O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA ENTRE PLÁGIOS E EQUÍVOCOS HISTÓRICOS: apontamentos de alguns problemas no Referencial Curricular de Geografia para a 2ª Fase do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) do Tocantins

Juliano Rosa Gonçalves
Instituto Federal de Brasília – IFB
e-mail: juliano.goncalves@ifb.edu.br

RESUMO
O presente artigo apresenta reflexões sobre alguns aspectos do currículo de Geografia elaborado pela Secretaria de Educação do Tocantins e destinado às escolas públicas estaduais. É parte de uma pesquisa de mestrado defendida em 2010. Esse texto, particularmente, foca, sobretudo, na abordagem inapropriada da história da Geografia Escolar e na ocorrência de plágios de textos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para tanto, o texto lançará mão da comparação entre o que os documentos curriculares propõem e a discussão estabelecida na literatura geográfica. As impropriedades encontradas influenciam diretamente na identidade da Geografia Escolar, uma vez que fornece uma urdidura teórica pouco consistente. Essa pouca consistência, por sua vez, redunda em pouca utilidade do documento, para o professor, no auxílio a sua pratica pedagógica. Por fim, ressalta a importância de pensar o conceito de geograficidade para a identidade da Geografia Escolar.

Palavras-chave:
Geografia Escolar – Currículo – História da Geografia – Tocantins.

Eixo: Enseñanza y aprendizaje de la geografía

Introdução

Existente desde a fundação do Estado como disciplina escolar constante na grade curricular das escolas básicas (até em respeito a legislação federal), o Estado do Tocantins ainda não possuía uma tradição curricular oficial. A história da educação tocantinense, todavia, registra uma tentativa em estabelecer um currículo oficial, realizada no final do Governo de Moisés Avelino (1990-1994). No entanto, a gestão seguinte, realizada por um grupo político adversário (que permaneceu no poder pelos próximos dez anos[1]), não deu sequência ao empreendimento iniciado. Assim, os planos de aula dos professores de Geografia eram elaborados e adequados à formação do professor, as demandas da clientela e aos livros didáticos escolhidos.

[1] Moisés Avelino (PMDB) foi sucedido por José Wilson Siqueira Campos, no então PFL (1995-1998). Siqueira Campos foi reeleito para o mandato seguinte (1999-2002). Nas eleições de 2002, elegeu-se Marcelo Miranda, apadrinhado político de Siqueira Campos. As relações entre os dois políticos foram rompidas, no entanto, em 2005. Filiado ao PMDB, Marcelo Miranda disputou as eleições de 2006 contra seu antigo mentor político, derrotando-o. A longevidade dos governadores no Tocantins (que são reeleitos desde que esse estatuto foi estabelecido constitucionalmente, em 1996) é característica também da pasta de Educação. Maria das Dores Seabra Rezende (popularmente conhecida por Professora Dorinha) esteve a frente da Secretaria de Educação desde 2000. Todavia, por ocasião da cassação do mandato do Governador Marcelo Miranda, em 2009, todo o secretariado pediu exoneração.

Em 2004 e 2005, o documento era conhecido como Proposta Curricular de Geografia. Todas as propostas curriculares eram apresentadas em volumes separados, ao contrário do Referencial Curricular (volume único). Isso apresentava um problema, visto que a fundamentação teórica da proposta curricular ficava em um volume a parte, que não acompanhava os documentos referentes aos componentes curriculares. Esse problema foi resolvido com o lançamento, em 2006, do Referencial Curricular: todas as Propostas Curriculares foram incluídas em um único volume, constando, para cada componente curricular, uma seção. Esse formato foi preservado na nova edição do Referencial Curricular, publicada em 2008. Não há, no entanto, mudanças significativas em relação a edição anterior, do ponto de vista teórico-epistemológico. O mesmo não se pode dizer, todavia, das estratégias de implementação curricular e, por conseqüência, do controle do trabalho docente.

O Referencial: um instrumento normatizador e prescritivo

Se nas versões anteriores as competências eram organizadas por séries, oferecendo alguma liberdade para organizar os conteúdos, a nova versão do documento assumiu claramente uma perspectiva prescritiva. Além de nomear quais conteúdos serão mobilizados pelas competências seriadas, o Referencial Curricular regulamenta os períodos para cada conteúdo ser trabalhado. É uma afronta, pois, a liberdade docente. Mais que isso: é desconhecer especialmente a dinâmica da sala de aula, excluindo a comunidade na qual está incluída a escola e, principalmente, os alunos de apresentarem suas demandas de aprendizagem[2]. É a execução explícita do controle estatal do processo educativo via currículo. Exemplifica, desse modo, "*o interesse pela escolarização como mecanismo de controle social*" (APPLE, 1982:75).

Por seu turno, a análise do Referencial Curricular de Geografia do Tocantins de ser feita à luz da relevância do papel que os PCN desempenharam na orientação e concepção da proposta. O documento estadual é, em certa medida, um reflexo dos das propostas apresentadas pelos documentos curriculares nacionais. Em todo caso, a proposta curricular tocantinense apresenta algumas especificidades. Antes, porém, de adentrar nesse documento, é necessário um esclarecimento.

O Referencial e os Parâmetros: pelos caminhos do plágio, a contradição histórica e epistemológica

[2] Um deslizamento de terras em uma encosta urbana, um conflito agrário de razoáveis dimensões ou qualquer outro fenômeno possível de análise geográfica que, por suas proporções alcança *sucesso midiático*, é colocado de lado em função da execução de um documento curricular profundamente verticalizado. Ao professor, cabe responder reticente quaisquer dessas indagações vindas dos alunos: "*aguardem esse 'tema quente' para daqui dois anos, porque é naquela série que nós discutiremos esse fenômeno*".

Com o intuito de atender o caminho apontado pelos PCN, o documento curricular tocantinense fez uso de algumas liberdades que contraria os Parâmetros e, sobretudo, a lógica histórica da Geografia. Veja:

Referencial Curricular de Geografia	Parâmetros Curriculares Nacionais
A tendência Lablachiana e suas correntes descendentes passaram a chamar essa ciência de Geografia Tradicional*, que apesar de valorizar o papel do homem como sujeito histórico, propunha-se na análise da organização do espaço como lugar e território, estudar as relações entre homens e natureza, muito mais como processos de adaptações.* (TOCANTINS, 2008:171).	"*A tendência Lablachiana da Geografia e as correntes que dela se desdobraram mais tarde, a partir dos anos 60, passaram a ser chamadas de Geografia Tradicional. Apesar de valorizar o papel do homem como sujeito histórico, propunha-se, na análise da organização do espaço como lugar e território, estudar as relações entre o homem e a natureza muito mais como processos de adaptações, lembrando a idéia de uma física social*." (BRASIL, 1998:20).

Ao leitor desavisado do Referencial Curricular, a leitura desse trecho possibilitará a impressão equivocada de que a "Geografia Tradicional" apareceu desde sempre, como "tradicional" (evidentemente, por um descuido na construção da frase: substituíram "passaram a ser chamadas" para "passaram chamar"). Desconsidera, por exemplo, que há um peso depreciativo no "tradicional" e que esse termo foi divulgado no momento de renovação crítica no final dos anos 70. Não fica claro, ainda, que a tendência lablachiana e suas "correntes descendentes" fazem parte, de acordo com a Geografia Crítica, no corpo teórico identificado como "Geografia Tradicional". Tal similitude percebida no trecho destacado acima configura, indubitavelmente, plágio. Plágio que contaminou todo o texto do currículo tocantinense, como pode ser observado nos excertos abaixo:

Referencial Curricular de Geografia	Parâmetros Curriculares Nacionais
No ensino, essa geografia se traduziu e muitas vezes ainda se traduz pelo estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas, de forma dissociada dos sentimentos dos seres humanos pelo espaço. Os procedimentos didáticos adotados promoviam principalmente a descrição do território e do lugar. Os alunos eram orientados a descrever, relacionar os fatos naturais e sociais, fazer analogias entre eles e elaborar suas generalizações ou sínteses[3]*. Explicá-las sim, porém, evitando*	*No ensino, essa Geografia se traduziu (e muitas vezes ainda se traduz) pelo estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas, de forma dissociada dos sentimentos dos homens pelo espaço. Os procedimentos didáticos adotados promoviam principalmente a descrição e a memorização dos elementos que compõem as paisagens como dimensão observável do território e do lugar. Os alunos eram orientados a descrever, relacionar os fatos*

[3] Tivessem os elaboradores do currículo tocantinense tomado ciência da segunda edição dos PCN, veriam que esse trecho contém equívoco e, como tal, foi corrigido: *Os procedimentos didáticos adotados promoviam principalmente a descrição e a memorização dos elementos que compõem as paisagens* ***sem, contudo, esperar que os alunos estabelecessem relações, analogias ou generalizações****. Pretendia-se ensinar uma geografia neutra.* (BRASIL, 1999:104, grifos meus).

qualquer forma de compreensão ou subjetividade que confundisse o observador com o objeto de análise, ensinava-se uma geografia neutra. (TOCANTINS, 2008:171*).*	*naturais e sociais, fazer analogias entre eles e elaborar suas generalizações ou sínteses. Explicá-las sim, porém evitando qualquer forma de compreensão ou subjetividade que confundisse o observador com o objeto de análise. Pretendia-se ensinar uma Geografia neutra.* (BRASIL, 1998:21)

Referencial Curricular de Geografia	Parâmetros Curriculares Nacionais
Os métodos e as teorias da Geografia Tradicional tornaram-se insuficientes para entender a complexidade do espaço e a simples descrição tornou-se incapaz como método, precisando realizar estudos voltados para a análise das ideologias políticas, econômicas e sociais. (TOCANTINS, 2008:171).	*Os métodos e as teorias da Geografia Tradicional tornaram-se insuficientes para apreender a complexidade do espaço. A simples descrição tornou-se insuficiente como método. Era preciso realizar estudos voltados para a análise das ideologias políticas, econômicas e sociais.*(BRASIL, 1998:21)

Referencial Curricular de Geografia	Parâmetros Curriculares Nacionais
A partir dos anos 60, sob influência das teorias marxistas, surge uma tendência crítica à Geografia Tradicional. Os geógrafos procuraram estudar a sociedade mediante as relações de trabalho e da apropriação humana da natureza para produzir e distribuir os bens necessários às condições materiais que a garantem, propondo a Geografia das denúncias e das lutas sociais, em um processo quase militante de importantes geógrafos brasileiros. Difundiu-se então a Geografia Marxista. (TOCANTINS, 2008:171).	*A partir dos anos 60, sob influência das teorias marxistas, surge uma tendência crítica à Geografia Tradicional* (...). *Os geógrafos procuraram estudar a sociedade mediante as relações de trabalho e da apropriação humana da natureza para produzir e distribuir os bens necessários às condições materiais que a garantem. Criticou-se a Geografia Tradicional* (...) *propondo uma Geografia das denúncias e lutas sociais. Em um processo quase militante de importantes geógrafos brasileiros, difunde-se a Geografia Marxista.* (BRASIL, 1998:21-22)

Referencial Curricular de Geografia	Parâmetros Curriculares Nacionais
Tanto a Geografia Tradicional como a Geografia Marxista militante, negligenciaram a dimensão sensível de perceber o mundo: a Geografia Tradicional, por negar o homem a possibilidade de um conhecimento que passasse pela subjetividade do imaginário; a Geografia Marxista, por tachar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza que não priorizasse a luta de classe, necessitando assim de uma reforma que propusesse as reais necessidades da sociedade (TOCANTINS, 2008:171).	*Tanto a Geografia Tradicional como a Geografia Marxista militante negligenciaram a dimensão sensível de perceber o mundo: o cientificismo positivista da Geografia Tradicional, por negar ao homem a possibilidade de um conhecimento que passasse pela subjetividade do imaginário; o marxismo ortodoxo e militante do professor, por tachar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza que não priorizasse a luta de classes.* (BRASIL, 1998:22)

Referencial Curricular de Geografia	Parâmetros Curriculares Nacionais

A Geografia atual rompeu tanto com o positivismo da geografia tradicional quanto com o Marxismo Ortodoxo. Busca-se agora o pluralismo que promova a inter-relação da Geografia com outros campos do saber: antropologia, sociologia, biologia e ciências políticas. Uma Geografia que não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautadas exclusivamente pela explicação política e econômica do mundo. (TOCANTINS, 2008:171).	*Uma das características fundamentais da produção acadêmica da Geografia dos últimos tempos foi o surgimento de abordagens que consideram as dimensões subjetivas e, portanto, singulares dos homens em sociedade, rompendo, assim, tanto com o positivismo como com o marxismo ortodoxo. Buscam-se explicações mais plurais, que promovam a intersecção da Geografia com outros campos do saber, como a Antropologia, a Sociologia, a Biologia, as Ciências Políticas, por exemplo. Uma Geografia que não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautada exclusivamente pela explicação política e econômica do mundo.* (BRASIL, 1998:23-24).

Dados os exemplos, é flagrante o peso dos PCN na elaboração dessa proposta curricular regional. No que tange a visão histórica do pensamento geográfico expressado pelo Referencial Curricular, não se pode dizer que as reflexões são *tributárias* dos PCN; isso porque, em boa medida, os textos são *plagiados* na íntegra. Nas poucas – e infelizes – tentativas de sintetizar e ofertar uma redação original ao documento, suprimindo trechos e acrescentando frases, o Referencial Curricular destitui o texto de seu significado original. Observe o trecho abaixo:

> "*O Estudo da Geografia teve seu primeiro momento pautado nos discursos do Estado do Exército como mecanismo de controle e posse dos territórios. Posteriormente, a Geografia encontrou espaço no campo do saber escolar, porém, só na década de 30 do século XX, que a Geografia foi reconhecida no Brasil como ciência, marcando seu ensino com a criação de curso superior, com forte tendência da escola de Vidal de La Blache, que defendia a Geografia não como ciência dos homens, mas sim dos lugares*".

São muitas as questões. Quem desenvolvia o "estudo da Geografia", em seu primeiro momento? Quando? Está se tratando da Geografia brasileira, ou da gênese da Geografia na Europa? Quando a Geografia Escolar apareceu? Como, enfim, é possível desenvolver um histórico da disciplina sem periodizá-lo? Sob o prejuízo de contrariar a lógica, o que aí está se parece com uma história a-histórica, uma história sem tempo, uma cronologia didaticamente sem marcos. O que está refletido nesse trecho é a presumível falta de conhecimento da história do pensamento geográfico, de um lado, e da organização do saber geográfico no currículo escolar, de outro. Isso é grave, tendo como *"conseqüência mais direta*

[...] *o quase total desconhecimento do porque da presença desta disciplina no currículo escolar brasileiro*" (ROCHA, 1999:220), logo, dos mecanismos que justificam a entrada e a permanência de uma disciplina no currículo escolar.

O que se tem, por outro lado, não é um problema do documento tocantinense. O que se percebe no Brasil é um descaso em relação a História do Pensamento Geográfico - talvez em menor intensidade nos últimos anos, em função de várias pesquisas que têm empreendidos esforços nessa área. Há uma lacuna no temário geográfico quando se aborda a história da geografia no/do Brasil (cf. GONÇALVES, 2003; PEREIRA, 2000), apesar de sensíveis mudanças nas últimas décadas (BRAY, 1999). É lamentável, pois pouco se compreenderá a respeito dos métodos, metodologias e objetivos gerais da disciplina se não houver um olhar retrospectivo sobre o discurso geográfico no tempo e no espaço, assim como pouco se perceberá as heranças (algumas delas 'malditas') na geografia escolar do presente.

Aliás, é imprescindível apresentar claramente tanto o espaço quanto o tempo, ao tratar da história do pensamento geográfico. A contextualização convalida e racionaliza os fenômenos. O documento curricular deveria ter maior acuidade no trato da história da Geografia, uma vez que há a possibilidade do documento estar, ao lado do livro didático, sendo referenciais do trabalho docente. Tal aprofundamento teórico não diminui, em importância, o documento, mas adiciona-o, qualifica-o ainda mais como um instrumento importante para o uso cotidiano. Para professores que não tem como prioridade, em função do excesso de aulas e do consequente pouco tempo destinado ao estudo, a pesquisa e leitura aprofundada sobre a história da Geografia (uma boa parcela do professorado), o documento responderia bem a essa demanda.

É importante também deixar claro as diferenças significativas entre a Geografia Escolar e a Ciência Geográfica, para não tratar a história do pensamento geográfico como sinônimo da história da Geografia Escolar. Os PCN fazem isso e o Referencial repete-o: fazer o histórico da Geografia Escolar usando a história do pensamento geográfico. É uma impropriedade porque a história da Geografia Escolar não é imediatamente tributária da Geografia enquanto ciência, não repetindo, portanto, o mesmo trajeto percorrido pela Geografia Acadêmica. As duas possuem dinâmicas próprias. Para Bittencourt (1999), as disciplinas escolares são muito mais que a vulgarização de um conhecimento maior (as ciências, debatidas essencialmente no seio acadêmico) em nome da simplificação do saber para um público escolar. Os diferenciais seriam os objetivos e os resultados que a sociedade espera de cada uma delas. Marechal apud Pontuschka (1993:203) assim se posiciona: "*o saber que se torna objeto de ensino na escola não é o saber universitário simplificado, é um*

saber transformado recomposto". Vesentini (2003:07), ao analisar a história da Geografia Crítica, ressalta que a mesma "*não consiste na mera reprodução na escola fundamental e média daquilo que foi anteriormente elaborado pela produção universitária crítica*". Gonçalves (2003:29) verifica que "*o conhecimento escolar assegura para si certa autonomia, utilizando a ciência apenas como referência*". Reproduzir o fragmentado conhecimento universitário – como é manifestado na maior parte das instituições de ensino superior – não é, nem de longe, uma vantagem.

Mesmo assim, ao se dispor a recontar o percurso histórico da Geografia (tomada a história da Ciência Geográfica), a imprecisão e o pouco rigor conceitual se caracterizam como outro atributo latente no histórico apresentado pelo Referencial Curricular. Ou o que dizer, por exemplo, do trecho abaixo, também citado como referência a condição de plágio alhures?

> "*A tendência Lablachiana e suas correntes descendentes passaram a chamar essa ciência de Geografia Tradicional, que apesar de valorizar o papel do homem como sujeito histórico, propunha-se na análise da organização do espaço como lugar e território, estudar as relações entre homens e natureza, muito mais como processos de adaptações*" (TOCANTINS, 2008:171).

As ambigüidades, tão ressaltadas por Oliveira (1999b) e Sposito (1999) também se refletem no Referencial. Os questionamentos são muitos: quais são as correntes descendentes da tendência lablachiana? Foi essa tendência, juntamente com suas derivadas, que se autonomeou, modestamente, de Geografia Tradicional? Que conceito de "homem" é esse veiculado pelas tendências lablachianas? É o homem atópico (MOREIRA, 2008)? Espaço é sinônimo de lugar? Aliás, qual é a diferença entre espaço, lugar e território para essa tendência? Enfim, o que se deve fazer é reconhecer, forçosamente, que se, nos PCN, pelo menos aparecia algum tipo de conceito, aqui as conceituações se ausentam. O texto, atropelado e truncado, pouco explica e nada auxilia no entendimento das características epistemológicas no desenrolar do pensamento geográfico.

Subjaz, portanto, uma concepção simplória do que seria a Geografia Tradicional, quais pressupostos filosóficos faziam parte de suas múltiplas tendências e quais seriam seus métodos. Todavia, o documento assevera que

> "*os métodos e as teorias da Geografia tradicional tornaram-se insuficientes para entender a complexidade do espaço e a simples descrição tornou-se incapaz como método, precisando realizar estudos voltados para a análise das ideologias políticas, econômicas e sociais*" (TOCANTINS, 2008:171).

Novamente, as questões. Quais são esses métodos e teorias? Porque eles tornaram-se insuficientes? Porque, em determinada época, eles eram suficientes? Em que

período da história mundial/brasileira isso aconteceu? Porque a simples descrição agora não era mais ‘capaz’ como método? Houve uma permuta silenciosa – e harmoniosa - dos estudos descritivos pelos estudos das ‘ideologias’? Quem estava “precisando” realizar “análise das ideologias”? Por que essa análise era importante? Porque a Geografia Tradicional não conseguia fazer essa análise? Quais foram as saídas procuradas pela própria Geografia Tradicional e pelas tendências que, posteriormente, a criticaram? O que estava acontecendo no mundo e nos debates filosóficos para que indicasse a exaustão dos métodos da Geografia Tradicional?

Ora, se em determinado momento essa corrente do pensamento geográfico foi majoritária, o foi por determinadas razões. Se, hipoteticamente, também parte do auge para o ocaso, é importante indicar no documento as causas de tal conformação. Em todo caso o painel que emerge, depois de acompanhar a caracterização da Geografia Tradicional, tende a ficar ainda um pouco mais confuso. Ou o que dizer da seguinte citação atribuída aos PCN e, equivocadamente, a Milton Santos?

> “*Tanto a Geografia Tradicional como a Geografia Marxista militante, negligenciaram a dimensão sensível de perceber o mundo: a Geografia Tradicional, por negar ao homem a possibilidade de um conhecimento que passasse pela subjetividade do imaginário; a Geografia Marxista, por tachar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza que não priorizasse a luta de classe, necessitando assim de uma reforma que propusesse as reais necessidades da sociedade. PCN (Milton Santos)*” (TOCANTINS, 2008:171).

Como citação dos PCN, o Referencial endossa os respectivos equívocos cometidos pelo documento nacional. No decorrer da segunda metade do século XX, como se sabe, surgiram **várias** tendências de contestação à Geografia dita Tradicional. Não é possível unificar todas as posições renovadoras, reunidas em uma “Geografia Crítica”, em torno dos postulados marxistas. É bem verdade que a teoria marxista de análise da sociedade foi bastante utilizada pelos primeiros geógrafos críticos. Mas a Geografia Crítica não se resume à Geografia Marxista - que, como diz os Parâmetros, é orientada pelo “marxismo ortodoxo”. Mesmo a Geografia Tradicional, por outro lado, não se constituía em um bloco monolítico. As diversas correntes de pensamento da Geografia Tradicional possuíam orientações filosóficas e metodológicas variadas. Vesentini (1992:47) esclarece:

> “*Foi a Geografia Tradicional como um todo realmente positivista nessa acepção de escola de pensamento inaugurada por Comte? Temos que convir que não: foram escassos na Geografia os discípulos do fundador do Positivismo (Humboldt e Ritter, por exemplo, nunca fizeram referência a esse pensador francês; suas fontes teóricas estão mais para Kant e Herder, além do romantismo alemão de Novalis, Schelling, De Maistre e*

> *Fichte)(...) tendo existido casos de geógrafos (raro é verdade – dois exemplos são R. Hartshorne e Paul Claval) idealistas ou racionalistas, que foram portanto antípodas em relação ao empirismo*".

Melo & Vlach (2000:8) assumem posição consoante:

> "*Relacionar a Geografia Tradicional (que hoje incorpora as Geografias Clássica e Moderna, que trás consigo a Geografia Quantitativa e a Geografia da Percepção) à uma única corrente teórica é reduzir a discussão sobre as características do pensamento geográfico no período de sua consolidação enquanto matéria escolar e também como uma ciência institucionalizada*".

Radaelli & Fioreze (1999) ressaltam que a unidade presente na Geografia Tradicional estava em torno da disposição à neutralidade emanada pelos geógrafos que a propunham. Portanto, tem-se disposto uma variedade de discursos, mas que se apresentam feições unitárias, comuns a todas as tendências.

Essa diversidade dentro da unidade também é invocada para a análise do movimento renovador na Geografia nos anos 60. A unidade é ética, no sentido de propor um conhecimento geográfico que passe pelo reconhecimento das diversas forças políticas em ação no espaço e na instrumentalização no combate às desigualdades sociais. A diversidade está nas fontes teóricas buscadas pelos propositores da Geografia Crítica. Moraes (1985) afirma que:

> [A Geografia Crítica] *apresenta um mosaico de orientações metodológicas, bastante variado: estruturalistas, existencialistas, analíticos, marxistas (em suas várias nuances), ecléticos etc. Aqui a unidade se esvanece, mantendo-se, como único traço comum, o discurso crítico. São buscados, para fundamentar as propostas efetuadas, autores bastante díspares: Adorno, Focault, Mao Tse-Tung, Lefort, Godelier, Barthes, Lênin, Sartre, entre outros. Vê-se que a gama de orientações abarcada é realmente ampla.*

Vesentini (2003:9) endossa, ao afirmar que existe não uma Geografia Crítica, mas Geografias Críticas, "*na medida em que não existe um caminho ou um esquema único*." Portanto, Geografia Marxista e Geografia Crítica não são, necessariamente, a mesma coisa. Ou, em outros termos, toda Geografia Marxista é Crítica, mas a recíproca não é verdadeira. A Geografia Crítica, mesmo em sua gestação, na década de 60, não priorizou a teoria marxista como a única válida para análise do espaço geográfico. No currículo escolar isso ainda é mais claro. Oliveira (1999a), por exemplo, ao investigar a manifestação da Geografia Crítica Escolar, identifica relações muito mais fortes com o movimento escolanovista do que com a teoria marxista. Aliás, a teoria marxista, às vezes, é duramente criticada pelos geógrafos críticos. Vesentini (1994), por exemplo, aponta problemas na utilização do marxismo leninista

na análise geográfica. O prof. Milton Santos, um dos maiores nomes da Geografia Crítica, apresentou uma crítica mordaz em relação a ênfase marxista ortodoxa na Geografia brasileira:

> "*Uma boa parcela do que hoje aparece como geografia marxista é ideológica: trabalha com uma história que não existe mais, daí uma certa fixidez dos conceitos. Esta fixidez decorre da transformação da categoria em conceito, de uma incapacidade de atingir o conceito.* [...] *Esse marxismo, apegado àquelas categorias, dá a impressão de que as pessoas são mais fiéis ao marxismo, quando na realidade elas estão se distanciando da possibilidade de refazer a disciplina e, por outro, lado dizer mais*" (Santos, 1997:172).

No mais, existem nuances variadas mesmo dentro do marxismo. Michel Löwy, em *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen*, esboça o complexo mosaico de idéias componentes e derivadas das formulações de Marx. Gramsci, Lukács, Goldmann, Horkheimer, Marcuse, Fromm, Althusser, entre outros, fazem, cada qual a seu modo, uma leitura particular de Marx. Assim, é mais prudente denominar esse conjunto teórico de marxismos do que registrar sua variante no singular. Adotar um desses pontos de vista e elegê-lo como representante dos demais é uma solução simplista. É por demais ingênuo o argumento de que todo marxismo é economicista.

Lencioni (1999), discutindo a influência fenomenológica na Geografia, indica que os conceitos de *percebido* e *vivido* foram praticamente excluídos da Geografia Marxista devido a preponderância da corrente estruturalista althusseriana. Löwy (2000), por sua vez, considera que o mecanicismo das propostas althusserianas é tributário do positivismo. Aliás, para o referido autor, Althusser era um declarado admirador de August Comte. Essa tradição positivista althusseriana é explícita quando admite que, metodologicamente, não há diferenças entre as ciências da natureza e as ciências sociais. José de Souza Martins (apud Lencioni, 1999:159) concorda que, se houve empobrecimento do pensamento marxista, foi motivado pela

> *"(...) invasão do ambiente acadêmico por versões simplificadas e ideologizadas do pensamento de Marx (...) agravada pela popularidade fácil do marxismo estruturalista e mecanicista de origem althusseriana, de efeitos devastadores, particularmente responsável por uma versão nominalista do pensamento de Marx, apoiada em rotulações conceituais completamente esvaziadas da complexa e rica orientação dialética.*"

Como se não bastasse os problemas de referenciamento do tempo/espaço, o Referencial Curricular, tal como os PCN, faz apologia a uma suposta "Geografia Atual", sem, no entanto, dizer a qual tendência do pensamento geográfico é tributária:

> "*A Geografia atual rompeu tanto com o positivismo da geografia tradicional quanto com o Marxismo Ortodoxo. Busca-se agora o pluralismo que promova a interrelação da Geografia com outros campos de saber: antropologia, sociologia, biologia, ciências políticas, entre outras. Uma Geografia que não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautadas exclusivamente pela explicação política e econômica do mundo. Essa nova tendência, cujo foco de estudo é o próprio ser humano, busca a compreensão das relações sociedade e espaço geográfico, permitindo-o conhecer o mundo em que vive e saber posicionar-se diante dele, propondo condições de mudanças*" (TOCANTINS, 2008:171).

Considerando, como demonstrado anteriormente, que a oposição entre a Geografia Tradicional e a Geografia Crítica, entre *descrição de paisagens,* de um lado e *explicação política e econômica do mundo*, de outro, é, em última instância, falsa, a fragilidade conceitual dessa "Geografia Atual" torna-se notável. E não deixa de ser curioso o fato de uma proposta que, sequer conseguindo definir bem seus limites disciplinares, propôs-se a relacionar com outros saberes científicos (antropologia, sociologia, biologia e ciências políticas). Além do mais, quando trata de apresentar o que essa "nova tendência" busca, o currículo apresenta uma importante característica da Geografia Tradicional, qual seja, a dissociação entre a sociedade e o espaço geográfico. Nesse sentido, Fonseca & Oliva (1999:72) esclarece as diferentes abordagens, cotejando a Geografia Crítica com o pensamento tradicional:

> "*Tradicionalmente, a geografia trabalhou teoricamente (nem sempre de modo consciente) com a idéia de espaço absoluto, espaço euclidiano. Essa idéia, com variações, encontra-se na filosofia de René Descartes e de Immanuel Kant, e na física de Isaac Newton. Define o espaço como uma extensão absoluta que contém todas as coisas do universo. É uma categoria preexistente a todas as coisas. Nesse sentido, as coisas estão no espaço. Do ponto de vista dessa lógica é difícil falar em espaço produzido, espaço humano e econômico, pois como palco ele é sempre externo à sociedade. A Geografia Renovada abriu mão da noção de espaço absoluto e adotou a concepção de espaço relativo. Trata-se de uma noção que encontra respaldo na filosofia de Leibniz e na física de Albert Einstein. O espaço não é uma extensão preexistente, mas sim constituído pelas coisas. Cada elemento tem um valor relacionado a outros elementos. Assim, as coisas não estão no espaço, mas são elas mesmas, espaço. Nos termos da geografia, trabalhar com a noção de espaço relativo nos leva a entender os elementos naturais e os objetos humanos como constitutivos do espaço geográfico. Portanto, uma cidade não está no espaço, ela é espaço geográfico. Logo, há diferenças essenciais em relação à idéia de espaço absoluto. Podemos, portanto, nos referir a idéia de espaço produzido e espaço humano a partir da concepção de espaço relativo. A principal decorrência dessa elaboração é que o espaço construído pelas sociedades humanas é espaço geográfico, logo espaço social: parte concreta de uma sociedade, ou, se quiserem, dimensão espacial da sociedade. Desse modo, o espaço*

> *geográfico não é externo à sociedade, não é palco e sim elemento componente da sociedade, assim como as pessoas, a cultura, a economia, a história, a política, a estrutura jurídica etc.*"

Assim, o espaço geográfico tratado pelo Referencial Curricular se inscreve, como visto, na perspectiva do espaço absoluto. Oliva (1999:36) aponta ainda que a Geografia Tradicional, ao exteriorizar o espaço em relação à sociedade, o fazia deliberadamente para descrevê-lo excluindo a dimensão social do espaço: "s*e anteriormente não tinha ficado claro que o espaço geográfico é interior à sociedade e não exterior,* (...) *neste momento* (...) *caminha-se para um entendimento* (...) *de que o espaço é um elemento componente da sociedade*".

Tratando do objeto de estudo da Geografia, o documento afirma que *é o próprio homem*. Herdeiro das discussões infindáveis e não solucionadas pela Geografia Tradicional, o objeto da Geografia até hoje, como se vê, suscita debate. Talvez haja impropriedade, e é bem certo que sim, em assinalar o homem como objeto da Geografia. Aliás, é de se perguntar, ainda hoje, se é o objeto de estudo que legitima a Ciência enquanto tal. Mais que isso: é necessário saber se, enquanto disciplina escolar, a Geografia careceria de um objeto de estudo para acesso e permanência no currículo escolar.

O menor peso dessas discussões na epistemologia, nos últimos anos, é apontada por Moraes (1985:20), ao afirmar que a Geografia Crítica, por não se prender a uma visão estanque das disciplinas (típica do positivismo), não tem como prioridade discussões sobre qual será o objeto que dará legitimidade científica à Geografia. Para o referido autor, "*a Geografia Renovada busca sua legitimidade na operacionalidade (para o planejamento) ou na relevância social de seus estudos*." Vesentini (1999:22-23) concorda, ao assinalar que

> "*o importante não é o 'objeto' da disciplina, como pensam os positivistas ingênuos, mas sim a sua capacidade de reconstruir permanentemente e de forma eficaz o(s) objeto(s) de estudo, que afinal de contas não é algo delimitado e registrado em cartório (tal como um terreno físico) e sim um campo de disputas entre ciências e tendências metodológicas alternativas*".

Considerações finais

Embora o debate sobre os PCN perdeu, gradativamente, intensidade, sua apropriação pelas propostas curriculares estaduais e municipais pode, efetivamente, potencializá-lo nos sistemas de ensino. Essa apropriação, assim, mantém boa parte do teor do documento federal. O Referencial Curricular do Tocantins é um exemplo disso: em muitas situações, a paráfrase foi substituída pela cópia, *ipsis literis*, dos PCN. Não obstante, o documento tocantinense inseriu algumas novidades. Tais inovações tiveram como

conseqüência a apresentação de uma versão da história do pensamento geográfico no mínimo questionável.

A negligência dos documentos curriculares na discussão epistemológica oferece um risco para a identidade da Geografia e, por conseguinte, ao seu desenvolvimento em sala de aula. É um risco, portanto, de que, sob a capa de Geografia, apareçam discussões sobre "tudo", menos sobre Geografia[4]. Por isso a necessidade de recuperar a geograficidade nas aulas de Geografia. A geograficidade dos fenômenos emergirá mais facilmente se as categorias da Geografia puderem ser ferramentas de análise e construção do discurso. Assim, o norte utilizado pelo professor de geografia não seria o conteúdo, mas a reflexão de conceitos eminentemente geográficos exalados do mesmo. O professor seria, portanto, facilitador da elaboração e aperfeiçoamento de um ***raciocínio geográfico***[5], sendo, portanto, "*a tarefa de formação própria ao ensino de Geografia contribuir para o desenvolvimento de um modo de pensar geográfico, que compõe um modo de pensar sobre o mundo e a realidade que nos cerca*" (CAVALCANTI, 2005:72).

A geograficidade, muitas vezes perdidas nas aulas de Geografia, somente aflorará se o professor estiver cônscio dos conceitos aos quais deverá recorrer. As categorias da geografia, nesse caso, auxiliam. Por conseguinte, a Geografia não pode abrir mão de seu principal objetivo, que é "*entender a sociedade e suas contradições usando o espaço como categoria para tal entendimento*" (KAERCHER, 2001:76), nem o ensino de Geografia pode deixar de "*desenvolver o pensamento autônomo dos alunos do ponto de vista do raciocínio geográfico*, (...) [fazendo uso, para tanto, da organização dos] *conteúdos de ensino com base em conceitos básicos e relevantes, necessários a apreensão do espaço geográfico* (...) [de modo que] *os cidadãos tenham uma consciência da espacialidade das coisas*" (CAVALCANTI, 1999:117).

Referências bibliográficas

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982. 246 p.

---

[4] Kaercher (2004:139) ilustra bem essa dificuldade da Geografia: "*o que é passado para os alunos não tem uma teoria, uma linha de raciocínio, algo que junte as informações e lhes dê alguma coerência lógica ligada à Geografia. Em outras palavras: porque 'violência' tem a ver com Geografia? Ou AIDS? Ou produção de automóveis/indústria automobilística? Tanto faz o assunto, a Geografia é pródiga em tudo falar. Perigo: a Geografia se dilui em infinitos temas*".

[5] Kaercher (2002) e Cavalcanti (2003) usam o termo "consciência espacial" como sinônimo de "raciocínio geográfico". Assim, consciência espacial é "*compreender a espacialidade das práticas sociais para poder intervir nelas a partir de convicções, elevando a prática cotidiana*" (CAVALCANTI, 2003:128), sendo "*sinônimo de perceber o espaço como um elemento importante de nossa organização social, presente no nosso cotidiano*". Em sentido muito semelhante está também o "*olhar espacial*" utilizado por Callai (2003:94), na medida em que tal conceito envolve "*o modo de fazer Geografia (o método a usar)*" e que pressupõe "*desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço. O modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam muitas questões, que por não serem visíveis têm que ser descortinadas, analisadas através daquilo que a organização espacial está mostrando*".

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: I ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO. ***Anais...*** Rio Claro: Unesp, 1999. p. 27-32.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 196 p.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.** 2. ed. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRAY, S. C. Da técnica das palavras chaves à história do pensamento geográfico. In: I ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO. ***Anais...*** Rio Claro: Unesp, 1999. p. 3-16.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.) **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 83-134.

CAVALCANTI, L. de S. Propostas curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise. **Terra Livre**, n. 14, p. 111-128, São Paulo, jul. 1999.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2003. 192 p.

_____. Ensino de Geografia e diversidade. Construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, S. V. C. (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 66-78.

FONSECA, F. P. & OLIVA, J. T. A geografia e suas linguagens: o caso da cartografia. In: CARLOS, A. F. A. **A Geografia na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1999. p. 62-78.

GONÇALVES, J. R. **Mentiras desprovidas de beleza. A ideologia subjacente ao discurso geográfico escolar:** Análise do livro didático *Geografia: Conceitos elementares*, de Cláudio Thomas (1947). Catalão: CAC/UFG, 2003. (Monografia de Conclusão de Especialização). 56 f.

KAERCHER, N. A. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. 3. ed. (1ª reimpressão). Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2001. 150p .

_____. O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (orgs.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 221-231.

_____. **A Geografia Escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. São Paulo: USP, 2004. 363 p. (Tese de Doutorado.).

LENCIONI, S. **Região e Geografia**. São Paulo: Edusp, 1999. 214 p.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 220 p.

MELO, Adriany de Ávila & VLACH, Vânia Rubia. **Introdução a história da Geografia Escolar**. Uberlândia: UFU, 2000. (mimeo).

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica.** 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1985.

MOREIRA, R. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2008. 192 p.

OLIVA, J. T. Ensino de Geografia: um retrato necessário. In: CARLOS, A. F. A. (Org.) **A geografia na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1999. p. 34-49.

OLIVEIRA, C. A. C. de. Considerações sobre a história da geografia crítica e seu ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO, 1, 1999a. **Eixos temáticos, Vol. 1 – Trabalhos completos**. Rio Claro: UNESP, 1999a. p. 207-219.

OLIVEIRA, A. U. de. Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. de. (org.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999b. p. 43-67.

PEREIRA, Sérgio Nunes. Histórias do pensamento geográfico: instituições, institucionalização e produção do conhecimento. In: XII ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2000. p. 413-414.

_____. Licenciandos de Geografia e as representações sobre o “ser professor”. **Terra Livre**, São Paulo, n. 11/12, p. 189-208, ago. 1993.

RADAELLI, A. M. & FIOREZE, Z. G. Geografia, ciência e ensino. In: I ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO. Rio Claro: Unesp, 1999. p. 251-260.

ROCHA, G. O. R. da. Ensino de Geografia e a formação do geógrafo-educador. **Terra Livre**, n. 11-12, São Paulo, p. 177-188, ago. 1993.

SANTOS, M. **Técnica, Espaço, Tempo.** Globalização e meio técnico-científico informacional. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SPOSITO, M. E. B. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. de. (org.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 19-35.

TOCANTINS. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins**: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. 2. ed. Palmas: SEDUC, 2008. 411 p.

VESENTINI, J. W. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.135 p.

_____. Educação e ensino da geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, A. F. A. (Org.) **A geografia na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1999. p. 14-33.

_____. **Determinismo e possibilismo**. São Paulo: USP, 2003 (Prova de concurso para professor livre-docente da USP). Disponível em www.geocritica.com.br/determinismo.html. Acesso em 25/02/2008.