

PROPOSTAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO: CONTROLE DA GEOGRAFIA ESCOLAR PELA GEOGRAFIA ACADÊMICA?

José Eustáquio de Sene
Universidade de São Paulo

Propostas curriculares do ensino médio: controle da Geografia escolar pela Geografia acadêmica? (Resumo)

Para compreender a situação da Geografia escolar no ensino médio brasileiro e o possível controle do currículo pela Geografia acadêmica é necessário desvendar as propostas oficiais: os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Nos documentos do Ministério da Educação não há consenso sobre quais são os conceitos-chave da Geografia, particularmente sobre o espaço geográfico. Há uma lista de conceitos nos PCNEM e outra nas OCEM. Esse desacordo denota uma divergência teórica na Geografia acadêmica, que acabou se deslocando para o currículo da Geografia escolar, e evidencia uma tentativa de controle do currículo do ensino médio.

Palavras-chave: currículo, ensino médio, Geografia acadêmica, Geografia escolar.

High school curriculum proposals: does academic geography control school geography? (Abstract)

To understand the situation of school geography at brazilian high school and the possible academic geography control of the curriculum it is necessary to uncover the official proposals: *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)* and *Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM)*. Department of Education documents have no consensus on what are the key concepts of Geography, particularly about the geographic space. There are different lists by *PCNEM* and by *OCEM*. This disagreement indicates a theoretical divergence in academic geography that moved to the school Geography curriculum and demonstrates an attempt to control the high school curriculum.

Key words: curriculum, high school, academic Geography, school Geography

Para compreender a Geografia escolar, como está posta no ensino médio brasileiro, e sua relação com a Geografia acadêmica, e desvendar possíveis evidências da busca de controle do currículo daquela por membros desta, é necessário esmiuçar alguns aspectos das propostas oficiais, isto é, do currículo escrito e prescrito: os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

Percebe-se nos documentos do Ministério da Educação (MEC) que não há acordo sobre quais são os conceitos-chave a serem estudados no ensino médio, particularmente sobre o espaço geográfico, conceito mais amplo do qual derivam os outros tomados como recortes analíticos: paisagem, lugar, território e região. Há uma lista de conceitos nos PCNEM e outra nas OCEM. Devido a essa diversidade conceitual e na impossibilidade de analisar todos, será dada ênfase à discussão dos conceitos estruturantes: “espaço geográfico”¹ e “espaço e tempo”².

A divergência teórica existente na Geografia acadêmica se expressa particularmente quanto ao uso desses conceitos estruturantes. Isso pode ser salutar em termos de pluralidade teórico-metodológica no campo disciplinar³, mas cria dificuldades no trabalho dos professores da escola básica, e na ausência de um consenso mínimo acaba imperando a “vulgata”⁴. Como procurarei demonstrar, as propostas curriculares expressam embates teóricos da Geografia acadêmica que acabaram migrando para o cotidiano da Geografia escolar, porém, sem explicitação.

Por isso, considero importante investigar como os professores de Geografia do ensino médio recebem essas propostas curriculares produzidas nas altas esferas do MEC por representantes das universidades públicas e como elas influenciam seu trabalho docente. É interessante verificar sobretudo como utilizam os conceitos-chave que orientam o ensino da disciplina e a própria apreensão da realidade socioespacial. Na pesquisa de campo espero identificar quanto dos conhecimentos geográficos do currículo real têm de “transposição didática”⁵ e quanto têm de “originalidade”⁶.

Método

Sob o ponto de vista do método de abordagem, no plano teórico, o enfoque deste trabalho se situa no campo crítico com base na argumentação neomarxista da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt⁷ e em teóricos críticos do currículo⁸. Assim, o currículo será visto como uma dialética cultura-educação, como uma práxis social, como uma construção ancorada na “tradição seletiva”⁹ e marcada por contradições e conflitos. Com isso buscarei desvendar parte das contradições e dos enfrentamentos epistemológicos e ideológicos que atravessam as reformas curriculares.

¹ Brasil, 1999, 2002, 2002a.

² Brasil, 2006.

³ Moraes, 2005.

⁴ Lestegás, 2002.

⁵ Chevallard, 1997.

⁶ Chervel, 1990.

⁷ Horkheimer, 1980; Adorno, 2003; Habermas, 1994, 2003.

⁸ Apple, 2006; Goodson, 2005; Grundy, 1994; Sacristán, 2000.

⁹ Apple, 2006.

Este trabalho expressa um levantamento dos conceitos-chave dos documentos do MEC¹⁰ e uma revisão bibliográfica para verificar como autores-referência¹¹ no campo disciplinar os abordam, especialmente os conceitos de “espaço geográfico” e “espaço e tempo”.

Quanto ao método de procedimento, no plano empírico, serão analisados, por meio de pesquisa qualitativa, como os professores recebem essas propostas curriculares oficiais e como veem os conceitos-chave: se os consideram adequados ou não para a compreensão do mundo sob a perspectiva da Geografia, se os acatam e os utilizam em sala de aula e se os alunos têm facilidade de aprendê-los e utilizá-los na busca de compreender o mundo em que vivem sob a perspectiva dessa disciplina.

É fundamental levantar a contribuição dos professores do ensino médio, haja vista que em geral os docentes da escola básica ficam alijados da elaboração das propostas curriculares oficiais e sua produção de conhecimento não é valorizada pela academia, onde atuam os elaboradores desses documentos. Essa pesquisa está no início e seus resultados serão objeto de um próximo artigo. Neste daremos atenção à parte teórica da questão curricular da Geografia e ao embate teórico nesse campo disciplinar.

Currículo e (falta de) protagonismo dos professores

Segundo avaliação do MEC, a proposta curricular dos PCNEM publicada em 1999 e esmiuçada em 2002 não foi assimilada pelo sistema de ensino. Por isso, em 2004 foram convocados diversos especialistas da academia para a elaboração de outro documento: as Orientações Curriculares do Ensino Médio. Esse documento serviu de base para o debate sobre os rumos do novo ensino médio e a elaboração da proposta final, publicada em 2006.

A proposta dos PCNEM, entre outros fatores, não foi assimilada porque a maioria dos professores não se sentiu protagonista ao longo do processo de sua construção e nem representada no texto final. Esse documento, concebido sob a orientação técnica do currículo, foi pensado e produzido nas instâncias superiores do sistema de ensino e chegou pronto aos professores. Além disso, apresenta incompatibilidades estruturais e incoerências que dificultam sua implementação.

Sobre o protagonismo dos professores (ou a ausência dele) é interessante ler o trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio¹², documento que orientou a elaboração dos PCNEM:

“As instâncias centrais dos sistemas de ensino precisam entender que existe um espaço de decisão privativo da escola e do professor em sala de aula que resiste aos controles formais. A legitimidade e a eficácia de qualquer intervenção externa nesse espaço privativo dependem de *convencer* a todos do seu valor para a ação pedagógica. Vale dizer que a proposta pedagógica não existe sem um forte protagonismo do professor e sem que este dela se aproprie.”¹³

¹⁰ Brasil, 1999, 2002, 2006.

¹¹ Corrêa, 1995; Harvey, 1980; Santos, 1977, 1996; Silva, 1986; Smith, 1988; Sposito, 2004.

¹² Parecer CEB 15/98.

¹³ Brasil, 2002, p. 83, grifo do autor.

Além de o verbo “convencer” soar um tanto impositivo, porque em geral implica uma ação externa, parece que esse documento não foi elaborado no interior do próprio MEC. Em vez de “convencer” os professores do valor da proposta, faltou “convidá-los” a participar do processo, para que eles próprios “se convencessem” da importância dos PCNEM, em vez de “serem convencidos”. E mais, faltou garantir-lhes as condições necessárias para trabalhar com base nesse documento, assegurando assim seu protagonismo no processo.

Além dessa orientação tecnicista, há muitas incoerências no interior dos próprios documentos elaborados com o intuito de orientar a mudança. Não é de estranhar que eles não sejam assimilados no sistema de ensino. Aliás, é sintomático o fato de existirem tantos e tão extensos documentos. Como o primeiro PCNEM¹⁴ não foi assimilado, o MEC elaborou o PCN+¹⁵, que no fim das contas aprofundou ou explicitou as contradições do documento anterior. Esse fato provocou a elaboração de uma nova proposta – as Orientações Curriculares do Ensino Médio¹⁶ – a ser debatida e servir de base para a produção de um novo documento! Como consequência, foram publicadas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio¹⁷.

Se as propostas curriculares não são assimiladas, exigindo aprofundamentos e esclarecimentos na suposição de que os professores não as compreenderam, é mais provável que haja algum problema com essas orientações, com suas prescrições. Segundo as OCEM:

“O currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles. Portanto, qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito.”¹⁸

O próprio MEC tem a resposta: “qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito”. Esse é o problema: apesar do discurso crítico, na prática os PCNEM e as OCEM são orientados pelo interesse técnico e têm caráter prescritivo, controlador. Até no linguajar as OCEM têm um caráter tecnicista – falam, por exemplo, em “ensino eficaz” e “objetivos de aprendizagem”¹⁹ – e prescritivo – usam com frequência o verbo dever²⁰ –, como ilustra o trecho a seguir, que trata dos conhecimentos de Geografia:

“A Geografia compõe o currículo do ensino fundamental e médio e *deve* preparar o aluno para: localizar, compreender e atuar no mundo complexo [...]”

A partir dessas premissas, o professor *deverá* proporcionar práticas e reflexões que levem o aluno à compreensão da realidade.

¹⁴ Brasil, 1999, 2002. Em 2002 foi publicada uma segunda versão revisada do PCNEM na qual há pequenas mudanças, quase sempre de palavras, em relação à primeira de 1999.

¹⁵ Brasil, 2002a.

¹⁶ Brasil, 2004.

¹⁷ Brasil, 2006.

¹⁸ Brasil, 2006, p. 9.

¹⁹ Brasil, 2006, p. 48.

²⁰ O verbo “dever” apresenta diversas acepções, quase todas associadas à ideia de obrigação, quando não de submissão.

Portanto, para que os *objetivos* sejam alcançados, o ensino de Geografia *deve* fundamentar-se em um corpo teórico-metodológico baseado nos conceitos de natureza, paisagem, espaço [...].”²¹

Em outro trecho, o documento defende a necessidade de o professor participar com os alunos do processo de construção de conceitos e saberes com base em seus conhecimentos prévios. Logo em seguida argumenta que:

“Nesse processo, é fundamental a participação do professor no debate teórico-metodológico, o que lhe possibilita pensar e planejar a sua prática, quer seja individual, quer seja coletiva. *Essa participação faz com que o professor tenha acesso ao material produzido pela comunidade científica da Geografia, o que lhe permitirá discussões atualizadas que vão muito além da abordagem existente nos livros didáticos.*”²²

Aparentemente não há nenhum problema com essa proposta, entretanto, parece que só há conhecimentos para os professores na comunidade científica, na qual se dá a produção de saberes e se concentra o debate teórico-metodológico. Os autores do documento são docentes do ensino superior empenhados na formação de professores para o ensino básico e certamente têm sensibilidade para essa questão, mas, da forma que aparece nessa proposta curricular, o papel do professor como sujeito, como produtor de conhecimentos foi negligenciado. Nessa proposta, não há dialogicidade, não há ação comunicativa²³; novamente há prescrição, característica de um currículo orientado pelo interesse técnico. O texto dos documentos só se expressa em termos de “transposição didática”²⁴ e o conhecimento produzido pelo professor no ambiente escolar não é valorizado nem aproveitado. Seria interessante que a propostas oficiais considerassem a “originalidade da cultura escolar”²⁵, isto é, a produção de conhecimentos das disciplinas escolares, entre as quais a Geografia, e de seus professores.

Enquanto o professor não se sentir protagonista, sujeito do processo, não há proposta curricular que se concretize. Enquanto as propostas tiverem orientação eminentemente tecnicista, não serão assimiladas. Sem contar que, como veremos a seguir, as propostas curriculares expressam a diversidade de correntes de pensamento existente no interior da comunidade científica da Geografia e às vezes divergências teórico-metodológicas. Isso é salutar, expressa a diversidade da disciplina, a existência do debate, como indicou Moraes²⁶. Entretanto, se essas diferenças ou divergências não são discutidas e explicitadas numa proposta curricular vinda de cima para baixo, isso pode, ao invés de contribuir para o trabalho dos professores da escola básica, criar-lhes grandes dificuldades. É o que ocorreu, a meu ver, na transição dos PCNEM para as OCEM.

A Geografia nas propostas curriculares do ensino médio

Os PCNEM e o espaço geográfico: conceito estruturante

Na proposta curricular de Geografia dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio²⁷, o espaço geográfico foi tomado como conceito estruturante, mais amplo, do

²¹ Brasil, 2006, p. 43, grifo nosso.

²² Brasil, 2006, p. 47, grifo nosso.

²³ Habermas, 2003.

²⁴ Chevallard, 1997.

²⁵ Chervel, 1990.

²⁶ Moraes, 2005.

²⁷ Brasil, 1999, 2002, 2002a.

qual se derivam outros conceitos-chave mais específicos. Essa proposta foi inspirada na teoria de Milton Santos e a leitura do trecho a seguir deixa isso patente:

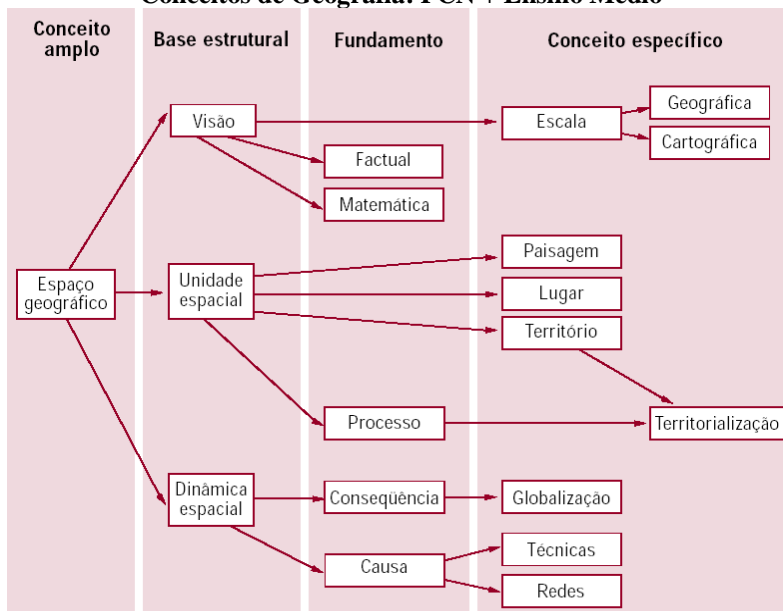
“Surge, pois, o objeto dos nossos estudos: o *espaço geográfico*. Definido por Milton Santos em sua vasta obra sobre o assunto, é o conjunto indissociável de sistemas de objetos (redes técnicas, prédios, ruas) e de sistemas de ações (organização do trabalho, produção, circulação, consumo de mercadorias, relações familiares e cotidianas), que procura revelar as práticas sociais dos diferentes grupos que nele produzem, lutam, sonham, vivem e fazem a vida caminhar.”²⁸

A fonte de inspiração teórica que a equipe multidisciplinar²⁹ utilizou para definir a matriz conceitual da proposta curricular de Geografia dos PCNEM encontra-se especialmente no livro *A natureza do espaço*, publicado em 1996, como se depreende da leitura do fragmento a seguir:

“A partir da noção de espaço como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações podemos reconhecer suas categorias analíticas internas. Entre elas, estão a paisagem, a configuração territorial, a divisão territorial do trabalho, o espaço produzido ou produtivo, as rugosidades e as formas-conteúdo. Da mesma maneira, e com o mesmo ponto de partida, levanta-se a questão dos recortes espaciais, propondo debates de problemas como o da região e o do lugar; o das redes e das escalas. Paralelamente, impõem-se a realidade do meio com seus diversos conteúdos em artifício e a complementaridade entre uma tecnoesfera e uma psicoesfera. E do mesmo passo podemos propor a questão da racionalidade do espaço como conceito histórico atual e fruto, ao mesmo tempo, da emergência das redes e do processo de globalização.”³⁰

Com base nessas ideias, os autores da proposta curricular de Geografia definiram como conceitos-chave para o ensino da disciplina: espaço geográfico, paisagem, lugar, território, escala e globalização, redes e técnicas.

Quadro 1
Conceitos de Geografia: PCN + Ensino Médio



²⁸ Brasil, 1999, p. 60; Brasil, 2002, p. 310, grifo do autor.

²⁹ O PCNEM foi elaborado por uma equipe composta por professores de universidades públicas (maioria), de escolas básicas públicas e por técnicos do MEC.

³⁰ Santos, 1996, p. 19.

Fonte: Brasil, 2002a, p. 59. O espaço geográfico é o ponto de partida (ou o “conceito amplo”, como aparece no quadro 1) do qual derivam os “conceitos específicos” de paisagem (uma das “categorias analíticas internas”, segundo Milton Santos), lugar (um dos “recortes espaciais”), escalas e globalização. E não é possível discutir o espaço geográfico na era informacional, em tempos de globalização, sem lançar mão dos conceitos de redes e técnicas, que completam a lista. Chama atenção a opção por não incluir o conceito de região entre os conceitos-chave da Geografia, mas sim o de território, o qual Milton Santos não enfatizou tanto. Se bem que em *A natureza do espaço* ele também não enfatiza o conceito de região, concentrando sua discussão sobre o espaço, a paisagem, o lugar, as redes, as técnicas e a globalização.

Os PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, mais conhecidos por PCN+, foram elaborados em 2002, por outra equipe multidisciplinar, com o intuito de esmiuçar a proposta original do PCNEM de 1999. Nesse novo documento fica ainda mais explícito o papel do espaço geográfico como conceito mais amplo e ponto de partida para a definição dos outros conceitos constantes da proposta curricular: “o espaço geográfico é o elemento central dos conteúdos e das estruturas do conhecimento em Geografia e, por isso mesmo, constitui a espinha dorsal da própria disciplina”.³¹ O quadro 1 mostra isso na forma de diagrama:

As OCEM e o espaço: conceito ou categoria?

A lista de conceitos, categorias e conteúdos das OCEM é diferente da dos PCNEM, embora haja muitas coincidências, afinal compreender o mundo na perspectiva da Geografia sempre implicará, por exemplo, “saber utilizar a linguagem cartográfica”, “operar com os conceitos básicos da Geografia” e “analisar o espaço geográfico em diferentes escalas cartográficas e geográficas”.³²

Os autores do capítulo sobre a Geografia da versão preliminar das Orientações Curriculares do Ensino Médio³³ não concordaram com o enfoque teórico-metodológico da proposta do PCNEM.³⁴ Aquele documento critica a definição dos conceitos-chave e dos eixos temáticos baseados no conceito de espaço geográfico, como proposto por Milton Santos, sob o argumento de que este, ancorado em um pensamento estruturalista, negligenciaria a compreensão da sociedade:

“Uma segunda apreciação sobre os conceitos estruturantes do documento leva à reflexão sobre a tendência teórica adotada. Ela se baseia, ao eleger o espaço geográfico como conceito norteador dos demais conceitos, numa concepção de Geografia que se consolidou no Brasil pela corrente estabelecida pelo pensamento de Milton Santos. Não é demérito nenhum se orientar por tal perspectiva; no entanto, arrisca-se esquecer a sociedade como objeto de estudo da Geografia, ao se privilegiar forma, função, estrutura e processo, elementos fundamentais para a leitura do espaço geográfico, segundo essa perspectiva.”³⁵

Quase no final do documento ainda reafirmam:

³¹ Brasil, 2002a, p. 58-59.

³² Brasil, 1999, 2002, 2006.

³³ Brasil, 2004.

³⁴ Brasil, 1999, 2002.

³⁵ Brasil, 2004, p. 337.

“Como afirmado anteriormente, ao se orientar por tal tendência teórica arrisca-se negligenciar a sociedade como objeto científico e filosófico de uma proposta curricular, ficando limitado apenas à compreensão do espaço geográfico.”³⁶

Mas como compreender o espaço geográfico sem compreender a sociedade? Ou, por outro lado, como compreender a sociedade sem compreender o espaço geográfico? Esses conceitos não são separados como sugere o trecho acima e não podem ser compreendidos e operacionalizados isoladamente, pelo menos não do ponto de vista de uma Geografia preocupada em apreender a dialética socioespacial. O próprio Milton Santos nunca propôs essa separação, muito pelo contrário. Desde seu ensaio *Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método*, publicado no Boletim Paulista de Geografia n. 54³⁷, ele sempre defendeu a inseparabilidade entre a sociedade e o espaço geográfico por ela produzido. Depois de propor o conceito de formação socioespacial derivado da categoria marxista formação econômico social e como uma tentativa de concretizá-lo espacialmente, ele assim conclui seu ensaio:

“Como podemos esquecer por tanto tempo esta inseparabilidade das realidades e das noções de sociedade e de espaço inerentes à categoria da formação social? Só o atraso teórico conhecido por essas duas noções pode explicar que não se tenha procurado reuni-las num conceito único. Não se pode falar de uma lei separada da evolução das formações espaciais. De fato, é de formações sócio-espaciais que se trata.”³⁸

Há diversos autores que corroboram essa forma de pensar a inseparabilidade da relação sociedade-espaço. Teorizando sobre o conceito de espaço geográfico no artigo *Espaço: um conceito-chave da Geografia*, após citar o ensaio acima, Roberto Lobato Corrêa afirma:

“O mérito do conceito de formação sócio-espacial, ou simplesmente formação espacial, reside no fato de se explicitar teoricamente que uma sociedade só se torna concreta através de seu espaço, do espaço que ela produz e, por outro lado, o espaço só é inteligível através da sociedade. Não há, assim, por que falar de sociedade e espaço como se fossem coisas separadas que nós reunimos *a posteriori*, mas sim de formação sócio-espacial.”³⁹

Armando Corrêa da Silva, também fazendo referência ao mesmo ensaio de Milton Santos, assevera: “não existe uma formação espacial separada das formações sociais, pois são parte de uma mesma realidade dialética.”⁴⁰

No livro *A natureza do espaço*, Milton Santos propõe que: “O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá.”⁴¹ Incorporou em sua tentativa de construção desse conceito, que sempre viu como algo dinâmico, a noção de rede, em que o sistema de objetos é a paisagem, cada vez mais artificializada, e o sistema de ações é a sociedade, cada vez mais globalizada. E ambos compõem o espaço geográfico.

³⁶ Brasil, 2004, p. 338.

³⁷ Santos, 1977. Este artigo foi publicado inicialmente em *Antipode*, n. 1, vol. 9, jan./fev. 1977, e depois em Santos, 1979.

³⁸ Santos, 1979, p. 19.

³⁹ Corrêa, 1995, p. 26-27.

⁴⁰ Silva, 1986, p. 35.

⁴¹ Santos, 1996, p. 51.

Embora uma parte do pensamento de Milton Santos possa ter recebido influência do estruturalismo, possivelmente de Althusser⁴², ele também recebeu influências, até maiores, de outras correntes filosóficas. Foi visivelmente influenciado pelo “marxismo de Marx”, para lembrar o título do livro de Aron⁴³, e também pelo marxismo de Lefebvre⁴⁴, visceralmente contrário a qualquer dogmatismo. Foi também influenciado por Paul Sartre, tanto pelo existencialismo, uma filosofia diametralmente oposta ao estruturalismo, como pelo marxismo renovado de *Crítica da razão dialética*.⁴⁵ Nesse livro, Sartre destaca a importância das ideias de Marx, mas critica o dogmatismo e a desvalorização do sujeito e da História imposto por seus seguidores. Ao mesmo tempo, faz uma tentativa de renovar o marxismo e conjugá-lo ao existencialismo.

Assim, tachar o pensamento de Milton Santos de estruturalista esconde essa pluralidade de influências e limita artificialmente a possibilidade de compreensão do mundo por meio de sua proposta teórica. Sem contar que não dá para falar em estruturalismo no singular. Como nos lembra Lepargneur: “mesmo na linguística, o estruturalismo é mais uma tendência, um espírito metodológico do que uma escola com sua dogmática estabelecida”.⁴⁶

Milton Santos, ao questionar a possibilidade de se pensar em uma dialética entre a sociedade e a paisagem ou entre a sociedade e o espaço, assim conclui:

“Quando a sociedade age sobre o espaço, ela não o faz sobre os objetos como realidade física, mas como realidade social, formas-conteúdos, isto é objetos sociais já valorizados aos quais ela (a sociedade) busca oferecer ou impor um novo valor. A ação se dá sobre objetos já agidos, isto é, portadores de ações concluídas, mas ainda presentes. Esses objetos da ação são, desse modo, dotados de uma presença humana e por ela qualificados. [...]”

Em cada momento, em última análise, a sociedade está agindo sobre ela própria, e jamais sobre a materialidade exclusivamente. A dialética, pois não é entre sociedade e paisagem, mas entre sociedade e espaço. E vice-versa.⁴⁷

Neil Smith, por sua vez, questiona a ideia de que o espaço e a sociedade “interagem” ou que os padrões espaciais “refletem” a estrutura social. “Duas coisas somente podem interagir ou refletir-se mutuamente se elas forem definidas, em primeiro lugar, como coisas separadas.”⁴⁸ Para ele, essa visão permanece presa à concepção absoluta de espaço. Em seguida, acrescenta que “é difícil começar a partir de uma concepção implicitamente dualista do espaço e da sociedade e concluir *demonstrando* sua unidade”.⁴⁹ Para superar essa contradição, retoma Henri Lefebvre e, com base na noção

⁴² Não há nos livros de Milton Santos, especialmente no mais importante – *A natureza do espaço* –, referências a autores estruturalistas como Saussure, Lévi-Strauss ou Althusser. Há apenas uma referência ao livro *Ler o capital*, de Althusser, em *Por uma Geografia nova*, Santos, 1980. Por outro lado, os livros mais importantes de Sartre, Lefebvre e, evidentemente, Marx permeiam sua obra.

⁴³ Aron, 2005.

⁴⁴ Lefebvre, 1991.

⁴⁵ Sartre, 2002.

⁴⁶ Lepargneur, 1972, p. 21.

⁴⁷ Santos, 1996, p. 88.

⁴⁸ Smith, 1988, p. 122-123.

⁴⁹ Smith, 1988, p. 123, grifo do autor.

de “produção do espaço”⁵⁰, propõe que, mais do que afirmar, é possível demonstrar a unidade do espaço e da sociedade. Nas palavras de Neil Smith:

“Com a ‘produção do espaço’, a prática humana e o espaço são integrados no nível do ‘próprio’ conceito de espaço. O espaço geográfico é visto como um produto social; nesta concepção, um espaço geográfico que é abstraído da sociedade torna-se uma ‘amputação’ filosófica.”⁵¹

Milton Santos nunca pretendeu a “amputação” filosófica que lhe foi imputada pelas Orientações Curriculares do Ensino Médio.⁵² O trecho transcrito na página anterior não deixa a menor dúvida acerca da inseparabilidade entre sociedade e espaço na teoria proposta pelo geógrafo brasileiro e do fato de ele acreditar que, quando a sociedade age sobre o espaço, ela está agindo sobre si própria e nunca sobre a materialidade apenas. No fim das contas, quem acabou cometendo tal “amputação” foi o documento do MEC. Ao argumentar que o enfoque teórico de Milton Santos “arrisca-se negligenciar a sociedade como objeto científico e filosófico de uma proposta curricular”, implicitamente corrobora que com isso tal enfoque ficaria “limitado apenas à compreensão do espaço geográfico”.⁵³ Se assim fosse, então a teoria de Santos não permitiria compreender nem mesmo o espaço geográfico. Voltamos à indagação: como é possível compreender o espaço geográfico “mutilado”, abstraído da sociedade?

A sociedade não “está” no espaço, ela “é” o espaço produzido, portanto não é possível compreender o espaço geográfico isolado da sociedade ou vice-versa. Como afirma Smith:

“A ideia de que as coisas acontecem ‘no espaço’ não é somente um hábito do pensamento, mas também um hábito da linguagem, e apesar de seu apelo ao absoluto, o espaço natural é anacrônico, até mesmo nostálgico e uma barreira a uma compreensão crítica do espaço. Por suas ações, a sociedade não mais aceita o espaço como um receptáculo, mas sim o produz; nós não vivemos, atuamos ou trabalhamos ‘no’ espaço, mas sim produzimos o espaço, vivendo, atuando e trabalhando.”⁵⁴

Nesse sentido, parece-me um retrocesso desprezar o conceito de espaço geográfico, como ocorreu nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio.⁵⁵ Na nova seleção de conceitos-chave da disciplina, não consta mais o espaço geográfico. Em seu lugar entram “espaço e tempo”, mas tomados como categoria filosófica, portanto com alto grau de generalidade. Como nos lembra Silva: “A filosofia é o nível do conhecimento mais geral que se pode conceber. É nela, portanto, que as categorias, como determinações da existência, possuem seu grau mais amplo de generalidade.”⁵⁶

O quadro 2 permite a comparação dos conceitos-chave constantes dos PCNEM⁵⁷ e PCN+⁵⁸, de um lado, e das OCEM⁵⁹, de outro:

⁵⁰ “*Puntualicemos: ‘producción del espacio’, y no de tal o cual objeto, de tal o cual cosa en el espacio.*”

Lefebvre, 1976, p. 119.

⁵¹ Smith, 1988, p. 123.

⁵² Brasil, 2004.

⁵³ Brasil, 2004, p. 338.

⁵⁴ Smith, 1988, p. 132.

⁵⁵ Brasil, 2006.

⁵⁶ Silva, 1986, p. 27.

⁵⁷ Brasil, 1999, 2002.

⁵⁸ Brasil, 2002a.

⁵⁹ Brasil, 2006.

Quadro 2
Conceitos-chave de Geografia nos documentos do MEC

Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*	Orientações Curriculares para o Ensino médio**
• Espaço geográfico	• Espaço e tempo
• Paisagem	• Sociedade
• Lugar	• Paisagem
• Território	• Lugar
• Escala	• Território
• Globalização, técnicas e redes	• Região

Fonte: *Brasil, 1999, 2002, 2002a; **Brasil, 2006.

Nas OCEM, “espaço e tempo” são tratados como categoria – o que de fato são – e não como conceitos geográficos:

“Os conceitos cartográficos (escala, legenda, alfabeto cartográfico) e os geográficos (localização, natureza, sociedade, paisagem, região, território e lugar) podem ser perfeitamente construídos a partir das práticas cotidianas. Na realidade, trata-se de realizar a leitura da vivência do lugar em relação com um conjunto de conceitos que estruturam o conhecimento geográfico, incluindo *as categorias espaço e tempo*.”⁶⁰

Segundo as OCEM, são categorias de interface para se trabalhar com os conceitos geográficos: “Ao trabalhar com os conceitos cartográficos e geográficos, tendo como interface as categorias de espaço e tempo, temos de incorporar outros componentes que servirão de referências curriculares para o ensino médio [...]”.⁶¹

Depreende-se que a principal fonte de inspiração teórica para a seleção dos conceitos estruturantes da Geografia constantes das OCEM⁶² foi o livro *Geografia e Filosofia*, de Eliseu Sposito.⁶³ Depois de explicitar sua concepção acerca dos métodos científicos e de fazer uma discussão sobre epistemologia, ele envereda pela revisão e redefinição de conceitos-chave do pensamento geográfico: espaço (e tempo), região e território. Para justificar a importância de tratar espaço e tempo como categoria filosófica, recorre a Kant:

“É Kant que vai conceber o tempo e o espaço como categorias filosóficas fundamentais para a compreensão da realidade. Sem estas, a existência não seria possível porque não se pode conceber nada antes, depois ou mesmo sem tempo e espaço.”⁶⁴

Baseia-se em Piettre⁶⁵ para discutir espaço e tempo na perspectiva da Física, desde Newton, com o espaço absoluto, até Einstein, com o espaço relativo. Depois dessa genealogia, indaga sob o ponto de vista do leitor: “por que tanta discussão sobre o tempo e o espaço na perspectiva da Física?” Sua resposta:

⁶⁰ Brasil, 2006, p. 50, grifo nosso.

⁶¹ Brasil, 2006, p. 50.

⁶² Brasil, 2006.

⁶³ Sposito, 2004.

⁶⁴ Sposito, 2004, p. 97.

⁶⁵ Piettre, 1997.

“[...] não se pode compreender essa categoria, nem mesmo no campo restrito dos estudos geográficos, sem compreendê-la, minimamente, em suas diversas dimensões e interpretações elaboradas por diferentes pensadores em diferentes áreas do conhecimento.”⁶⁶

Depois de fazer a genealogia das conceituações de espaço em autores como Henri Lefebvre, David Harvey, Milton Santos, Roberto Lobato e uma discussão sobre as categorias “espaço e tempo” na Filosofia e na Física, afirma:

“As categorias tempo e espaço (ou espaço e tempo, a ordem não interessa nesse caso) condicionam a compreensão da realidade, sobretudo no momento atual, quando o avanço científico que permite grande velocidade na circulação das comunicações deflagra novos paradigmas para a compreensão das escalas que afetam o espaço e o tempo e, conseqüentemente, a vida cotidiana das pessoas nos mais distantes territórios do planeta.”⁶⁷

O problema é que tomar espaço e tempo como categorias da Filosofia ou como conceitos da Física não contribui muito para a compreensão do espaço como conceito socioespacial com acúmulo de tempos desiguais, como produção humana dinâmica e, conseqüentemente, nem para sua operacionalização no processo de compreensão do mundo atual na perspectiva da Geografia. Aliás, na Física, depois de Einstein, devemos falar não mais em “espaço e tempo”, mas em “espaço-tempo”⁶⁸, como um conceito único, um contínuo espaço-temporal de quatro dimensões composto pelas coordenadas x , y , z e t . Como nos lembra Stephen Hawking, a teoria da relatividade nos força a mudar fundamentalmente os conceitos de espaço e tempo. Segundo o físico inglês: “Devemos aceitar que o tempo não é completamente isolado e independente do espaço, mas sim que eles se combinam para formar um elemento chamado espaço-tempo.”⁶⁹

Milton Santos é um dos que manifesta seu ceticismo quanto à possibilidade de operacionalização do conceito de espaço-tempo dos físicos na análise geográfica:

“Quando Parkes & Thrift (1980, p. 279) diziam que ‘com o movimento, o espaço e o tempo se tornam coincidentes como espaço-tempo’, isso é, certamente, válido como princípio da Física. É menos certo – ou totalmente incerto – que possamos mecanicamente transcrever esse raciocínio para uma disciplina histórica como a Geografia. Em uma geografia do movimento, espera-se, em primeiro lugar, reconhecer o encontro de um tempo real e de um espaço real. Não é sempre o caso.”⁷⁰

Bem antes dele, David Harvey já havia manifestado o mesmo ceticismo:

“Há, naturalmente, uma literatura bastante substantiva que trata da filosofia do espaço. Infelizmente, a maior parte diz respeito à interpretação do significado do espaço tal como ele é conceituado na física moderna, sendo, útil, às vezes; mas é antes de tudo, uma visão específica do espaço, e não estou certo de que isso tenha qualquer validade geral para o exame da atividade social.”⁷¹

⁶⁶ Sposito, 2004, p. 100.

⁶⁷ Sposito, 2004, p. 100.

⁶⁸ A expressão espaço-tempo foi criada em 1908 por Minkowski para designar as quatro dimensões (x , y , z e t) necessárias para situar um evento de acordo com a teoria da relatividade. De acordo com Einstein, 1999, p. 49: “o mundo dos eventos físicos que Minkowski chama simplesmente o ‘mundo’, ou ‘universo’, é naturalmente de quatro dimensões no sentido espaço-temporal. Pois ele se compõe de eventos individuais, cada um dos quais descrito por quatro números, a saber, as três coordenadas espaciais x , y , z e uma coordenada temporal, o valor do tempo t ”.

⁶⁹ Hawking, 1988, p. 46.

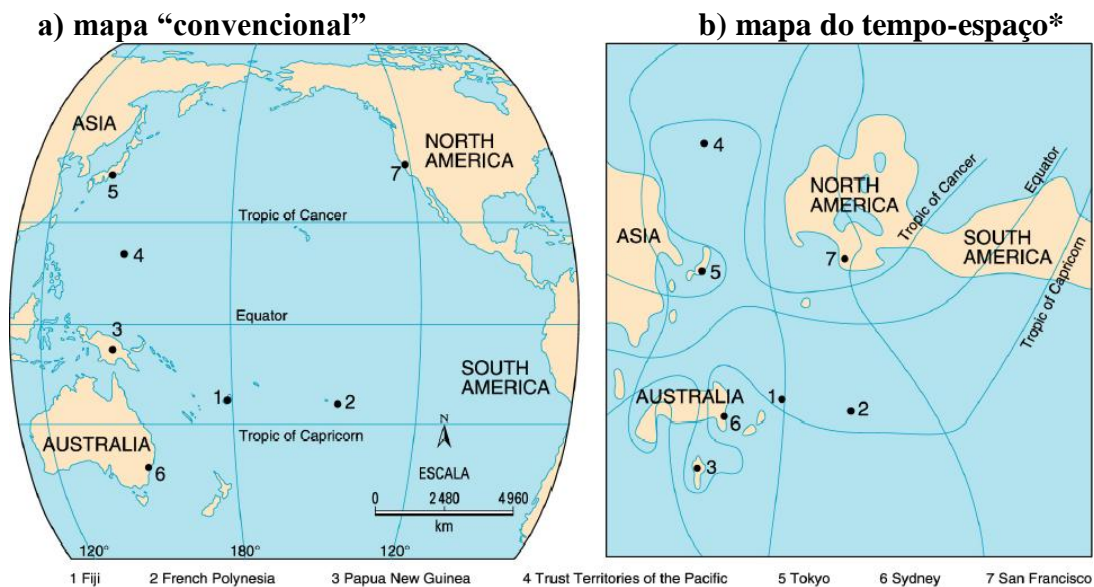
⁷⁰ Santos, 1996, p. 42.

⁷¹ Harvey, 1980, p. 18.

Para Milton Santos, o casamento entre o espaço real e o tempo real se dá por meio das técnicas criadas pelo homem. É por meio delas que se pode empiricizar o tempo, transformando-o em algo real, concreto, componente do espaço geográfico. “É por intermédio das técnicas que o homem, no trabalho, realiza essa união entre espaço e tempo. [...] A técnica é, pois, um dado constitutivo do espaço e do tempo operacionais e do espaço e do tempo percebidos.”⁷² Assim, a técnica tem o poder de empiricizar, no espaço geográfico, não apenas o tempo histórico, mas também o tempo físico. O tempo histórico é concretizado pelo trabalho humano por meio da existência de objetos de idades diferentes na paisagem, que, como nos disse Milton Santos, é uma acumulação desigual de tempos.⁷³ A cidade, em especial, é visivelmente uma coleção de objetos técnicos de idades diferentes. O tempo físico, por sua vez, pode ser empiricizado no espaço geográfico por meio da circulação, pela desigual velocidade de deslocamento na transposição das distâncias entre os lugares, isto é, pela “convergência do tempo-espaço”.⁷⁴

De fato, como fica evidente pela leitura do mapa do espaço relativo, que mostra a convergência do tempo-espaço na bacia do Pacífico (figura 1b), as aglomerações urbanas que convergiram entre si – São Francisco, Tóquio e Sydney – o fizeram porque são lugares mais densos de objetos técnicos, são importantes nós da rede global de cidades, nos quais houve maior acúmulo de capital. São, portanto, lugares mais bem equipados para dar sustentação a essa convergência, que nada mais é do que o resultado da redução do tempo de deslocamento de pessoas, mercadorias, capitais e informações. Entretanto, é importante lembrar que a convergência no tempo-espaço é desigual também para as pessoas, mesmo as que habitam as cidades que são nós principais das redes globais. As que possuem maior renda e mais acesso a bens e serviços têm mais mobilidade e maiores oportunidades.

Figura 1
Bacia do Pacífico



* Baseado no tempo relativo de deslocamento por linhas aéreas comerciais em 1975.

Fonte: Leyshon, 1995, p. 18.

⁷² Santos, 1996, p. 44.

⁷³ Santos, 1996.

⁷⁴ Leyshon, 1995.

Harvey corrobora isso ao afirmar que: “O movimento de pessoas, bens, serviços e informações tem lugar num espaço relativo, porque é preciso dinheiro, tempo, energia etc., para ultrapassar o atrito da distância.”⁷⁵ Smith desvenda claramente esse processo: “Não é Einstein, nem a Física, nem a Filosofia que, em última instância, determina a relatividade do espaço geográfico, mas é o processo de acumulação de capital.”⁷⁶ Ao que Harvey acrescenta: “não há respostas filosóficas para as questões filosóficas que surgem sobre a natureza do espaço – as respostas estão na prática humana.”⁷⁷

O geógrafo americano, tentando apreender o mesmo fenômeno resultante do avanço técnico, fala em “compressão do tempo-espaço” e “aniquilamento do espaço por meio do tempo”.⁷⁸ O problema é que essas ideias – materializadas na imagem de um globo encolhendo devido ao avanço dos transportes e das telecomunicações, muito explorada inclusive pela publicidade – podem induzir muitos a pensar que o mundo “encolhe” por igual, quando na realidade não é isso que ocorre. Como vimos na figura 1b, o “encolhimento” é desigual, tanto para os lugares quanto para as pessoas. Também podem induzir muitos a tomar a distância – uma propriedade do espaço geométrico – como se fosse o próprio espaço e daí concluir erroneamente que o espaço geográfico está encolhendo. O encolhimento das distâncias, como resultado da maior densidade de objetos técnicos no espaço terrestre, faz com que as possibilidades e as oportunidades aumentem, especialmente para aqueles agentes mais bem preparados para produzir espaço e se apropriar dele. Com isso, podemos dizer que o espaço geográfico produzido pelo homem, como *locus* de possibilidades e oportunidades – sociais, econômicas, culturais etc. –, ao invés de encolher, está ampliando. Esse processo vem desde o colonialismo, passando pelo imperialismo, e se acelerou com a globalização, que nada mais é do que a atual fase da expansão mundial do capitalismo. Como se percebe, o espaço geográfico se expande mais para o capital do que para o trabalho.

Assim, considero muito oportuna a proposta de Castells: “Ao contrário da maioria das teorias sociais clássicas, que supõem o domínio do espaço pelo tempo, proponho a hipótese de que o espaço organiza o tempo na sociedade em rede.”⁷⁹ Mas isso só é válido se pensarmos o espaço como um produto da sociedade.

Por isso não me parece fazer sentido buscar a noção de espaço na Filosofia ou na Física; o conceito de espaço geográfico deve ser buscado na prática dos homens sobre o território, na dialética socioespacial. A manutenção do adjetivo “geográfico” é importante para delimitar a região do conhecimento, o campo disciplinar em que o conceito de “espaço” está sendo definido e operacionalizado. O espaço como objeto de estudo dos geógrafos é bem diferente, por exemplo, do espaço como objeto de estudo dos físicos.

Como o documento preliminar das Orientações Curriculares para o Ensino Médio⁸⁰ critica o conceito de “espaço geográfico” adotado nos PCNEM⁸¹, porque supostamente negligenciaria a “sociedade” como objeto de estudo da Geografia, ele não consta da lista

⁷⁵ Harvey, 1980, p. 5.

⁷⁶ Smith, 1988, p. 130.

⁷⁷ Harvey, 1980, p. 5.

⁷⁸ Harvey, 1993, p. 220.

⁷⁹ Castells, 2003, p. 403.

⁸⁰ Brasil, 2004.

⁸¹ Brasil, 1999, 2002, 2002a.

dos conceitos estruturantes na proposta final das OCEM⁸². Como seus elaboradores concluíram que antes, no PCNEM, a “sociedade” teria ficado negligenciada, procuraram dar destaque a esse conceito inserindo-o na lista do documento final das OCEM (ver quadro 2), o que só acentuou a separação entre a sociedade e o espaço geográfico. A “amputação” filosófica⁸³ mencionada por Smith permanece porque se depreende que a sociedade, na perspectiva da Geografia, pode ser analisada isolada do espaço produzido por ela.

Um acordo sobre o que são conceitos e categorias e com quais deles operar não é mesmo tarefa fácil, senão impossível. Armando Corrêa da Silva, por exemplo, distingue categorias filosóficas de categorias científicas e afirma que estas são mais concretas que aquelas. Ora, estas então são conceitos. Mas quando esse geógrafo brasileiro, falecido em 2000, listou o conjunto das categorias científicas da Geografia, não distinguiu o que é propriamente categoria do que é conceito. Para ele: “As categorias fundamentais do conhecimento geográfico são, entre outras, espaço, lugar, área, região, território, habitat, paisagem e população, que definem o objeto da Geografia em seu relacionamento.”⁸⁴ Em seu artigo *As categorias como fundamentos do conhecimento geográfico*, não menciona o termo conceito em nenhum momento. O que ele chama de “categorias”, outros geógrafos chamam de “conceitos”. Roberto Lobato Corrêa, por exemplo, chama espaço, lugar, região, território e paisagem de conceitos-chave da Geografia. No artigo *Espaço, um conceito-chave da Geografia*, depois de discutir o conceito de formação socioespacial, afirma:

“Nesta linha de raciocínio admitimos que a formação sócio-espacial possa ser considerada como uma meta-conceito, um paradigma, que contém e está contida nos conceitos-chave, de natureza operativa, de paisagem, região, espaço (organização espacial), lugar e território.”⁸⁵

Milton Santos também não é muito preciso na utilização dos termos quando afirma que a partir da noção de espaço como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações é possível reconhecer suas categorias analíticas internas. Em seguida lista essas categorias: a paisagem, a configuração territorial, a divisão territorial do trabalho, o espaço produzido ou produtivo, as rugosidades e as formas-conteúdo.⁸⁶

Antonio Carlos Moraes afirma ser impossível uma “dialética do espaço” tanto quanto uma “dialética da natureza”. Para ele, “dialética” serve exclusivamente para “a análise de fenômenos e processos sociais, pois pressupõe um movimento objetivado por ações conscientes”.⁸⁷ Desse modo, vê o espaço como um conceito reificado. Por isso, defende que mais apropriado para apreender a relação sociedade-espaço é o conceito de território:

“Este resulta da relação de uma sociedade específica com seu espaço, sendo objetivado pelo intercâmbio contínuo que humaniza esse âmbito espacial, materializando sincronicamente as formas de sociabilidade nela reinantes numa paisagem e numa estrutura territorial.”⁸⁸

⁸² Brasil, 2006.

⁸³ Smith, 1988.

⁸⁴ Silva, 1986, p. 28-29.

⁸⁵ Corrêa, 1995, p. 27.

⁸⁶ Santos, 1996.

⁸⁷ Moraes, 2000, p. 13.

⁸⁸ Moraes, 2000, p. 38.

Entretanto, aceita, concordando com Milton Santos, que, embora o espaço não seja sujeito, influencia as ações sociais e as explica em parte. Corrobora, na própria definição de território, a relação sociedade-espaço. Assim, não é possível uma “dialética do espaço”, muito menos uma “dialética da natureza”, mas sim uma “dialética socioespacial”, como falam diversos pesquisadores da área⁸⁹.

Pascal Baud e colegas comentam que a palavra “espaço” é polissêmica por excelência e que é utilizada com diferentes sentidos por geógrafos, astrônomos, filósofos ou matemáticos (acrescentaria: físicos, arquitetos, entre outros). Em seguida, afirmam que, para evitar tal polissemia, “muitos geógrafos propuseram a criação da expressão ‘*espaço geográfico*’. Mas ela abrange sentidos diferentes, visto que os geógrafos não têm todos a mesma concepção da sua disciplina.”⁹⁰

Como vimos, não é uma tarefa fácil chegar a um acordo quanto aos conceitos e as categorias operacionalizados no campo disciplinar da Geografia. Talvez o acordo seja mesmo impossível ou nem mesmo necessário, “visto que os geógrafos não têm todos a mesma concepção de sua disciplina”. A pluralidade teórico-metodológica enriquece a Geografia acadêmica. Entretanto, isso não quer dizer que o exercício da crítica e a busca de consistência e coerência teóricas não sejam necessários. As novas propostas são bem-vindas e é por meio da crítica que o conhecimento avança. Assim, faço minhas as palavras finais de Antonio Carlos Moraes, no posfácio à 20ª edição de seu livro, *Geografia: pequena história crítica*, manual que contribuiu para a formação de algumas gerações de geógrafos brasileiros:

“Vivemos no campo disciplinar uma época de pluralidade de métodos, o que é altamente salutar para o avanço do conhecimento desde que as distintas orientações estimulem a explicitação dos posicionamentos assumidos e o debate intermetodológico.”⁹¹

Esse debate próprio dos professores e pesquisadores da Geografia acadêmica precisaria ser explicitado aos professores da Geografia Escolar. Seria muito salutar se ficasse evidente que se trata de um debate/embate teórico-metodológico do campo disciplinar da Geografia universitária, assim seu conteúdo não chegaria “de cima para baixo” aos professores de Geografia da escola básica, numa “transposição” enviesada e reificada. Com isso, estes teriam mais elementos para se posicionar frente a esse debate e sobretudo para perceber que se trata de um embate alheio ao seu trabalho docente. Aliás, do que observo em contato com professores de todo o Brasil, a maioria desconsidera as propostas curriculares oficiais na organização de seu trabalho em sala de aula. Todos que trabalham com educação básica sabemos que o currículo real é muito diferente do currículo escrito. Nessa mediação o professor faz uso da autonomia que lhe restou.

(In)conclusão

As divergências teórico-metodológicas apontadas acima ilustram as dificuldades de implantação de reformas curriculares no ensino de Geografia que não sejam tecnicistas e não reflitam apenas os interesses da academia (por mais bem intencionados que sejam

⁸⁹ Correa, 1995; Harvey, 1980; Santos, 1996; Smith, 1988.

⁹⁰ Baud *et al.*, 1999, p. 104, grifo do autor.

⁹¹ Moraes, 2005, p. 143.

seus elaboradores), e que, portanto, contemplem os professores da escola básica e sua produção de conhecimentos. O currículo, como apontam vários pesquisadores⁹² dessa área, além de expressar, molda subjetividades sociais, expõe conflitos políticos e ideológicos – da sociedade – e expressa divergências epistemológicas e teórico-metodológicas – da produção acadêmica. Como afirma Lestegás, a Geografia acadêmica é uma disciplina multiparadigmática⁹³, o que torna ainda mais limitador pensar apenas em termos de “transposição didática”.⁹⁴ Vale lembrar que esse conceito foi proposto por Chevallard para o ensino de matemática, uma disciplina com paradigmas bastante consolidados. As próprias OCEM apontam essa dificuldade quando afirmam que “a seleção dos conceitos pode ser marcada por recortes culturais, sociais e históricos, tendo por base as discussões acadêmicas, os resultados das investigações, as contribuições dos discursos políticos e sociais, os meios de comunicação e as práticas sociais.”⁹⁵

Como podemos perceber, as contradições acerca dos conceitos e categorias selecionados nos documentos curriculares estão mais ligadas às “discussões acadêmicas”, à pluralidade de concepções teórico-metodológicas existentes no campo disciplinar da Geografia universitária e aos interesses/divergências de seus membros, do que às necessidades da Geografia escolar e de seus docentes e estudantes. Seria preciso considerar as contribuições dos professores do ensino básico, que de maneira geral têm ficado aliçados desse debate, tornado-se, assim, muitas vezes, consumidores de propostas curriculares prontas e reificadas. Ainda que entre o currículo escrito e prescrito e o currículo realmente praticado haja uma grande diferença e nesta transição muitos professores preservem um espaço de criação, de autonomia e, eventualmente, de resistência. Mas seria um grande avanço considerar o que a Geografia no currículo da escola básica apresenta de produção própria, de “originalidade”⁹⁶, como propõe Chervel, e levar em conta essa contribuição numa proposta curricular, que só assim seria plenamente assimilada pelos professores. Enquanto o currículo do ensino básico, especialmente o do médio, foco desta análise, continuar a ser orientado apenas pelo interesse técnico, a ser palco mal iluminado de discussões acadêmicas irresolvidas mesmo entre seus membros e objeto de tentativas de controle exclusivo da universidade sobre o conhecimento distribuído à sociedade, os professores da educação básica não se sentirão (e de fato não serão) protagonistas, restando-lhes apenas a prerrogativa última de não assimilar o que lhes é prescrito.

Bibliografia

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

⁹² Apple, 2006; Grundy, 1994; Goodson, 2005; Sacristán, 2000.

⁹³ Lestegás, 2002.

⁹⁴ Chevallard, 1997.

⁹⁵ Brasil, 2006, p. 53.

⁹⁶ Chervel, 1990.

- ARON, Raymond. *O marxismo de Marx*. 2. ed. São Paulo: Arx, 2005.
- BAUD, Pascal et al. *Dicionário de Geografia*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC; SEMTEC, 1999. (vol. 4).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002a. (PCN + ensino médio: orientações complementares aos parâmetros curriculares nacionais).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília: MEC; SEB, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC; SEB, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; vol. 3).
- CAPEL, H. *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea*. Barcelona: Barcanova, 1981.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 1).
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.
- CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1997.
- CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- EINSTEIN, Albert. *A teoria da relatividade especial e geral*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.
- GOODSON, Ivor F. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*, Porto alegre, v. 2, p. 230-254, 1990.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- GRUNDY, Shirley. *Productio o praxis del curriculum*. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1994.

- HABERMAS, Jürgen. *Técnica e ciência como "ideologia"*. Lisboa: Edições 70, 1994.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. 4. ed. Madrid: Taurus Humanidades, 2003.
- HARVEY, David. *A justiça social e a cidade*. São Paulo: Hucitec, 1980.
- HARVEY, David. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.
- HAWKING, Stephen W. *Uma breve história do tempo: do big bang aos buracos negros*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.
- HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: *Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores). p. 117-154.
- LEFEBVRE, Henri. *Espacio y política: el derecho a la ciudad*. Barcelona: Península, 1976.
- LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal, lógica dialética*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- LEPARGNEUR, Hubert. *Introdução aos estruturalismos*. São Paulo: Herder; Edusp, 1972.
- LESTEGÁS, Francisco Rodriguez. Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de la AGE*, Madrid, n. 33, p. 173-186, 2002.
- LEYSHON, Andrew. Annihilating space?: the speed-up of communications. In: ALLEN, John; HAMNETT, Chris. *A shrinking world? Global unevenness and inequality*. Milton Keynes: the Open University; Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 11-54.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. *Capitalismo, geografia e meio ambiente*. Tese (Livre Docência em Geografia Humana). FFLCH-USP, São Paulo, 2000.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. *Geografia: pequena história crítica*. 20. ed. São Paulo: Annablume, 2005.
- PIETTRE, Bernard. *Filosofia e ciência do tempo*. Bauru, SP: EDUSC, 1997.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Milton. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método. *Boletim Paulista de Geografia*, n. 54. São Paulo: AGB – Seção São Paulo, Jun. 1977.

SANTOS, Milton. *Espaço e sociedade: ensaios*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979.

SANTOS, Milton. *Por uma Geografia nova*. Da crítica da Geografia a uma Geografia crítica. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1980.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SARTRE, Jean-Paul. *Crítica da razão dialética*: precedido por questões de método. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SENE, José Eustáquio de. *As reformas educacionais após a abertura política no Brasil e na Espanha*: uma análise crítica do ensino médio e da Geografia. Tese (Doutorado em Geografia Humana). FFLCH-USP, São Paulo, 2008.

SILVA, Armando Corrêa da. As categorias como fundamentos do conhecimento geográfico. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de (Coord.). *O espaço interdisciplinar*. São Paulo: Nobel, 1986.

SMITH, Neil. *Desenvolvimento desigual: natureza, capital e a produção de espaço*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

SPOSITO, Eliseu Savério. *Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.