

INVESTIGANDO O CURRÍCULO DA GEOGRAFIA ESCOLAR: PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS NA ABORDAGEM REGIONAL (1970-2010)¹

*INVESTIGATING THE CURRICULUM OF SCHOOL GEOGRAPHY:
PERMANENCIES AND CHANGES IN THE REGIONAL APPROACH (1970-2010)¹*

TERESA CRISTINA JACCOUD ORLANDE

Professora de Geografia

Especialista em Ensino de Geografia (UFRJ)

Master of Forestry (North Carolina State University)

Mestranda em Educação (UFRJ)

teresaorlande@gmail.com

RESUMO: O PRESENTE TRABALHO TEM COMO OBJETIVO PERCEBER COMO A DISCIPLINA ESCOLAR GEOGRAFIA, NAS ÚLTIMAS DÉCADAS, VEM ARTICULANDO NOVAS NOÇÕES SEM, CONTUDO PERDER SUAS TRADIÇÕES. AS PERGUNTAS QUE INSTIGARAM ESSA PESQUISA FORAM BASICAMENTE: COMO SE DÁ ESSE PROCESSO DE ARTICULAÇÃO? COMO A DISPUTA ENTRE O “NOVO” E O TRADICIONAL SE MATERIALIZAM NA ESCOLA? FOI POR MEIO DO ESTUDO DA HISTÓRIA DO CURRÍCULO QUE SE PÔDE PERCEBER COMO OCORRERAM TRANSFORMAÇÕES NO CONHECIMENTO ESCOLAR, BUSCANDO A REFLEXÃO SOBRE OS SEUS EMBATES TRAVADOS, NÃO SÓ COM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS, MAS TAMBÉM COM AS DEMANDAS DA PRÓPRIA SOCIEDADE. UMA DAS MANEIRAS DE SE ESTUDAR A HISTÓRIA ESCOLAR É POR MEIO DO LIVRO DIDÁTICO, CONSIDERADO UMA RICA FONTE DE PESQUISA, JÁ QUE NESSE MATERIAL É POSSÍVEL PERCEBER COMO O CURRÍCULO DA DISCIPLINA FOI SE MATERIALIZANDO. EM LIVROS DO ÚLTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (DÉCADAS DE 1970 E 2010) BUSQUEI COMPREENDER COMO AS FORMAS TRADICIONAIS DE ORGANIZAÇÃO DESTE CONHECIMENTO (MARCADAS PELA ABORDAGEM REGIONAL) FORAM SE ARTICULANDO COM OUTROS DISCURSOS E PRODUZINDO MUDANÇAS NO CURRÍCULO.

PALAVRAS-CHAVE: ENSINO DA GEOGRAFIA; CURRÍCULO; CURRÍCULO DA GEOGRAFIA; ABORDAGEM REGIONAL; LIVRO DIDÁTICO.

ABSTRACT: THIS WORK AIMS AT ADDRESSING HOW THE SCHOOL COURSE OF GEOGRAPHY RELATES THE NOTIONS PRODUCED BY DIFFERENT CONTEXTS WITH ITS TRADITIONAL ONES, IN THE LAST DECADES. THE QUESTIONS THAT MOTIVATED THIS WORK WERE BASICALLY: HOW THIS PROCESS TAKES PLACE? HOW NEW AND TRADITIONAL CONCEPTS INTERACT IN SCHOOLS? IT WAS THROUGH AN ANALYSIS OF THE HISTORY OF THE GEOGRAPHY COURSE CONTENTS THAT THE TRANSFORMATIONS IN THE SCHOOL KNOWLEDGE COULD BE UNDERSTOOD, IN THE SEARCH FOR THE DISCUSSIONS ABOUT THE CHALLENGES IMPOSED BY THE ACADEMIC PRODUCTION AND THE SOCIAL DEMANDS. ONE OF THE POSSIBILITIES IS THE STUDY OF THE SCHOOL HISTORY THROUGH TEXTBOOKS, CONSIDERED IN THIS WORK AS A RICH SOURCE OF INFORMATION, SINCE THEY ALLOW UNDERSTANDING HOW THE CONTENTS OF THE GEOGRAPHY COURSE EVOLVED. TEXTBOOKS OF THE LAST YEAR OF MIDDLE SCHOOL (PUBLISHED IN 1970 AND 2010) WERE USED IN THIS STUDY TO ADDRESS HOW THE TRADITIONAL ORGANIZATION OF THE KNOWLEDGE OF GEOGRAPHY (MARKED BY THE REGIONAL APPROACH) INTERACTED WITH OTHER POINTS OF VIEW AND RESULTED IN MODIFICATIONS OF THE COURSE CONTENTS.

KEYWORDS: TEACHING OF GEOGRAPHY; CURRICULUM; CURRICULUM OF GEOGRAPHY; REGIONAL APPROACH; TEXTBOOK.

INTRODUÇÃO

O interesse central deste trabalho é a compreensão da construção do currículo da disciplina escolar Geografia, considerando a especificidade do conhecimento escolar e sua relação com as produções acadêmicas. Especificamente, procuro compreender como as mudanças ocorridas na referida disciplina podem ser percebidas, a despeito da ideia de que suas práticas curriculares são ultrapassadas.

Para tanto, inicialmente apresento uma discussão sobre os processos de estabilidade e mudança nos currículos, com base em Goodson (1997), Ferreira (2007) e Vilela (2013). Em seguida, explico como é possível perceber esses processos em meio à produção da cultura escolar, apoiada nas ideias de Forquin (1993), Chervel (1990) e Julia (2001). Com base nas análises produzidas sobre os textos de livros didáticos de dois diferentes períodos temporais, desenvolvo as observações sobre o material empírico.

GEOGRAFIA ESCOLAR E CURRÍCULO

A disciplina escolar Geografia já constava no ensino básico do Brasil ainda no século XIX, mas a Geografia acadêmica só começa a se desenvolver e ser institucionalizada em 1930. Segundo Martins (2011, p. 61), entre 1930 e 1950,

(...) há um predomínio da geografia clássica com estudos regionais fundamentado nos conceitos de região utilizados por La Blache, (...) que, por meio de estudos limitados a pequenos espaços, investiga a inter-relação dos fenômenos naturais e humanos.

Após a Segunda Guerra Mundial, devido às mudanças políticas e econômicas mundiais, a Geografia de base regional, então praticada na academia e nas escolas, sofreu críticas que apontavam para a necessidade de se desenvolver estudos mais comprometidos com as questões sociais. Nesse movimento, o trabalho de Yves Lacoste (1988) é uma importante referência,

trazendo uma nova proposta de análise geográfica mais crítica sobre as relações humanas, colocando em questão a geografia que se ensina nas escolas.

É importante ressaltar que o embate entre uma visão regional e a visão crítica da geografia fez com que a geografia tradicional, representada pela regional, fosse relegada, naquele momento, ao limbo da própria ciência geográfica. Essa realidade pode ser comprovada no trabalho de Vesentini (2004, p. 222-223), quando o autor afirma que:

(...) a geografia regional seria descritiva e mnemônica, alicerçada no paradigma a “Terra e o homem”. Já a geografia crítica seria entendida (...) como uma leitura real - isto é, do espaço geográfico - que não omita as suas relações e contradições, tal como fazia e faz a geografia tradicional, que ajude a esclarecer a espacialidade das relações de poder e de dominação.

Porém, apesar das disputas internas dentro da academia, a disciplina escolar continua a apresentar traços muito marcantes referenciados na abordagem regional. A permanência da regionalização pode ser compreendida pela noção de que existe uma tensão permanente entre os processos de estabilidade e mudança nos currículos (GOODSON, 2001; FERREIRA, 2007). Vilela (2013, p. 24) afirma que a abordagem regional é: “(...) um ponto de estabilidade do currículo escolar da Geografia”. A autora (VILELA, 2013, p. 24), ao analisar um processo de mudança curricular de uma escola em que a abordagem regional foi colocada em questão, afirma ter percebido que, na visão dos professores,

(...) abrir mão de tal enfoque seria como trocar o conhecido pelo incerto; seria abrir um espaço que poderia ser ocupado por outros campos disciplinares, outras disciplinas escolares. Afinal, a cultura escolar, não se pode negar, também é marcada por disputas territoriais de poder.

Nesse momento, é fundamental destacar que, dentro da manutenção das tradições, as inovações são edificadas num processo de diálogo intenso entre o “novo” e o “antigo”, de uma maneira que ao mesmo tempo se tenha uma transformação e a manutenção do espaço, que foi conseguido pela disciplina dentro da escola. Vilela (2013, p. 21) corrobora isto ao dizer que:

(...) as inovações impulsionadas pela renovação do ensino da Geografia estão presentes nos currículos escolares atuais, porém, não sem terem sido ‘negociadas’ com as tradições existentes. Mais do que isto, com base em Ferreira (2005), permito-me arriscar a dizer que tais inovações só se tornam possíveis a partir de certas estruturas aparentemente estáveis. Em outras palavras, a ‘negociação’ com o tradicional – a abordagem regional, por exemplo – é o que vai garantir a existência de um currículo de Geografia mais crítico.

É importante ressaltar que minha leitura sobre o currículo escolar é construída com base na ideia de que os conhecimentos acadêmicos e escolares são distintos. Considero, ainda, que o que difere o conhecimento escolar do acadêmico passa, também, pelo tempo. Percebo que o tempo escolar não é cronologicamente o tempo da academia. Isso ocorre porque tanto a realidade da escola como o da universidade é formada por distintos grupos de atores, com diferentes interesses. Na escola, as relações entre os diferentes atores criam a chamada cultura escolar que se difere entre as próprias escolas, mas que atuam da mesma maneira no momento de lidar com as mudanças geradas fora dos limites da escola. Porém, considerar essa realidade não significa que não vai haver um diálogo entre a academia e a escola. Na verdade, vejo que as transformações acadêmicas vão se moldando nas tradições escolares de uma maneira tão gradativa que esse “novo” passa a ser visto como algo natural e inerente ao currículo. É justamente

analisando esse currículo por meio do livro didático, aqui considerado uma manifestação do próprio currículo, que pretendo perceber como o “novo” foi se integrando ao estudo regional nos últimos anos do Ensino Fundamental. O que pretendo é justamente identificar as mudanças que existem dentro das estruturas aparentemente estáveis do currículo.

Por estabilidade curricular tenho o mesmo entendimento que Ferreira (2007), quando esta afirma que sua existência não significa que mudanças não ocorrem dentro das disciplinas. Segundo a autora (FERREIRA, 2007, p. 141),

(...) a estabilidade que usualmente observamos nas diferentes disciplinas escolares pode ser muito menos uma ausência de transformações, e sim o resultado de uma série de conflitos tanto no interior das comunidades disciplinares quanto destas com os vários grupos externos.

A referida autora destaca, assim, que nem sempre estruturas estáveis são isentas de mudanças. Ao contrário, muitas vezes as mudanças produzem conflitos de interesses que aparentemente estabilizam os currículos. Além disso, é comum que disputas no campo do conhecimento envolvam o estabelecimento de fronteiras com outras disciplinas. É possível, assim, entender, com base em Goodson (2001) e Ferreira (2007), que o conflito entre disciplinas é caracterizado pela luta da manutenção do status da disciplina nas políticas educacionais para garantir o seu território dentro da escola. Segundo Macedo (2008, p. 147), as disciplinas representam “interesses substantivos de diferentes grupos e se tornam hegemônicas de modo a fazer prevalecer tais interesses”. Assim, esses distintos interesses acabam por gerar uma estabilidade disciplinar que promove a manutenção de tradições que se caracterizam por ter um distinto processo de transformação ao longo da história da disciplina.

Chervel (1990) e Goodson (2001) discutem as tradições e as mudanças que ocorrem dentro da disciplina escolar. Chervel (1990, p. 198)

vai mostrar que: “(...) o funcionamento de uma disciplina se caracteriza por uma preocupação, por sua lentidão e por sua segurança, mas que não devemos ver a disciplina como uma massa amorfa e inerte”. Goodson (2001, p. 101) confirma que mudanças ocorrem dentro das disciplinas, já que estas “(...) não são entidades monolíticas, mas antes, amálgamas fluentes de subgrupos e de tradições que, através da constatação e do compromisso, influenciam o rumo das mudanças”.

CURRÍCULO E CULTURA ESCOLAR

A especificidade da cultura e do conhecimento escolar é bastante explorada pelo campo da História das Disciplinas Escolares, que pode ser considerado relativamente novo dentro da área da Educação, mas que vem crescendo de uma forma expressiva (Chervel, 1990). Ele se desenvolve a partir da produção de autores que estiveram interessados em compreender o currículo escolar considerando suas especificidades. Este investimento tornou possível lançar outro olhar para as disciplinas escolares. Para Chervel (1990, p. 180) disciplina é “(...) um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte”. Goodson (2001, p.180) afirma que disciplina escolar “(...) é o ponto de referência da escola na qual seleciona e organiza as informações e os conhecimentos que serão transmitidos”. Já Julia (2001, p. 33) aborda as disciplinas escolares da seguinte forma:

(...) não são nem uma vulgarização nem adaptação das ciências de referências, mas um produto específico da escola, que põe em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar. Como notou muito bem André Chervel, “as disciplinas escolares são inseparáveis das finalidades educativas, no sentido amplo do termo “escola”, e constituem” um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados.

Se por um lado existem autores que restringem a noção de currículo ao que foi estabelecido nos planejamentos dos conteúdos das disciplinas, por outro lado, Forquin (1993) mostra autores como Lawrence Stenhouse (1975, apud FORQUIN, 1993, p. 23), que vão discutir currículo como algo que não acontece somente no campo cognitivo, mas também no plano afetivo e social, devido à relação estabelecida entre o ensinamento que eles recebem e suas próprias experiências de escolarização. Ao seguir essa linha de pensamento, o autor dialoga com a noção de Dale (1977, apud FORQUIN, 1993, p. 23), que utiliza a ideia de currículo oculto para distinguir do currículo oficial. Para o autor (FORQUIN, 1993, p. 23), o currículo oficial é o que “perseguido pela escola”, já o oculto é o que “é efetivamente realizado pela escolarização enquanto desenvolvimento das capacidades ou modificações dos comportamentos dos alunos”.

Considero, assim, a importância da ideia de que cultura escolar não está prevista em nenhum planejamento de qualquer disciplina, mas ela é produzida nos diferentes processos envolvidos nas atividades escolares. Afinal, a cultura escolar pode ser vista como:

(...) um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e culturas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente socialização). (JULIA, 2001, p. 1)

LIVROS DIDÁTICOS COMO FONTES DE PESQUISA

Para o desenvolvimento de pesquisas em história do currículo é fundamental a análise dos documentos gerados no período estudado. Segundo Macedo (2008), existem três tipos de documentos que são: os relatos orais gerados pela própria pesquisa, os documentos produzidos posteriormente ao tempo analisado e os

documentos produzidos no momento histórico estudado. A autora (MACEDO, 2008, p. 154-155) afirma que “(...) com essas fontes, contamos com materiais que nos permitem acessar os contextos macrossociais e culturais, outros que nos aproximam da instituição estudada e outros ainda mais especificadamente relacionados ao currículo ou aos atores curriculares”. A autora defende, assim, que a diversificação de documentos analisados permite a articulação de informações em diferentes escalas de análise.

Diversos autores, como Choppin (2004), chamam a atenção para as diferentes funções dos livros e destacam que uma delas é a função referencial, quando o livro é:

(...) apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações. (CHOPPIN, 2004, p. 553)

Choppin reconhece também sua função instrumental:

(...) o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõem exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou resolução de problemas. (CHOPPIN, 2004, p. 553)

Com esses exemplos, é possível perceber que nos livros estão contidos uma série de embates característicos do espaço escolar. Para além dos conteúdos a serem ensinados, sua linguagem se refere a uma diversidade de práticas escolares que estão ligadas às formas didáticas. Chervel (1990, p. 203) destaca que “(...) se os

conteúdos explícitos constituem o eixo central da disciplina ensinada, o exercício é a contrapartida quase indispensável”. O autor continua afirmando que os conteúdos e os exercícios são o “núcleo da disciplina” e

(...) todas as disciplinas, ou quase todas, apresentam-se sobre esse plano como corpus do conhecimento provido de uma lógica interna, organizados em planos sucessivos claramente distintos e desembocando em algumas ideias mais simples e claras, ou em todo caso encarregadas de esclarecer a solução de problemas mais complexos. (CHERVEL, 1990, p. 203)

Segundo Choppin (2004, p. 554), existem duas categorias de pesquisa sobre o livro didático. A primeira é aquela em que se procura a história de um tema/conteúdo e não a do próprio livro didático. A segunda maneira é que não privilegia o conteúdo, mas sim a própria história da concepção do livro em uma determinada época. Apesar da distinção das formas de pesquisar os livros, é importante que o historiador dos livros didáticos entenda que essas duas categorias de análise se completam. O autor (CHOPPIN, 2004, p. 554) afirma que “(...) essa distinção é seguramente esquemática, uma vez que uma pesquisa geralmente participa - ainda que em proporções variáveis - das duas categorias”. É justamente esta articulação que pretendo realizar ao olhar para livros didáticos de diferentes períodos temporais para buscar identificar mudanças no interior daquilo que se considera estável.

EXPLICANDO A METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do trabalho foram analisados dois livros de Geografia, ambos do 9º Ano do Ensino Fundamental, sendo um deles publicado na década de 1970, que é identificado como livro A, e o outro publicado em 2009, que é identificado como livro B. Cabe esclarecer que a autoria dos livros não foi um critério de escolha destes; na perspectiva aqui adotada, os livros são

considerados como parte da materialidade do conhecimento, que estaria presente em qualquer um dos livros editados que entram em circulação.

A escolha por analisar especificamente o 9º ano se justifica pelo fato de seus conteúdos serem tradicionalmente tratados sob o enfoque regional. Assim, esta abordagem é vista aqui como uma marca de estabilidade curricular desta disciplina, e, portanto, é interessante para os objetivos desta pesquisa.

As duas décadas selecionadas se justificam por ser a primeira (1970) um momento em que o movimento de renovação crítica começou a impactar a escola. Assim, justamente produções como esta foram alvos de críticas feitas por aqueles que “cobravam” da escola formas mais dinâmicas e “modernas” de ensinar Geografia. O objetivo de compreender as mudanças presentes nas estruturas estáveis dos currículos de Geografia foi o que motivou a escolha de analisar também um livro produzido na atualidade.

Numa primeira análise procurei comparar as formas de organização dos livros por meio da leitura do sumário de cada um. Após esta etapa, busquei na leitura dos textos a presença de mapas identificando, não só os tipos de mapas utilizados, como também as escalas e a lógica da disposição desses mapas. Além disso, observei os tipos de imagens utilizadas e a disposição dessas imagens nos capítulos. Procurei comparar os tipos de gráficos e a tabelas empregadas e sua localização nos capítulos. Após essas observações mais gerais sobre a organização de cada livro, parti para uma leitura mais aprofundada dos textos. Neste artigo, especificamente, dou destaque às observações relacionadas ao continente europeu.

MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NO CURRÍCULO DA DISCIPLINA ESCOLAR GEOGRAFIA

Em uma primeira aproximação, pude perceber que a geografia física é trabalhada quase da mesma maneira nos dois livros; aparece sempre antes da chamada geografia humana. É mais descritiva no livro A, onde pude observar que as características naturais são sempre usadas

com uma forma de delimitar as regiões, mesmo quando se é sabido que na natureza não existem fronteiras rígidas. É possível perceber isso ao ler o texto sobre os climas (LIVRO A, p. 99):

*(...) O domínio oceânico: a Europa Ocidental
(...) Mais para o interior, a influência oceânica é fraca (...) assim, o inverno rigoroso e o verão quente e chuvoso são estações bem definidas no centro do continente (...)
O domínio mediterrâneo: ao sul do arco montanhoso dos Pirineus-Alpes-Cárpatos (...).*

Comparando a regionalização nos dois livros, é possível destacar que, no caso do livro B, o estudo da Europa situa-se dentro da unidade chamada: Globalização e Regionalização. A primeira forma de regionalização da Europa, assim como no livro A, é feita com base física e é denominada da seguinte forma: Europa norte-oriental e Centro-oriental, Extremo-norte, Centro-ocidental e Europa Mediterrânea. Para cada região é dedicado um texto descritivo das características dos climas e vegetação, porém estabelecendo relações entre a existência da vegetação a partir do tipo climático de cada região. Vejo aqui uma mudança uma vez que ao relacionar a existência de determinado tipo de vegetação com um determinado tipo de clima permite uma melhor compreensão do espaço físico a partir de uma lógica da natureza.

Percebo outra interessante mudança de abordagem quando o texto faz relações entre a presença da vegetação com o tipo de clima correspondente, como é possível ver na figura 1. Ela mostra uma alteração significativa na forma de se trabalhar a geografia física, sempre tão presente na geografia escolar, de uma forma descritiva e sem nenhuma conexão entre as características do espaço físico, levando o aluno a apenas decorar os dados específicos de cada região.

Pude observar esta característica no livro A, em que os elementos físicos são descritos separadamente, isto é, de forma compartimentada.

No livro B, é clara a organização dos conteúdos da Geografia Física de forma integrada, buscando associar características como clima e vegetação. Ao relacionar elementos físicos para explicar suas existências e características dentro de uma análise regional, fica clara uma mudança sutil, mas significativa, porque é possível desconsiderar a ideia que um estudo regional leva, necessariamente, a uma descrição pura e simples do espaço geográfico. Essa nova forma de analisar o espaço físico, no caso, da Europa permite afirmar que as mudanças são possíveis dentro de uma estabilidade da disciplina escolar.

desenvolvimento econômico como algo positivo nas descrições regionais. Uma evidência disso pode ser vista no livro A, onde, antes da análise das regiões europeias e seus países, há uma primeira regionalização do continente, mais geral, em que o critério utilizado é o grau de desenvolvimento econômico dos países quando usa as expressões/ definições em destaque (LIVRO A, p. 103):

- (i) *Europa próspera - um nível elevado de vida (...) que gozam do bem-estar material proporcionado pela civilização industrial (...);*
- (ii) *Europa atrasada - Fachada meridional da Europa (...) tem nível de vida próximo da dos povos subdesenvolvidos (...) a maior parte da população vive da agricultura; e uma*
- (iii) *Europa em transformação - a adequada exploração das riquezas minerais sustenta o desenvolvimento industrial.*

Logo em seguida é destacado, no item denominado Organização Política e Econômica, o fator econômico. Esta pode ser vista como uma maneira de não só fazer uma maior integração entre os países de uma Europa, que é considerada fragmentada, como, também, a busca de um maior desenvolvimento da região (LIVRO A, p. 103):

Nos últimos vinte anos, os países da Europa têm procurado uma aproximação mútua: uma Europa totalmente unida corresponderia melhor às dimensões das grandes potências atuais. Uniões econômicas, tais como o Mercado Comum Europeu, promovem essa aproximação.

Em outro subtítulo, na mesma página, denominado Regimes Políticos Diversos, a questão econômica é mais destacada do que a ideológica para explicar a regionalização da Europa pela Guerra Fria como podemos ver na definição dada (LIVRO A, p. 105):

Uma economia liberal é um sistema econômico baseado na iniciativa privada e na existência de empresas e propriedades

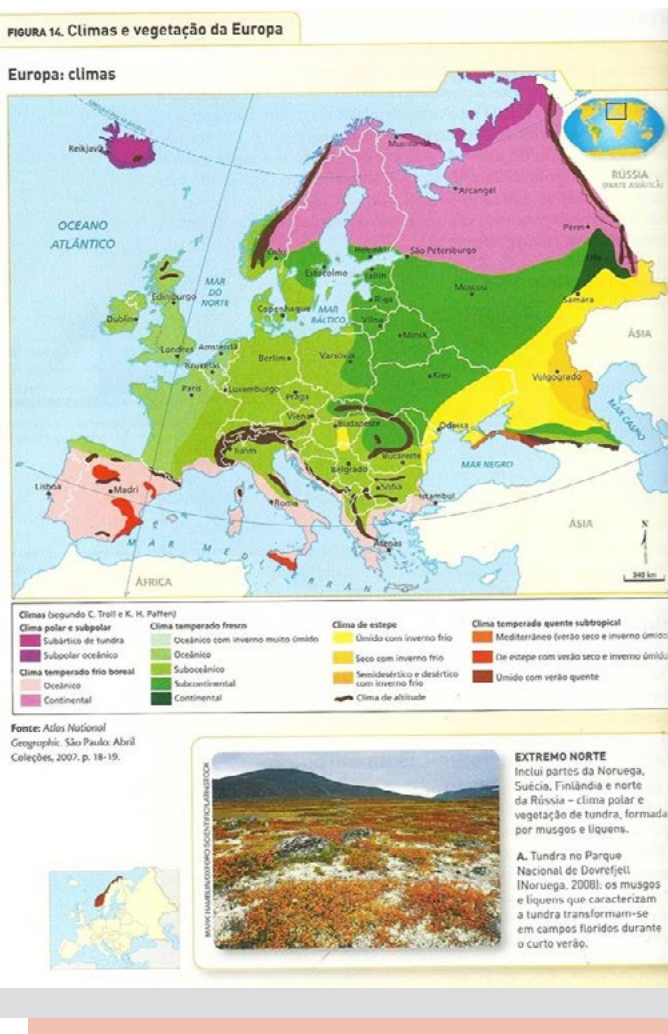


Figura 1 | *Climas e vegetação da Europa.*
Fonte: Livro B, p. 90

Além da lógica da delimitação de regiões naturais, posso perceber que, em ambos os documentos, há uma forte presença da ideia de

particulares. Uma economia socialista é um sistema onde todos os setores de atividades são controlados pelo Estado.

Ainda no livro A, após essa análise geral da Europa humana, são apresentadas descrições das regiões e alguns países da seguinte forma: A Europa Ocidental, O Reino Unido, A França, Do Mar do Norte ao Báltico, A Europa Central, A Alemanha Central, Alemanha Oriental e Polônia, Países dos Alpes e Danúbio, Europa Meridional, Países Ibéricos, Itália, Os Balcãs, URSS: Os Quadros Naturais, URSS: População e Organização, Vida Econômica.

Para cada região é feito um resumo da geografia física e uma análise da geografia econômica. A questão física fica resumida a uma página e a questão econômica fica dividida em subitens havendo algumas variações para cada país, mas, basicamente seguindo o padrão: Indústria, Agricultura, Comércio, População, Vida nas Cidades. É importante ressaltar que o Mercado Comum Europeu só volta a ser destacado, uma vez, quando se fala na França (LIVRO A, p. 125): “A França reforça, cada vez mais, sua posição no comércio de gêneros agrícolas, procurando vantagens sobre seus vizinhos do Mercado Comum Europeu”.

Aqui, vale a pena ressaltar que, quando o texto faz algumas pequenas considerações mais voltadas para a dinâmica das relações econômicas e, também, ao fazer referência ao Mercado Comum Europeu, mostra uma tímida tentativa de se fazer um estudo enfocando as relações econômicas entre os países como uma forma “nova” de se perceber o espaço geográfico. O mais interessante é que o autor do livro, Nilo Bernardes, é citado por Vesentini (2004, p. 227) como um dos autores, que já nos anos de 1970 “(...) valorizavam mais a explicação e combatiam veementemente a descrição e a memorização”.

Assim, é possível destacar que a obra analisada se situa no contexto em que havia intenção de mudanças no ensino, de forma que o ensino “moderno” fosse aquele que negasse as formas mais descritivas de apresentar

os conteúdos. A valorização dos aspectos econômicos, que é vista por Vilela (2013) como uma das formas de afirmação do discurso crítico no conhecimento escolar em Geografia, já pode ser evidenciado neste conhecimento na década de 1970.

Um bom exemplo dessas “pequenas” mudanças pode ser constatado nos dados e mapas usados (ver figuras 2 e 3), não só para destacar a importância econômica do Reino Unido como, também para explicar, por meio de um pequeno esquema, como se formou a riqueza da chamada Europa Ocidental.

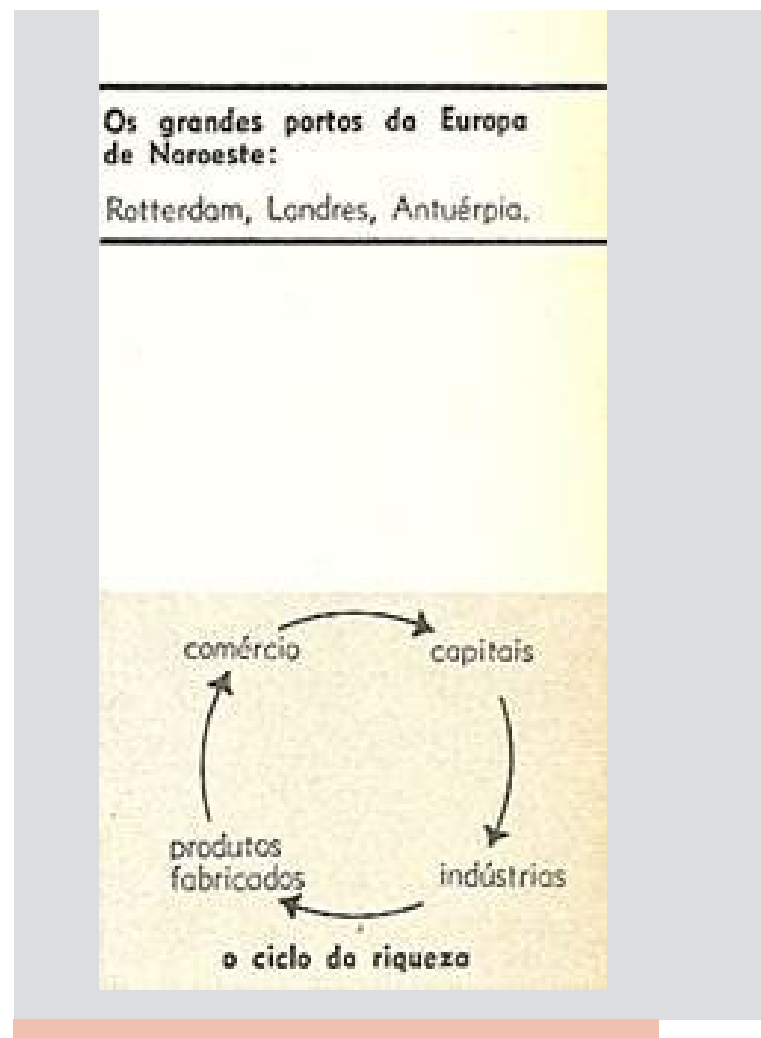


Figura 2 | O ciclo da riqueza.
Fonte: Livro A, p. 109

Sendo assim, é possível constatar que, ainda que os textos do livro A tenham, em sua maioria, uma forma mais descritiva seguindo a geografia escolar denominada tradicional, as

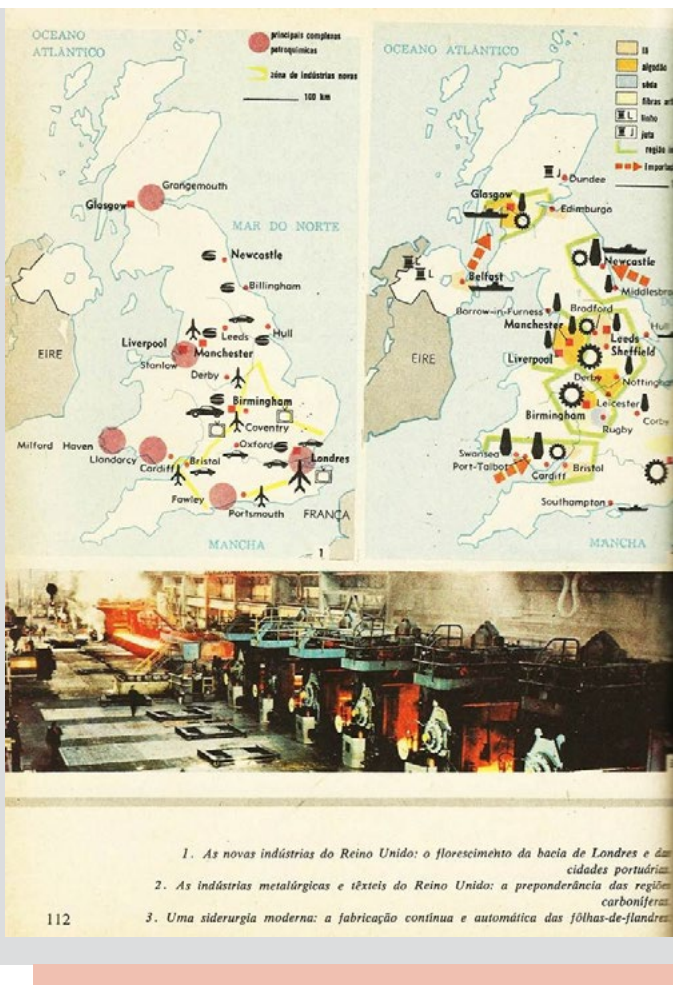


Figura 3 | Áreas industriais da Grã-Bretanha.
 Fonte: Livro A, p. 112

mudanças podem ser percebidas de uma forma sutil, mostrando que é possível, dentro das permanências, as mudanças ocorrerem ao longo de todo um processo de acomodação do “novo”, para que este seja incorporado lentamente, para não provocar rupturas que possam gerar perdas da própria disciplina dentro da escola. O que se pode perceber claramente no texto desse livro é que as descrições regionais são fortemente marcadas pela ideia de que o desenvolvimento industrial é algo positivo e que a questão do nível de desenvolvimento econômico é um critério importante para as diferenciações das áreas.

No livro B, o estudo da Europa é antecedido por um capítulo denominado Os Blocos Econômicos Supranacionais, no qual são apresentadas explicações sobre o processo econômico de formação de cada bloco, suas diferenças e importância para a economia dos

países e para o comércio internacional. Neste capítulo, os tipos de bloco são apresentados e caracterizados conforme suas organizações. Para a União Europeia é destinada uma página onde, por meio de dois mapas, é possível perceber o aumento de número de países integrantes ao bloco, ao longo da segunda metade do século passado.

Na figura 4 é possível perceber que o destaque não é só para o aumento de número de países, mas também, para o Euro, como uma característica marcante do bloco, ou seja, novamente o fator econômico aparece, porém com uma mudança sutil, onde a força do Euro é usada como um elemento de regionalização do espaço mundial. Ressalto que, diferentemente de outras formas de regionalizar, não é mais a pujança da produção ou do comércio que é considerado,

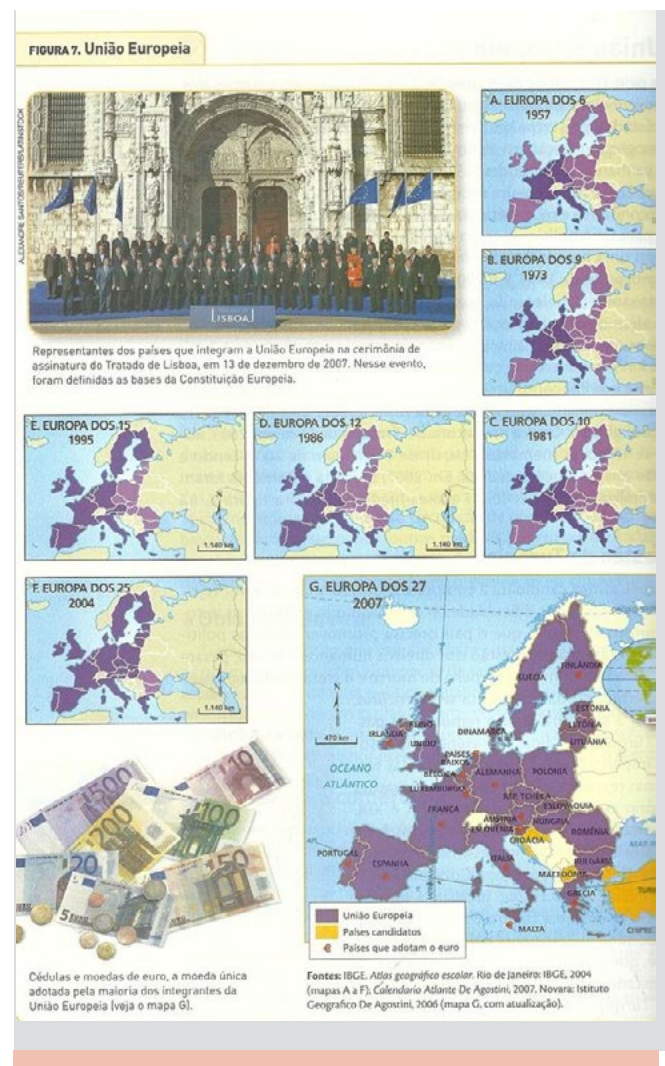


Figura 4 | Zona do Euro.
 Fonte: Livro B, p. 70

mas, sim a força da moeda, mostrando agora a força especulativa da economia mundial.

Vale ressaltar, ainda, que em ambos os livros, após a análise física, há um breve estudo sobre os povos e suas culturas na região, porém de formas diferentes. No livro A, o texto explica em um parágrafo as características dos povos europeus com o subtítulo Variedade de Tipos Humanos e de Línguas, desenvolvido da seguinte forma (Livro A, p. 101): “Quase todos os europeus são da chamada raça branca, mas pertencem a vários tipos étnicos: o tipo nórdico, o tipo eslavo, o tipo mediterrânico. Há também povos de origem asiática (...) Também é grande o número de línguas e dialetos falado na Europa (...)”.

Já no livro B, esse conteúdo é destacado com um subtítulo denominado Bases Culturais Europeias onde, em quatro páginas, se analisa os primeiros habitantes, as diversidades linguística e religiosa e o processo de formação histórica. Percebe-se a importância da valorização multicultural em relação ao livro A, uma mudança em que a questão cultural passa a ser também valorizada e, ainda que de uma forma discreta, usada como um fator para uma melhor compreensão do espaço. Além disso, a linguagem no livro A, mencionando claramente tipos humanos e raças, mostra uma falta de preocupação presente na época com as questões ligadas às posturas valorizadas na pauta de muitos movimentos sociais contemporâneos.

No livro B, a análise do continente é apresentada por meio da formação do bloco econômico da União Europeia. Nesse capítulo, alguns países europeus são citados conforme o processo de entrada no bloco e é dividido em seis tópicos; Benelux, Comunidade Europeia do Carvão e do Aço, O MCE e a CEE, As Primeiras Ampliações, Tratado de Maastricht e Tratado de Nice.

Ressalto aqui que nenhum país é destacado ou analisado individualmente, mostrando que o organismo econômico supranacional é agora um fator mais significativo de regionalização, comprovado pelo próprio nome do capítulo: A Geografia da União Europeia. Vejo nessa forma nova de denominar o espaço

europeu, novamente, uma sutil mudança, mostrando a Europa não mais dividida pelas ideologias ou pelas diferenças econômicas, mas unida, pela ideia de um continente que não mais, teoricamente, será dividido e, portanto não deve ser estudado como tal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com 40 anos de distância entre a produção do livro A e a do livro B, percebo algumas características marcantes, que me permitem afirmar que a geografia escolar possui suas marcas, que fazem dela uma disciplina distinta das demais. Concordo com Vilela (2013), quando afirma que a regionalização é sem dúvida uma dessas marcas. Considero que a regionalização, antes de ser importante por dar uma distinção para a disciplina, é, indiscutivelmente, um caminho facilitador para uma melhor compreensão por parte dos alunos.

Se a regionalização se manteve, mesmo após quarenta anos, é indiscutível que as formas de separar as regiões do globo se modificaram, refletindo não só as mudanças dentro da academia, mas, principalmente, as transformações políticas e econômicas que ocorreram no mundo nas últimas décadas do século XX. Não devemos esquecer que, outra marca da geografia escolar é sua necessidade de uma constante atualização das transformações das fronteiras políticas que, na verdade, refletem as mudanças das sociedades e que são fundamentais para o estudo da disciplina na escola, o que, aliás, é um fator atração para o estudo entre os alunos.

Pude aqui ressaltar que os aspectos físicos dos países vêm sendo apresentados de forma mais integrada no livro mais recente, o que aponta para a valorização da ideia da conexão entre conteúdos. Se o discurso econômico é fortemente presente nos dois períodos, suas configurações se modificaram quanto à organização dos temas e ao agrupamento dos países, revelando também a tendência à integração. O aumento da valorização das informações sobre a pluralidade cultural pode também ser percebida como uma mudança

expressiva. Essas observações me permitem notar como é complexo e descontínuo o jogo de negociações de significados que constituem este conhecimento. As mudanças podem ser vistas por dentro daquilo que parece o mesmo. Assim, para finalizar, vejo a regionalização, tão criticada por mim no início da minha vida profissional, como um elemento aparentemente 'fixo' dentro da cultura escolar.

NOTAS

¹ Este texto é parte da Monografia defendida em dezembro de 2013 para a integralização do curso de especialização em Educação Básica do CESPEB-FE-UFRJ.

REFERÊNCIAS

- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- FERREIRA, M. S. Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (19060-1970). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p.127-144, jun. 2007.
- FORQUIN, C. **Escola e Cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.
- _____. **O Currículo em Mudança**. Porto: Porto Editora, 2001.
- JULIA, D. A. Cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.
- LACOSTE, Y. **A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papyrus, 1988.
- MACEDO, E. Aspectos metodológicos em História do Currículo. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de & ALVES, Nilda Alves (Org.). **Pesquisa no/dos com os cotidianos das escolas: sobre redes e saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 131-148
- MARTINS, R. E. M. W. Trajetória da Geografia e o seu ensino no século XXI. In: TONINI, I. M.; CASTROGIOVANNI, A. C.; GOULART, L. B.; KAERCHER, N.; MARTINS, R. E. M. W. (Org.). **O ensino da geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: EdUFRGS, 2011. p. 61-75
- VESENTINI, J. W. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2004. p. 219-248
- VILELA, Carolina Lima. **Currículo de Geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso**. 201 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

FONTES CONSULTADAS

LIVRO A

BERNARDES, N. **GEOgrafia III**. Rio de Janeiro: Editora Linceu, 1971.

LIVRO B

Araújo, R.; Silva, A. C.; Guimarães, R. B. **Observatório de Geografia: território da globalização**. São Paulo: Editora Moderna, 2009.