma educacional (LOPES, 2004). No que diz respeito aos currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1^o ao 5^o ano), merece destaque a influência exercida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados na década de 1990, em decorrência de sua circularidade e capilaridade em outras políticas educacionais, tais como Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Provinha Brasil, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP, entre outros. Mais recentemente (2010), a partir da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica² (DCNGEB) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos³ (DCNEF), novos documentos curriculares passaram ser produzidos nos níveis estaduais e municipais para esse nível de escolarização, uma vez que a definição dos programas escolares de ensino passaram a ser de responsabilidade dos sistemas educacionais que compõem o Sistema Nacional de Educação,⁴ respeitando a base nacional comum na Educação Básica⁵.

Embora a base nacional comum prevista no documento referente ao Ensino Fundamental (DCNEF) deixe bem claro no seu Artigo 15 que a área Ciências Humanas será formada por Geografia e História; e no seu Artigo 30 que nos três anos iniciais do Ensino Fundamental deva-se assegurar o acesso à alfabetização e o letramento, às múltiplas linguagens, à Matemática, à Ciência, à História e à Geografia; no documento referente à Educação Básica Nacional (DCNGEB) as disciplinas escolares Geografia e História não aparecem explicitamente enquanto componentes curriculares, mas apenas como um conjunto de conhecimentos em que a base comum deverá ser composta por Língua Portuguesa, Matemática e também “*o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena*”⁶ (Grifo nosso). Neste documento ainda é previsto

² Resolução CNE/CEB Nº 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ver também o Parecer CNE/CEB Nº 7/2010, aprovado em 7/4/2010 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (publicado no D.O.U. de 9/7/2010, Seção 1, Pág.10).

³ Resolução CNE/CEB Nº 7, de 14 de dezembro de 2010 que Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Ver também o Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, aprovado em 7/7/2010 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (publicado no D.O.U. de 9/12/2010, Seção 1, Pág.28.)

⁴ Art. 7º A concepção de educação deve orientar a institucionalização do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no contexto da estrutura federativa brasileira, em que convivem sistemas educacionais autônomos, para assegurar efetividade ao projeto da educação nacional, vencer a fragmentação das políticas públicas e superar a desarticulação institucional. (Resolução CNE/CEB Nº 4, de 13 de julho de 2010)

⁵ Ver Capítulo II – Formação Básica Comum e Parte Diversificada, Art. 14, 15, 16 e 17 que definem a base nacional comum e a parte diversificada dos currículos.

⁶ Ver Capítulo II, Art. 14 e nos § 1, 2 e 3 das (Resolução CNE/CEB Nº 4, de 13 de julho de 2010). Vale ressaltar que esses conhecimentos estes já estavam previstos no art. 26 da Lei nº 9.394/96

que a formação básica das crianças se dará a partir do “i) desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; ii) foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos.”⁷ (grifo nosso).

No que diz respeito ao ensino de geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental, essa constelação de normatividades desencontradas entre Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos (DCNEF) vem produzindo nas escalas dos Estados e Municípios interpretações ou traduções diversas desses textos, a exemplo da proposta de retirada total das áreas de Ciências Humanas e Ciências do currículo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental da rede estadual paulista de educação⁸, focalizando-se apenas no letramento e numeramento, conforme foi amplamente publicado pela mídia ao longo de 2013⁹. Nesse sentido, concordamos com Ball (1994) de que as políticas curriculares podem ser entendidas simultaneamente como textos e como discursos. Lopes & Macedo (2011, p. 248), analisando o ciclo de políticas de S. Ball afirmam que:

as políticas [curriculares] são marcadas pela heterogeneidade, conflito e ambivalência. Alguns estudos são desenvolvidos procurando entender como as propostas curriculares dos estados e municípios modificam os discursos e os textos que circulam no ciclo contínuo, principalmente a partir da difusão de textos do contexto de produção.

Em nosso grupo de pesquisa¹⁰ já vínhamos acompanhando um processo de rarefação tanto de conteúdos geográficos quanto da própria geografia enquanto disciplina escolar no contexto das práticas curriculares das professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (PEDRO & STRAFORINI, 2011; STRAFORINI, 2012; PEDRO, 2014), efeito do próprio processo de recontextualização das políticas produzidas nos contextos de influência, no de produção e no da prática pelos próprios sujeitos

⁷ Ver demais objetivos dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Art. 24, das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB Nº 4, de 13 de julho de 2010).

⁸ Ver os seguintes documentos: Resolução SE n. 81, de 16-12-2011, que estabelece diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas estaduais; Resolução SE nº 03, de 16-01-2014, que altera dispositivos da Resolução SE 81, de 16-12- 2011; Resolução SE nº 85, de 19-12-2013, que dispõe sobre a reorganização curricular do Ensino Fundamental, na Escola de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas; Resolução SE nº 38, de 30-07-2014, que altera matrizes curriculares constantes dos Anexos A e B da Resolução SE nº 85, de 19-12-2013.

⁹ A repercussão negativa sobre a proposta foi tão grande que o governo foi obrigado a voltar atrás, utilizando como justificativa que houve uma má interpretação por parte da mídia referente a proposta.

¹⁰ Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia. Inicialmente sediado no Departamento de Geografia da UFRJ, depois transferido para o Departamento de Geografia da Unicamp, com a ida de seu líder para esta universidade.

escolares, conforme desenvolvido - ao nosso ver - no método do ciclo de políticas desenvolvida por Ball (1994).

A recontextualização se desenvolve em decorrência da circulação de discursos e textos de um contexto a outro, nessa tensão entre novas possibilidades de leituras e manutenção de limites discursivos. Com isso é possível caracterizar o ciclo como contínuo e não hierarquizado, ainda que Ball saliente sempre certa prioridade do contexto de influência. Para ele é nesse contexto que se iniciam as limitações discursivas das políticas. (LOPES & MACEDO, 2011, P. 248)

Nas escolas do município de Campinas (SP) que atuam com os anos iniciais do Ensino Fundamental nas quais desenvolvemos nossas pesquisas, tanto na rede municipal quanto na estadual, numa simples e rápida consulta às professoras sobre quais os documentos curriculares de geografia são apropriados em suas práticas curriculares, vários foram os documentos citados. As professoras da rede estadual citaram: os Parâmetros Curriculares Nacionais Geografia (1997); as Orientações Curriculares do Estado de São Paulo: Ensino Fundamental – anos iniciais (Ciências da Natureza e Ciências Humanas – História e Geografia) – versão preliminar (2013); e; para nossa surpresa, a Proposta Curricular para o Ensino de Geografia – 1 Grau (1988). Já as professoras da escola municipal, excluindo o documento produzido pelo Estado de São Paulo em 2013, além desses outros também citaram as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – anos iniciais: um processo contínuo de reflexão e ação (2012), produzido pela Secretaria Municipal de Educação.

Com base nas respostas dessas professoras, acreditamos que se há uma constelação de documentos normativos que tratam tanto dos currículos de base nacional comum quanto da parte diversificada a serem implementados nos Estados, Municípios e nas escolas, não haveria de ser diferente quanto aos documentos curriculares acionados pelas professoras em suas práticas e que também circulam nas escolas. No entanto, o que há de mais relevante nas respostas das professoras não é a total superação de um documento sobre o outro, mas a permanência, a sobreposição ou a hibridização entre eles, não em sua totalidade, mas de fragmentos que se articulam discursivamente em torno de alguns sentidos preservados ou que desejam ser preservados, ou ainda negados, num processo de recontextualização por hibridismo pelos sujeitos praticantes curriculares.

Revelado esse processo, nos deparamos, então, com vários documentos curriculares que se apresentam discursivamente sempre como inovadores e como o antídoto final para uma geografia escolar desinteressante aos olhos de quem aprende e,

também, de quem ensina. Nesse sentido, nos debruçamos sobre estes documentos com o objetivo de compreender os padrões interdependentes de estabilidade e de mudança dos discursos em cada novo documento produzido. Para tanto, buscamos como fundamentação as contribuições de I. Goodson para compreender os padrões de estabilidade e mudança e, no que diz respeito os discursos instituídos, nas pesquisas curriculares fundamentadas em Ernesto Laclau.

Documentos curriculares: permanências, mudanças e discursos provisórios

As noções de permanências e mudanças curriculares desenvolvidas por Goodson (1997) nos servem para entender as disciplinas escolares como construções sociais e políticas, em que seus atores ou sujeitos envolvidos “empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas” (GOODSON, 1997, p. 27). Para o autor, as pesquisas preocupadas em compreender qualquer análise de reforma curricular devem estudar de formar interrelacionada os aspectos internos e externos às próprias disciplinas¹¹.

O institucional [aspectos externos] remete para uma “ideologia cultural” e é confrontado com o organizacional [aspectos internos], isto é, protegido dentro de estruturas únicas e tangíveis como as escolas e as salas de aula. As categorias institucionais incluem níveis de ensino (como o primário), tipos de escola (como a unificada), funções educacionais (como a de reitor) e tópicos curriculares (como a leitura, a reforma ou a matemática). Em cada um destes casos, a forma organizacional criada e mantida pelos professores (e por outros atores) é confrontada com uma categoria institucional, significativa para um público (ou públicos) mais vasto. (REID, 1984 apud GOODSON, 1997, p.28)

Para Goodson (1997), é essencial num estudo que busca acompanhar a história das disciplinas escolares e seus currículos (que não são monolíticos) os padrões de estabilidade e de mudança curricular ao longo do tempo. Para o autor, “quando o interno e o externo estão em conflito ou dessincronizados a mudança tende a ser gradual ou efêmera. Uma vez que a harmonização simultânea é difícil, a estabilidade ou conservação curricular é comum” (GOODSON, 1997, p. 27), ou seja, a **estabilidade ou conservação** ocorre quando as mudanças planejadas num determinado nível – o organizacional, ou aspectos internos, por exemplo (entendido aqui como a vida escolar e

¹¹ Essas categorias utilizadas por Goodson (aspectos internos e externos) são extraídas de John Meyer que as emprega para compreender o mercado educacional. Cf. MEYER, J. W.; ROWAN, B. The Structure of Educational Organization. In: _____. (eds.) Organizational Environments. California: Sage, 1983. Ver também REID, W. A. Curricular Topics as Institutional Categories: implications for theory and research in the history and sociology of school subjects. In. GOODSON, I.; BALL, S. (eds.) Defining the Curriculum: Histories and Ethnographies. London: Falmer Press, 1984.

as ações dos professores e alunos) – não estão em sintonia com as ideias e os interesses produzidos no nível institucional, ou nos aspectos externos, como por exemplo os níveis de ensino, as disciplinas e os tópicos curriculares (FERREIRA, 2007; GOMES, SELLES & LOPES, 2013). Por outro lado, para que haja **mudança** é preciso, então, que existam apoios externos às práticas curriculares que ocorrem no nível organizacional e vice-versa.

Essencialmente, aquilo que é necessário para compreender a estabilidade e mudança curriculares são formas de análise que procuram examinar os assuntos internos em paralelo com as relações externas, como um modo de desenvolver pontos de vista sobre a mudança organizacional e sobre as mudanças em categorias institucionais mais amplas. (...) a mudança curricular não ‘pega’ devido a uma espécie de rejeição de tecidos por parte de escolas que não tem saúde organizacional (GOODSON, 1997, p. 30).

Para Gomes, Selles e Lopes (2013), mesmo que haja estabilidade e/ou mudança, não significa que o processo se estabiliza, uma vez que as disciplinas escolares não podem ser compreendidas como blocos monolíticos, mas como um processo conflituoso e de disputas entre tradições disciplinares¹² e entre sujeitos, que atuam nos três contextos do ciclo de política de Ball (influência, produção e de prática). Para Vilela (2013, p. 44) para que ocorra mudança curricular é necessário “que certas estruturas criadas e mantidas pelos docentes encontrem apoio e significados culturais” em outras escalas, ou seja, no institucional.

Embora os estudos de padrões de estabilidade e de mudança curricular propostos por Goodson tenham grande importância no campo curricular nas últimas décadas – muito pouco apropriado nas pesquisas sobre a geografia escolar, diga-se de passagem – acreditamos que simplesmente identificar as inter-relações entre aspectos institucionais e organizacionais pode nos trazer o risco de uma análise que fixe o sentido de aspectos externos ou institucionais sempre às forças oriundas de escalas de poder mais amplas; em oposição, aos aspectos internos ou organizacionais como sendo forças mais locais, ou da escala do vivido, cabendo a este último sempre uma adaptação ao que é externo. Nesse sentido, o conceito de hegemonia proposto na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau como resultado da cadeia articulatória de cadeias de diferenças e equivalência retira essa fixidez ao que é externo e interno, podendo ser, em nossa compreensão, os

¹² O conceito de tradição disciplinar operacionalizado por Goodson está fortemente apoiado no conceito de “tradição inventada” de Eric Hobsbawm. Assim, Goodson (2008, p. 27) afirma que o “currículo escrito é exemplo perfeito de invenção da tradição. Não é, porém, como acontece com toda a tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir”. Alerta ainda que “se os especialistas em currículo, os historiadores e sociólogos da educação ignoram, em substância, a história e construção social do currículo, mais fáceis se tornam tal mistificação e reprodução de currículo tradicional, tanto na forma como no conteúdo.”

aspectos externos a um determinado discurso hegemônico instaurado exatamente as forças locais e organizacionais.

A teoria do discurso de Ernesto Laclau, que recentemente também tem problematizado os estudos curriculares, pode ser uma importante ferramenta metodológica nesse processo de compreensão de mudança e estabilidade curricular, pois ao enriquecer o debate em torno do sentido de hegemonia enquanto um discurso sempre contingencial e provisório, resultado do constante processo de disputas de pautas e sentidos discursivos universalistas e particularistas ou da cadeia articulatória de equivalências e diferenças, nos possibilita compreender que tanto a permanência quanto a mudança fazem parte do mesmo processo de significação por hegemonização de sentidos discursivos curriculares.

Os estudos curriculares apoiados na teoria do discurso procuram superar os enfoques que consideram o discurso apenas “como conjunto de signos, meros transmissores de significados, alguns visíveis, explícitos, e outros intencionalmente ocultos” (BUSNARDO & LOPES, 2010, p. 91). Nesse sentido, tais pesquisas têm concebido o **“currículo como uma prática significados, um discurso que constrói sentidos”** (LOPES e Macedo, 2011, p. 203). Para Laclau e Maufee (1985, p. 113) um discurso só pode ser entendido como uma prática articulatória, que constitui e organiza, ao mesmo tempo, as relações sociais. Para estes autores, as práticas articulatórias são “construções de pontos nodais que fixam parcialmente sentidos; o caráter parcial dessa fixação procede da abertura do social, resultante, por sua vez, de um constante transbordamento de todo discurso pela infinitude do campo da discursividade.”

Nessa perspectiva de entendimento emerge o sentido de discurso como contingencialidade, provisoriedade, precariedade e dinamismo. Analisando a noção de antagonismo na ciência política contemporânea, Mendonça (2003, p. 143) mergulha no conceito de discurso de Laclau para afirmar que:

sabemos a partir dos pressupostos da Teoria do Discurso, que a produção de sentidos por um sistema discursivo é sempre precária, contingente e limitada pelo seu corte antagônico. Justifica-se o seu caráter precário, pois os sentidos constituídos por um determinado sistema discursivo sempre tendem a ser alterados na relação com os demais discursos dispostos no campo da discursividade, que é o espaço no qual os discursos disputam sentidos hegemônicos. Além de precária, a prática discursiva é também contingente, uma vez que não há necessariamente previsibilidade para produção de determinados sentidos no espaço social. Entretanto, tanto a precariedade como a contingencialidade discursivas estão limitadas por aquilo que está além dos limites do próprio discurso e que representa a sua negação: o seu corte antagônico.

Tal concepção de discurso retira da hegemonia o sentido de algo imutável, incontestável e intransponível uma vez fixado. Assim, um dado sentido discursivo curricular só é permanência – entendida aqui como um discurso hegemônico – em um tempo “x” enquanto outros discursos ou pautas exteriores permanecerem contrárias ou dissonantes a ele, ou seja, o que se revela como discursos de mudança e de permanência são identidades discursivas próprias ou particulares e pouco conciliáveis. Contraditoriamente, havendo um ponto em comum entre ambos os discursos, em que sentidos discursivos exteriores e os interiores se juntam numa cadeia de equivalência, é que a mudança curricular enquanto uma prática curricular pode ocorrer efetivamente e, conseqüentemente, um novo discurso hegemônico tende a se instalar.

A ideia de exterior constitutivo de Laclau (2011) avança na ideia de condições exteriores ou institucionais e de condições interiores ou organizacionais de Goodson (1997), pois o exterior constitutivo de Laclau diz respeito ao discurso que está tensionando o próprio sentido discursivo que se coloca como hegemônico. A grande contribuição para a política que Laclau nos traz, e aqui nos interessa os movimentos de subversão na grande escala (que acontece no cotidiano das escolas), é que esse tensionamento não precisa ser, necessariamente, forças, sujeitos ou discursos mais gerais e globais. Como afirmam Lopes & Macedo (2011, p. 152-53), “o que garante, por sua vez, que o discurso tenha um centro provisório e contextual é a articulação em torno do combate ao inimigo comum, um exterior que configura a própria articulação.” Para Mendonça (2003) é a força antagônica, que também pode ser entendida como o exterior constitutivo ao discurso hegemônico instituído, que impede a constituição completa de sentidos de um sistema discursivo que se constitui para dominar o campo da discursividade.

A partir dessa articulação teórica entre padrões de estabilidade, de mudança e de hegemonia acima apresentados podemos olhar para o nosso objeto de análise que é o ensino de geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental e propor uma inversão do que seriam os aspectos externos ou institucionais e os aspectos internos ou organizacionais, conforme proposto por Goodson (1997). Considerando que desde 1997, quando foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais, a disciplina escolar Estudos Sociais foi efetivamente separada para esse nível de escolarização em duas novas disciplinas escolares, a Geografia e a História. Logo, passamos a considerar que os aspectos internos do nosso objeto de estudos são o próprio componente curricular ou a disciplinaridade (Geografia), os documentos curriculares produzidos nos três níveis de poder (municipal, estadual e federal) e os livros didáticos específicos de geografia, pois

esses elementos já fazem parte do cotidiano e, sobretudo, da rotina burocrática docente. Ou seja, defendemos que os aspectos internos ou organizacionais são constituídos por elementos mais amplos da política educacional (que Goodson chamou de aspectos externos ou institucionais) por estarem, ainda que precariamente, instituídos como discurso hegemônico em torno de uma disciplina escolar, a Geografia. Por outro lado, a partir das respostas de entrevistas aplicadas e de vivências no cotidiano de algumas professoras pesquisadas que atuam nesse nível de escolarização, podemos afirmar que os aspectos externos à essa disciplina escolar é a própria negação à disciplinaridade a partir de suas práticas curriculares e de uma cultura escolar nesse nível de escolarização marcado pela polivalência e interdisciplinaridade, conforme já apontado por Philippot (2013). Assim, os aspectos exteriores também estão dentro da sala de aula e da escola (do interno e do organizacional), mas como discurso exterior ou exterior constitutivo que tensiona o próprio sentido hegemônico da geografia como conteúdo disciplinar.

Nesse sentido, defendemos que a estabilidade e mudança curricular fazem parte do mesmo processo discursivo de produção curricular. Não se trata da existência apenas de mudanças, tampouco de permanências, mas de ambos simultaneamente. Dito de outra forma, compreender que no jogo dos contextos de influência, de produção e de práticas curriculares há sempre negociações e disputas que estabilizam certos discursos ou os colocam em mudanças, mas sempre numa condição provisória.

Permanências e mudanças nos documentos curriculares de ensino de geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Considerando o objetivo geral da pesquisa que busca compreender como os sujeitos praticantes do ensino de geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Campinas-SP recontextualizam por hibridismo os diferentes currículos oficiais de geografia produzidos nas três esferas de poder (Federal, Estadual e Municipal), fez-se necessário um estudo detalhado dessa constelação ou mosaico de documentos curriculares que circulam junto às professoras que lecionam nesse nível de escolaridade e também na comunidade disciplinar de ensino de geografia, a saber: i) *Proposta Curricular para o Ensino de Geografia para o Primeiro Grau*, elaborado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP (SÃO PAULO, 1991); ii) *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia - 1ª a 4ª séries*. (BRASIL, 1997); iii) *Orientações curriculares do Estado de São Paulo: Ensino Fundamental - Anos Iniciais*, Ciências da Natureza (Ciências da Natureza), Ciências Humanas (Geografia e História) -

versão preliminar (SÃO PAULO, 2013) e; iv) *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais*: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico de Campinas (CAMPINAS, 2012). Assumimos esses textos curriculares como superfícies textuais que “participam das lutas discursivas pela fixação das verdades sobre as coisas deste mundo” (GABRIEL & MORAES, 2013, p.36).

Ao mergulharmos na análise destes quatro documentos curriculares fomos surpreendidos – ainda que inicialmente – por uma enorme quantidade de sobreposições textuais, que mesmo que inscritos em filiações teórico-metodológicas divergentes, carregam sentidos discursivos equivalentes, fixando e mantendo ao longo do tempo alguns discursos hegemônicos similares para esse nível de escolaridade. Para que pudéssemos visualizar tais discursos, organizamos dois quadros comparativos entre os documentos. No primeiro, intitulado **“Enunciados comparativos entre os documentos curriculares de geografia dos primeiros anos do Ensino Fundamental”**, identificamos quatro grandes enunciados discursivos curriculares, a saber: i) concepção curricular; ii) concepção pedagógica; iii) concepção epistemológicas de geografia e; iv) geografia escolar: articulações entre concepções pedagógicas e epistemológicas da geografia. Dentro de cada um desses enunciados encontramos outros enunciados que percorrem toda a textualidade, conforme pode ser observado no exemplo apresentado no Quadro 1. No segundo quadro, intitulado **“Planilha Geral de Conteúdos da Geografia Escolar Presente nos Documentos Curriculares”** identificamos quatro grandes blocos temáticos e dentro desses os conteúdos específicos, como no exemplo apresentado no Quadro 2. Ambos os quadros (apresentados apenas como ilustração metodológica) foram preenchidos a partir da identificação dos enunciados discursivos e dos conteúdos presentes em cada um dos quatro documentos analisados, empirizando, desta forma, as práticas articulatórias de equivalência e de diferença.

A exemplo de Pereira (2011, p.163), que ao analisar as pesquisas sobre o ensino de Ciências nos anos iniciais nos revela que o exterior constitutivo articulador de “demandas diferenciadas em uma cadeia de equivalência” é o discurso hegemônico de educação de qualidade ruim a ser superado, em nossos documentos curriculares o seu discurso hegemônico instaurador de legitimação é também a má qualidade do ensino de geografia nos anos iniciais, associado a uma tradição ultrapassada de geografia comumente chamada de geografia tradicional. Assim, os documentos são sempre apresentados como uma nova proposta teórico-metodológica que, se seguida, deixará para trás o ensino-aprendizagem de uma geografia escolar ruim, tradicional, alienada e

alienante. No documento da CENP (1991, p.17) pode se encontrar a seguinte afirmação a esse respeito:

É assim que no seio deste movimento crítico, **está nascendo pela primeira vez** uma proposta para o ensino de 1 e 2 graus de Geografia para a escola pública. E ela tem contemplado, fundamentalmente e simultaneamente, a discussão pelos professores da rede oficial sobre o ensino da Geografia e a necessidade de sua transformação, em face das novas exigências da ciência e da sociedade. (grifo nosso)

Já o texto do PCN ao tratar sobre o processo de produção de sua escrita não deixa também de revelar esse discurso instaurador de melhoria da educação impetrado ao documento curricular, pois aqueles que o escreveram se sentem “orgulhosos e honrados de poder contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental” (BRASIL, 1997, s/p). O documento produzido pela Prefeitura de Campinas também segue o mesmo caminho ao afirmar que “ (...) dentro de um amplo projeto de melhoria da qualidade de educação, estão incluídas as Diretrizes Curriculares (...)” (CAMPINAS, 2012, p. 3).

No entanto, ao deslizarmos sobre a superfície textual desses documentos identificamos que, embora exista uma equivalência discursiva de que uma “escola de boa qualidade” só será alcançada graças a uma concepção de educação e também de uma geografia escolar completamente novas, também identificamos discursos antagônicos a este fim último com a presença de discursos fixos e que atravessam todos os documentos. Nesse sentido, o discurso de documento curricular inovador, tem como seu corte antagônico a estabilidade de discursos equivalentes, o que não significa dizer iguais, pois ao serem produzidos em espaço-tempos diferenciados também carregam sentidos diferenciados, tornando-os sempre provisórios e contingenciais.

Aceitando a proposição de Rocha (2012) de que não devemos utilizar o conceito de tradição disciplinar de Goodson para encontrar a identidade como fim último da geografia escolar dos anos iniciais, acreditamos que podemos operacionalizá-lo apenas como recurso analítico para melhor compreendermos algumas das equivalências que garantem as permanências e mudanças curriculares.

Para Goodson (1990) as disciplinas escolares não podem ser compreendidas como entidades imutáveis ou monolíticas, pois sendo resultado histórico de grupos sociais – comunidades disciplinares – carregam características, interesses e conflitos próprios desses grupos que articulam diferentemente interesses e desejos a partir de algumas tradições que compõem o próprio processo de constituição de uma disciplina, a saber: *tradição utilitária*, *tradição pedagógica* e *tradição acadêmica*. A *tradição utilitária*

está relacionada aos interesses cotidianos das pessoas, isto é, como uma determinada área de conhecimento pode resolver/auxiliar questões do cotidiano, como cálculos necessários na construção de uma parede, a leitura de placas, deslocamentos, manuseio de produtos químicos, manuseio de equipamentos informacionais (a exemplo da recente disciplina escolar Informática na Educação que foi incorporada nos currículos) etc.. Já a *tradição pedagógica* está associada às escolhas que os professores fazem tendo em vista a aprendizagem dos estudantes de um determinado conteúdo, por exemplo, os melhores recursos didáticos para um determinado ano de escolarização, distribuição dos conteúdos no planejamento anual e curricular. No que diz respeito à *tradição acadêmica*, o autor chama a atenção para as estratégias adotadas pela comunidade acadêmica para dotá-las de prestígio científico, sobretudo no que diz respeito ao repertório teórico-metodológico, a exemplo do trabalho de campo que ao ser considerado um procedimento metodológico importante nas pesquisas geográficas, tornou-se incontestável quando aplicado nas escolas.

Muitos dos enunciados discursivos que extraímos dos documentos estão articulados em um complexo sistema articulatório de equivalência e de diferença que dizem respeito à concepção curricular, concepção pedagógica, concepção epistemológica e da geografia escolar. Para este trabalho, vamos pontuar apenas alguns deles como delimitadores para a tese que estamos defendendo aqui de que esses documentos, embora produzidos em tempo-espaço e por sujeitos diferentes, apresentam sentidos discursivos muito mais equivalentes do que antagônicos.

Embora os enunciados referentes às concepções epistemológicas da Geografia (enquanto campo científico) presentes nos quatro documentos analisados estejam articulados em lógicas da diferença, não se pode afirmar que essas articulações foram capazes de produzir mudanças curriculares significativas quando colocados os documentos lado a lado. Se seguem caminhos epistemológicos diferentes (tradição acadêmica), como o materialismo histórico claramente explicitado no documento da CENP; e o alinhamento mais híbrido de concepções críticas e humanísticas presente nos documentos do PCN, CGEB e PMC; por outro lado, há uma tradição pedagógica e utilitária de ensino de geografia nos anos iniciais que atravessa todos os documentos analisados, tornando-os equivalentes e minimizando as lógicas da diferença entre eles, estabilizando um discurso hegemônico de geografia escolar para esse nível de escolaridade nas últimas décadas.

Uma forte tradição utilitária e pedagógica da geografia escolar dos anos iniciais é a valorização da realidade dos alunos como ponto de partida para construção do

conhecimento e este como ferramenta intelectual para melhor compreender as dimensões espaciais e transformá-lo. Em todos os documentos esse enunciado discursivo é chamado a todo o momento para justificar concepções de Geografia, de Educação e também como justificativa didático-metodológica. Nesse sentido, a realidade não é só um enunciado da tradição utilitária, como também transita pela tradição pedagógica da geografia escolar. Vejamos:

Documento curricular da CENP

- (...) é a partir da realidade, enquanto um complexo de relações, que se pretende levar o aluno ao conhecimento, construindo com ele os conceitos que o levarão a compreender melhor a sua realidade, construí-la e transformá-la. Essa é a sua realidade mais próxima, a realidade possível de ser captada através da observação orientada pelo professor para que o aluno chegue a um entendimento mais globalizado do lugar onde vive. (p. 24)

Documento curricular - PCN:

- A paisagem local pode conter elementos fundamentais para os alunos observarem, compararem e compreenderem essas relações [cidade-campo]. É possível, a partir de um estudo nessa escala, perceber como as paisagens urbanas e rurais foram se configurando e estão profundamente interligadas. (p. 93)

Documento curricular da CGEB:

- Convém, portanto, considerar que as ações didáticas em sala de aula que se estruturam a partir de situações já vivenciadas ou conhecidas pelo aluno facilitará o desenvolvimento do raciocínio mais abstrato o qual se realizará por meio do domínio da linguagem, do pensamento simbólico e do raciocínio espacial para o pensamento mais complexo. (p.91)

Documento curricular da PMC:

- Partindo de um tema, uma pergunta de interesse da turma, uma ação social, um conteúdo ou uma observação vinculada à realidade, terá significado para o aluno formular hipóteses e questionar sobre os diferentes modos de intervir no ambiente do seu cotidiano, além de desenvolver diferentes modalidades de pesquisa a fim de analisar, inferir e interpretar as relações da sociedade com a natureza, tornando possível valorizar a memória histórica e o conhecimento de seu espaço imediato. (p.111)

Outro enunciado forte que diz respeito à tradição pedagógica e que aparece em todos os documentos é a valorização dos conhecimentos prévios como ponto de partida para o início de quaisquer atividades de ensino. Na proposta curricular do estado de São Paulo, por exemplo, defende-se que:

para ocorrer aprendizagem é importante que se construa em sala de aula uma relação crítica, mediada por outros saberes anteriormente construídos e que durante as aulas considere as representações que os alunos têm da realidade (conhecimento prévio) na qual vivem, colocando em jogo as várias concepções dos objetos em estudo. (SÃO PAULO, 2013, p.11)

No que diz respeito às etapas, níveis de aprendizagem/cognição e tratamento dos conceitos, todos os documentos são unânimes em afirmar que é preciso que o tratamento

das informações e a complexidade com os temas que serão trabalhados levem em consideração a idade dos alunos, embora façam tais afirmações apoiados em pressupostos pedagógicos diferenciados.

No trabalho que realizamos (PEDRO, 2015) entrevistamos um conjunto de professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Campinas-SP. Nesse trabalho, o objetivo da pesquisa era compreender os dilemas docentes ao trabalharem com a geografia escolar. As perguntas realizadas, no geral, buscavam capturar seus pontos de vistas sobre os conhecimentos de geografia e de história trabalhados como disciplinas escolares separadamente e de forma integrada, conforme se realizava quando ainda da existência de Estudos Sociais. A partir dessas respostas, Pedro (2015), criou dois conceitos que possibilitaram classificar os dilemas das professoras que atuam nesse nível de escolarização: dilemas intrusivos e extrusivos.

Os dilemas extrusivos são aqueles que dizem respeito aos problemas que emergem no dia-a-dia das professoras em sala de aula, concretamente manifestos em fatores que não estão no controle das docentes. Identificaram-se dois dilemas extrusivos na prática das professoras entrevistadas: a) a dificuldade dos alunos; e b) a falta de amparo institucional.

Os dilemas intrusivos são aqueles que se manifestam sobre a prática das docentes de forma subjetiva, seja através de uma questão pessoal ou mesmo através de especificidades da cultura escolar onde estão inseridas. Estes se “cristalizam” no interior das crenças e referenciais subjetivos das professoras, em um sentido que se origina delas e segue para o seu dia-a-dia.

Aqui nos interessa em trazer alguns desses dilemas intrusivos, que revelam como ainda estão presentes em suas memórias e também em suas práticas docentes. Perguntadas sobre como lecionam ou lecionavam os conteúdos de Geografia e História, algumas professoras responderam:

Professora 1: Eu sempre mostrava para eles [os alunos] que são matérias que estavam sempre interligadas, e que quando eu falava de História e Geografia, havia momentos quando eu citava exemplos a partir, por exemplo, do nascimento do aluno, né? A história da vida do aluno. Eu aproveitava e ia para região aonde ele nasceu, então eu mostrava a ele: –“Olha, a professora está em História, história da tua vida. Agora nós já estamos na Geografia, aonde é que você nasceu, lugar onde você nasceu”. Então sempre foi muito agradável, sempre as matérias se complementaram, e não havia necessidade de muita separação naquela época.

Dentre tantas outras falas, separamos uma última que para esse trabalho é revelador de como os documentos curriculares oficiais separados por disciplinas isoladas, embora presentes e marcando rotinas escolares, pouco fazem sentido para muitas das professoras que tem uma rotina escolar marcada pela polivalência e por práticas curriculares integradas. Uma certa professora, ao falar sobre a chegada dos

Parâmetros Curriculares Nacionais nos anos 90, não deixa de afirmar que eles foram muito importantes. No entanto, dentre os 10 (dez) “*livrinhos coloridos*” que compunham a caixa dos PCN – Anos Iniciais, a professora nos revelou que o livro específico de Temas Transversais “*foi o melhor livro de todos, porque a gente podia direcionar esses temas para aquilo que a gente queria dentro da nossa prática, né? Então, podia ser para área de Geografia, pra área de História. Então, o livro que eu mais aproveitei foi esse dos Temas Transversais, que eu acho que foi bem legal, acho que foi o melhor de todos ali.*”

Os dilemas extrusivos e intrusivos propostos por Pedro (2015) corroboram com nossa argumentação de que a cultura e a tradição pedagógica de se trabalhar os conhecimentos escolares nesse nível de escolarização de forma mais integrada e por um único professor, tensiona constantemente os documentos curriculares que reproduzem para os anos iniciais a Geografia como sendo disciplina escolar autônoma, nos mesmos moldes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Nesse sentido, assim como apresenta Philippot (2013) em suas pesquisas com professoras dos anos iniciais na França, nossas professoras também retomam uma categoria que permanece em todos os documentos curriculares atuais – A REALIDADE – não para problematizar e construir noções e conceitos espaciais juntos aos alunos, mas para justificar pedagogicamente a integração e dar sentido aos conhecimentos trabalhados em sala de aula.

Muitos outros enunciados poderiam ser aqui apresentados como reveladores desse processo que marca as mudanças e de estabilidades nos discursos curricular. No entanto, nos interessa nesse momento é pontuar como esses documentos curriculares na sua condição simultânea de textos e de discursos produtores de sentidos apresentam-se às professoras não como documentos plenamente novos, mas como sobreposições textuais e como um discurso hegemônico de uma geografia escolar disciplinarizada que pouco pactua com suas práticas mais integradas.

Algumas conclusões provisórias

Acreditamos que o discurso de mudança enunciado nos documentos curriculares de geografia dos anos iniciais não pode ser desvinculado das políticas curriculares maiores, pois, enquanto um discurso oficial, tenta imputar no imaginário coletivo que as mudanças tão almejadas no sistema educacional limitam-se exclusivamente às mudanças curriculares, reduzindo o debate da política educacional e de um projeto de nação ao campo do indivíduo, pois uma vez que a melhora do sistema educacional não se

vislumbra na prática, é muito direta a culpabilização daqueles que não seguem o receituário curricular: os professores e as unidades escolares. Por outro lado, os documentos também revelam as disputas que se dão no contexto de sua produção, sobretudo disputas por hegemonias discursivas. Oras, a questão é que a comunidade epistêmica que produz os documentos não leciona e nem tem a habilitação para lecionar nos anos iniciais, desconhecendo que se trata de uma cultura escolar muito específica e diferenciada daquela vivenciada nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A análise das equivalências e das diferenças discursivas dos diferentes documentos curriculares possibilitou-nos afirmar que na sua essência há uma ambiguidade considerando os contextos de produção e da prática desses documentos. Não estamos aqui defendendo que os geógrafos não possam escrever, pensar, refletir e produzir os textos curriculares, mas problematizar o fato que ao não considerarem a alteridade das professoras que atuam nesse nível de escolarização, as suas especificidades do fazer pedagógico e da cultura escolar, há grandes chances de tais textos representarem muito mais os embates por hegemonias discursivas no campo da própria ciência geográfica do que especificamente documentos que produzam algum sentido às professoras que atuam diretamente com os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

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.

Se a cada documento curricular produzido e publicado, antagonicamente ao seu discurso de mudança e de novidade, encontramos muito mais lógicas de equivalência do que de diferença entre eles, e com isso a existência de mais permanências do que de mudanças dessa geografia escolar disciplinarizada, as questões que devemos fazer são: O

que possibilita tais permanências? Que discursos atravessam esses textos que possibilitam tais permanências?

Primeiramente, os textos nunca são produzidos pelas próprias professoras, mas sim por especialistas (comunidade disciplinar) que, como já trabalhamos, são os geógrafos e não os pedagogos. Logo, impregnam a superfície textual dos documentos curriculares com a disciplinariedade da Geografia, embora aqui e acolá se encontre sempre uma referência a interdisciplinaridade. No entanto, nunca os conteúdos escolares são organizados sem ter como a primazia os conceitos e as categorias geográficas previamente definidas pela comunidade disciplinar da Geografia, que é, assim chamada, para dar respostas às suas perguntas, ou seja, apresenta um movimento de si para si.

Por outro lado, discursos oriundos de uma tradição pedagógica não específicos à Geografia, mas a todas as disciplinas escolares, como a importância em se contextualizar os conteúdos escolares à realidade dos alunos e a valorização dos seus conhecimentos prévios são negociados com os próprios discursos geográficos, estabelecendo equivalência com as categorias e os conceitos geográficos. É assim que em todos os textos analisados, as categorias geográficas lugar e paisagem se unem às categorias pedagógicas *realidade, espaço vivido e real-concreto*, fazendo com que essa equivalência se torne um discurso hegemônico. No entanto, não se trata de um único discurso que atravessa todo o período estudado (década de 1980 a década de 2010), pois tais categorias e conceitos apresentam sentidos muito divergentes a depender de quem os diz, de onde e como se diz, isto é, a que corrente epistemológica da Geografia ou escola geográfica os sujeitos que compõem o contexto de produção pertencem. No entanto, esses conceitos permanecem nos documentos pelo jogo de negociações e as disputas não dizem respeito ao seu sentido pedagógico, mas sim ao sentido geográfico hegemônico que a eles se quer atribuir, logo, a contingencialidade reside nesse campo de disputas e elas ocorrem efetivamente no contexto da produção dos documentos, já que as professoras dos anos iniciais por não pertencerem a esse grupo epistêmico, estão sempre mais preocupadas com o contexto da prática.

Apoiados no conceito de hegemonia presente na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau invertamos o sentido proposto por Goodson (1997) sobre aspectos internos e externos para entender os padrões de estabilidades e mudança curricular. Mas continuamos com este autor, quanto afirma que a dessincronização entre os discursos internos e externos garantem muito mais as permanências do que mudanças. Mas de qual permanência estamos tratando? De uma “geografia escolar mimiógrafa” (STRAFORINI, 2012, p. 114) que persiste nas práticas docentes, à revelia

de toda a complexidade teórico-metodológica anunciadas nesses documentos. Ou seja, trata-se da permanência de uma geografia escolar marcada por inúmeras datas comemorativas e de forma pouco intencionada e planejada; por indefinição ou sobreposição quanto a alguns conhecimentos que precisam ser lançados em seus registros, sobretudo os temas ambientais que aparecem ora em Geografia, ora em História e ora em Ciências, ou ainda, em todas esses componentes curriculares. Também pela reprodução descontextualizada de mapas, passando completamente à margem dos avanços da cartografia para escolares; e na memorização de nomenclaturas geográficas.

A permanência dessa geografia escolar mimiográfica enquanto prática pedagógica é o próprio exterior constitutivo da geografia escolar disciplinarizada. Poderíamos simplesmente encerrar esse texto afirmando que se trata de um grave problema de formação inicial dessas professoras e culpabilizando-as por um conhecimento escolar geográfico pouco significativo aos alunos. Mas, se quisermos dialogar com o sistema de significação dessa prática curricular, podemos dizer também que essa geografia escolar mimiográfica é a própria prática subversiva dessas professoras contra uma geografia escolar que não dialoga com sua cultura e suas práticas discursivas.

Quadro 1: EXCERTO ILUSTRATIVO DO QUADRO DE ENUNCIADOS COMPARATIVOS ENTRE DOCUMENTOS CURRICULARES DE GEOGRAFIA DOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CONCEPÇÃO CURRICULAR	CENP	PCN	CGEB	PMC
	<p>Explicitação do conceito de currículo adotado</p>	<p>NÃO INFORMA explicitamente mas pode ser inferido ao fazer a seguinte afirmação: “é neste sentido que se faz a distinção entre uma proposta curricular e um planejamento de curso, geralmente feito no início do ano letivo. Uma proposta de trabalho como esta apresenta uma linha geral de análise, tendo em vista uma concepção de geografia, em que os temas se desdobram apoiando-se numa lógica espacial e numa lógica de relações.” (p.23)</p>	<p>NÃO INFORMA</p>	<p>“Ao compreendermos o currículo na perspectiva da construção do conhecimento, estamos articulando o campo teórico da disciplina com as ações de aprendizagem, ou seja, o que se ensina e como se aprende.” (p.90)</p> <p>“Um currículo organizado em conceitos cria condições para que o professor ao desenvolver alguns conteúdos como o bairro e os pontos de referência ou os diferentes tipos de animais na Terra ou o modo de vida de várias culturas, que podem ser tratados em outras disciplinas, como Matemática, Ciências e História respectivamente, perceba que são conteúdos também tratados em Geografia, podendo fazer integrações e construindo redes conceituais.” (p.90)</p>

Quadro 2: EXCERTO ILUSTRATIVO DA PLANILHA GERAL DE CONTEÚDOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR PRESENTES NOS DOCUMENTOS CURRICULARES

BLOCOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS	CENP					PCN					CGEB					PMC					
		Serição					Serição					Serição					Serição					
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	
Espaço de vivência Lugar Bairro Município	Trajeto casa-escola/ arredores da escola/ bairro: identificação de elemento artificiais do espaço (infraestruturas e equipamentos públicos)	x	x				x	x				x	x	x			x	x				x
	Trajeto casa-escola/ arredores da escola/ bairro: elementos dos aspectos naturais: atmosféricos / tempo atmosférico, relevo, vegetação, hidrografia – permanências e transformações; tipos de caminhos, distâncias, meios de locomoção, sinalização (passado, atual e projetos futuros)	x	x				x	x				x	x	x			x	x	x			x
	Comparação da paisagem natural local com outras localidades e escalas (regional, nacional, global)						x	x						x	x				x	x		x
	Identificar no espaço de vivência atitudes de conservação do meio ambiente e equipamentos e espaços públicos	x	x				x	x				x		x			x					x
	Bairro: transformações ao longo do tempo	x	x				x	x				x	x	x								
	Bairro: função espacial e divisão territorial: comercial, residencial, industrial, rural, operário, dormitório	x	x				x	x						x	x		x					x

Referências Bibliográficas

BALL, Stephen J. **Education Reform: A Critical and Post-Structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BUSNARDO, Flávia; LOPES, Alice Casimiro. Os discursos da Comunidade Disciplinar de Ensino de Biologia: circulação em múltiplos contextos. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 1, p. 87-102, 2010.

FERREIRA, Marcia Serra. Investigando os rumos da disciplina Ciências no Colégio Pedro II (1960-1970). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, jun. 2007, pp. 127-144.

FERREIRA, Marcia Serra; GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Sentidos de Currículo e "ensino de" Biologia e História: deslocando fronteiras. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MORAES, Luciene Maciel Stumbo. (orgs.). **Currículo e Conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas**. Petrópolis: DP et Alli, 2014, pp.81-100.

GABRIEL, Carmem Teresa; MORAES, Luciene Stumbo. Conhecimento Escolar e conteúdo: possibilidades de articulação nas tramas da didatização. In: _____. (orgs.). **Currículo e Conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas**. Petrópolis: DP et Alli, 2014, pp. 23-42

GABRIEL, Carmem Teresa; MORAES, Luciene Stumbo. História das Disciplinas Escolares e "tempo Histórico": quais narrativas em circulação no campo educacional? In: FERREIRA, Marcia Serra; Xavier, Libânia; CARVALHO, Fábio Garcez (orgs.). **História do Currículo e História da Educação: interfaces e diálogos**. Rio de Janeiro: Quartet, 2013., pp. 29-59.

GOMES, Maria Margarida; SELLES, Sandra Escovedo; LOPES, Alice Casimiro. Currículo de Ciências: estabilidade e mudança em livros didáticos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39. N.2, abr./jun., 2013, pp.477-492

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, N. 35, v.12, maio-ago. ANPED, 2007.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma Matéria Acadêmica: Padrões de Explicação e Evolução. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, nº2, 1990. p. 230-254.

LACLAU, Ernesto & MOUFFE, C. **Hegemony & socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics**. London: Verso, 1985.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elisabete. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 279.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**. V. 6, n. 2, jul/dez, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino Médio: ciência, trabalho e cultura**. Brasília: MEC, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumo? **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, N. 26, maio-ago. ANPED, 2004a.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação e Sociedade**. Campinas, n.106, v. 30, Jan-abril, 2009.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 32, v. 11, maio-ago. ANPED, 2006.

MACEDO, Elizabeth. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**. V. 6, n. 2, jul/dez, 2006a.

Mendonça, Daniel de. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso. **Revista de Sociologia Política**, n. 20, jun., 2003, pp. 135-145.

PEDRO, Gabriel Brasil Carvalho; STRAFORINI, Rafael. Práticas Curriculares de Geografia em Escolas Públicas do Rio de Janeiro: a perspectiva das professoras - um estudo dos diários de classe. In: I Seminário Currículos, Culturas, Cotidianos e Formação de Educadores, 2011, Vitória. **Anais I Seminário Currículos, Culturas, Cotidianos e Formação de Educadores**. Vitória: UFES - Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011. v. 1. p. 969-979.

PEDRO, Gabriel Brasil Carvalho. "Currículo postulado e currículo vivido: a geografia escolar nos anos iniciais". In: **Anais do VII Congresso Brasileiro de Geógrafos: A AGB e a Geografia Brasileira no contexto das lutas sociais frente aos projetos hegemônicos**. UFES, Vitória, 2014, s/p.

PEDRO, Gabriel Brasil Carvalho. **Dilemas de Professoras ao ensinarem Geografia: A permanência dos Estudos Sociais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2015.

PEREIRA, Talita Vida. Discursos que produzem sentidos sobre o ensino de ciências nos anos iniciais de escolaridade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 02, ago. 2011, pp. 151-176.

PHILIPPOT, Thierry. Professores de Escolas Primárias na França e ensino de geografia: saberes escolares disciplinares e práticas de ensino. **Pro-Posições**, Campinas, v.24, n. 1 (70), jan./abr., 2013, p. 79-92.

ROCHA, Ana Angelita. Qual a Referência da Matriz? Notas para ensaiar uma reflexão sobre a disciplina escolar e a geografia no ENEM. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Rio de Janeiro, v.2, n.3, 2012.

SILVA Jr., Hilton Marcos C.; Straforini, Rafael (2012). Entre as fronteiras da Geografia Escolar e a Geografia acadêmica em uma escola pública de referência e espaço de formação de professores (CAP-UFRJ). In: **Anais do X Colóquio sobre Questões Curriculares & VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo Desafios Contemporâneos no Campo do Currículo**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, p. 1-16

STRAFORINI, Rafael. Alteridade e Geografia Escolar: uma leitura das práticas curriculares nos primeiros anos do ensino fundamental. **Revista de Geografía Espacios**. Santiago/Chile. v.2, n. 3, jul.2012, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2012.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental: um olhar a partir dos registros de classes de seus sujeitos praticantes. In: BENTO, I. P.; OLIVEIRA, K. A. T. de (orgs.) **Formação de professores: pesquisa e prática pedagógica em geografia**. 1 ed. Goiânia: Editora PUC/Goias, 2012, v.1, p. 79-101.

STRAFORINI, Rafael. O Currículo de Geografia do Ensino Fundamental: entre conhecer o que se diz e o vivenciar o que se pratica. In: Ivaine Maria Tonini; Lígia Beatriz Goulart; Rosa Elisabete Militz Wypczynsky Martins. (Org.). **O Ensino de Geografia e suas composições curriculares**. 1ed.Porto Alegre: Mediação, 2014, v. , p. 43-60.

VILELA, Carolina Lima. Livros didáticos e o discurso do conhecimento escolar em Geografia: a abordagem regional como regularidade. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 4, n. 8, jul./dez., 2014, p. 55-70

Vilela, Carolina. (2013). **Currículo de Geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso**. Tese. (doutorado em Educação). Rio de Janeiro, UFRJ/FE.

LISTA DE DOCUMENTOS CURRICULARES ANALISADOS

SÃO PAULO. Proposta Curricular para o Ensino de Geografia para o Primeiro Grau, elaborado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, 1991.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia - 1ª a 4ª séries, 1997.

SÃO PAULO. Orientações curriculares do Estado de São Paulo: Ensino Fundamental - Anos Iniciais, Ciências da Natureza (Ciências da Natureza), Ciências Humanas (Geografia e História) - versão preliminar, 2013.

CAMPINAS. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico de Campinas, 2012.

Recebido em 19 de novembro de 2015.

Aceito para publicação em 22 de abril de 2016.