

O conceito de desenvolvimento nos currículos de geografia: uma análise a partir do contexto brasileiro e do alemão

Eduardo Donizeti Girotto

Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.
São Paulo. São Paulo. Brasil

egirotto@usp.br

 0000-0002-9870-6188

Péter Bagoly-Simó

Humboldt-Universität zu Berlin.
Berlim. Berlim. Alemanha

peter.bagoly-simo@geo.hu-berlin.de

 0000-0001-9224-9142

e-208432

revista

Geo 
USP
espaço e tempo

Volume 27 • n° 1 (2023)

ISSN 2179-0892

Como citar este artigo:

GIROTTI, E. D.; BAGOLY-SIMÓ, P. O conceito de desenvolvimento nos currículos de geografia: uma análise a partir do contexto brasileiro e do alemão. **Geosp**, v. 27, n. 1, e-208432, jan./abr. 2023. ISSN 2179-0892. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geosp.2023.208432.pt>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/208432>.



Este artigo está licenciado sob a Creative Commons Attribution 4.0 License.

O conceito de desenvolvimento nos currículos de geografia: uma análise a partir do contexto brasileiro e do alemão

Resumo

O artigo analisa documentos curriculares elaborados no contexto brasileiro e no alemão, especialmente os conteúdos de geografia para a educação básica, e procura compreender como o conceito de desenvolvimento aparece em cada uma delas. No caso brasileiro, foram selecionados três documentos, sendo um de abrangência estadual (São Paulo) e dois de alcance nacional. No caso alemão, foram selecionados três documentos do estado federal de Berlim, sendo dois implementados antes e um depois da reunificação alemã. Na análise, consideraram-se o contexto de elaboração de cada um deles, bem como as concepções de geografia e desenvolvimento predominantes. O estudo mostrou em cada contexto como se relacionam a geografia escolar e a acadêmica, indicando semelhanças e diferenças na abordagem do conceito de desenvolvimento. Entre os resultados, verificou-se maior influência das perspectivas críticas da geografia no caso brasileiro, o que resultou na presença mais evidente do conceito de desenvolvimento desigual e combinado em dois dos três currículos analisados. No caso alemão, destaca-se o papel que o conceito de desenvolvimento sustentável tem ganhado nas últimas décadas, com implicações na Educação para o Desenvolvimento Sustentável, o que contrasta com o verificado no caso brasileiro, no qual esse tema mal aparece.

Palavras-chave: Geografia escolar. Currículo. Desenvolvimento.

The concept of development in Brazilian and German Geography curricula

Abstract

This paper analyzes content featured in Brazilian and German Geography curricula with the aim to explore how they handle the concept of development. The Brazilian sub-sample consisted of three curricula, namely one valid in the state of São Paulo and two across the nation. In contrast, the German sub-sample entailed three documents approved in the Federal State of Berlin. Given the federal education system in Germany, the validity of all curricula is restricted to the states. For this

study, we considered two documents that regulated Geography in West Berlin and one document approved in the aftermath of German reunification. Our analysis first looked into each curriculum's overall framework condition, always setting an emphasis on the prevailing conceptions of Geography and development. The results uncovered synergies between academic and school Geography in the two countries, but also found a number of differences in the approach to the concept of development. For example, critical perspectives originating from academic Geography had a stronger impact on school Geography in Brazil, leading to the more evident presence of the concept of uneven and combined development in two of the three curricula. In the German case, the role that the concept of sustainable development has gained in recent decades stands out, with implications for Education for Sustainable Development.

Keywords: School geography. Curriculum. Development.

El concepto de desarrollo en los currículos de geografía: un análisis a partir de los contextos brasileño y alemán

Resumen

El artículo analiza documentos curriculares elaborados en los contextos brasileño y alemán, centrándose en contenidos de geografía para la educación básica y busca comprender cómo aparece el concepto de desarrollo en cada uno de ellos. En el caso brasileño, se seleccionaron tres documentos, uno de los cuales era de ámbito estatal (São Paulo) y dos de ámbito nacional. En el caso alemán, se seleccionaron tres documentos del estado federal de Berlín, dos de los cuales se implementaron antes y uno después de la reunificación alemana. En el análisis se buscó analizar el contexto en el que se creó cada uno de ellos, así como las concepciones predominantes sobre geografía y desarrollo. El estudio permitió comprender cómo, en ambos contextos, la geografía escolar y académica se relacionan, indicando similitudes y diferencias en el abordaje del concepto de desarrollo. Entre los resultados, hubo una mayor influencia de las perspectivas críticas de la geografía en el caso brasileño, lo que resultó en la presencia más evidente del concepto de desarrollo desigual y combinado en dos de los tres currículos analizados. En el caso alemán, se destaca el papel que ha ganado el concepto de desarrollo sostenible en las últimas décadas, con implicaciones para la Educación para el desarrollo sostenible, lo que contrasta con lo visto en el caso brasileño, donde este tema rara vez aparece.

Palabras clave: Geografía escolar. Plan de estudios. Desarrollo.

Introdução

O conceito de *desenvolvimento* em diferentes perspectivas teóricas tem tido impacto significativo no discurso geográfico, tanto na escola quanto na universidade, em várias partes do mundo nas últimas cinco décadas. No caso da geografia escolar, esse impacto é mais percebido na forma como os currículos de geografia para a educação básica têm sido organizados nesse período.

Assim, o presente texto analisa propostas curriculares elaboradas no contexto brasileiro e alemão, como foco nos conteúdos de geografia, para compreender como aparece em cada uma o conceito de desenvolvimento.

No caso brasileiro, se analisam três documentos curriculares, sendo um de abrangência estadual (São Paulo) e dois nacionais. Os currículos foram elaborados em momentos distintos das últimas quatro décadas no Brasil e expressam parte da história da geografia escolar brasileira e sua apropriação do conceito de desenvolvimento.

No caso alemão, o estudo se concentra no estado federal de Berlim.¹ Por diversas razões, Berlim é o melhor exemplo para verificar como o conceito de desenvolvimento moldou a Geografia escolar na Alemanha. Primeiramente, foi o único estado federal que fundiu partes da República Federativa da Alemanha (RFA) com as da República Democrática da Alemanha (RDA). Depois, o novo estado federal de Berlim teve que trabalhar com o legado de dois sistemas educacionais. Em terceiro lugar, a cidade continua mantendo um currículo mais liberal e menos prescritivo do que os dos estados federais do sul, como Baden-Württemberg ou Bavária. Para os propósitos deste estudo, foram selecionados três currículos, sendo dois implementados antes da reunificação alemã e um depois.

Cabe ressaltar que a análise curricular baseada em documentos não é capaz de expressar a totalidade de geografia escolar, uma vez que não há relação direta entre o que se propõe nos currículos e o que de fato acontece na dinâmica escolar cotidiana. De todo modo, reconhecendo essa limitação, ainda nos parece importante entender como tais documentos expressam concepções dominantes em dado contexto. Para analisar e comparar os três documentos curriculares brasileiros e alemães, consideramos o contexto de elaboração de cada um deles, bem como as concepções predominantes de geografia e desenvolvimento.

O conceito de desenvolvimento nos currículos de geografia na educação básica brasileira: a proposta da curricular Cenp

Elaborada pela Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp), da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, a popularmente conhecida como “proposta da Cenp” é um dos principais exemplos de documento curricular que expressa as concepções centrais do

¹ Uma perspectiva histórica dos currículos escolares na Alemanha requer um esclarecimento prévio de algumas questões gerais. Antes da reunificação, cada Alemanha implementou um sistema educacional diferente: o da RDA era centralizado e tinha um currículo comum, e o da RFA passou a ser competência dos estados. Consequentemente, a maioria dos estudos sobre questões de educação na Alemanha tendeu a se concentrar em uma ou mais entidades federais da RFA, pois uma abordagem em escala nacional exigia uma perspectiva comparativa. Após a reunificação, o país expandiu o modelo da RFA para todo o território nacional, levando à consolidação de 16 sistemas educacionais, um em cada estado da federação.

processo de renovação teórico-metodológica da geografia brasileira que resultou na constituição daquilo que se convencionou chamar de “Geografia Crítica”. O contexto de sua elaboração é o processo de redemocratização da sociedade brasileira após longos anos de ditadura militar, que deixaram profundas marcas em diferentes campos, inclusive no ensino de geografia. Uma dessas marcas (talvez a mais importante) foi a Lei n. 5.692/1971, que descaracterizou as disciplinas de história e geografia diluindo-as na implementação dos Estudos Sociais. Ao mesmo tempo, regulamentou as chamadas licenciaturas curtas, concorrendo para precarizar a formação de professores e criar uma imagem negativa das licenciaturas como um percurso formativo com identidade própria. A partir disso, a formação dos professores de Geografia passou a transcorrer sobretudo em faculdades particulares e cursos de licenciatura curta. Tal formação privilegia uma leitura da geografia pautada na memorização e descrição, tendo como principal material de apoio o próprio livro didático adotado nas escolas de ensino fundamental e médio.

Além do objetivo político de desarticular o ensino de história e geografia que tanto incomodava o governo militar, essas duas ações afetaram a clareza metodológica da geografia. Com a ambiguidade do ensino de Estudos Sociais, que muitas vezes ainda era substituído pelas disciplinas de Organização Social e Política do Brasil ou de Educação Moral e Cívica, a Geografia tornou-se sinônimo de patriotismo. Incumbia ao estudante de Geografia da escola básica mostrar-se capaz de localizar os principais rios brasileiros, “nossas riquezas” e paisagens naturais. A relação entre sociedade e natureza e as contradições dela nascida ficaram fora dessa interpretação, pois eram contrárias ao projeto ufanista que o ensino de Estudos Sociais procurava construir.

É nesse contexto – de um lado, a precarização do ensino de geografia representada pela Lei n. 5.692/1971 e, de outro, o movimento de luta contra a ditadura no país – que a geografia crítica ganha força e passa a influenciar as discussões sobre o ensino e a formação docente, tendo como um dos seus resultados a elaboração da proposta curricular da Cenp. A partir de 1980, com a pressão de entidades de classe (e aqui vale ressaltar o papel fundamental da Associação dos Geógrafos Brasileiros), iniciou-se um intenso processo de discussão para a elaboração de uma proposta curricular para o ensino de Geografia. Este processo ganhou força em diferentes estados. Em São Paulo, resultou na constituição de uma equipe de professores de universidades e escolas públicas do estado para a elaboração da proposta curricular. O intuito era ampliar o debate da relação entre sociedade e educação mediado pelas escolas e pelo currículo da educação básica, o que resultou num documento curricular distante da perspectiva prescritiva. Assim, o currículo da Cenp propunha temas, discussões e debates metodológicos para que, no contexto de cada escola, os docentes pudessem construir processos didáticos para o ensino de Geografia.

Passando para análise do documento curricular, é possível verificar que predomina uma concepção de geografia assentada na perspectiva materialista histórico-dialética, como expresso no trecho a seguir:

A análise concreta de situações concretas é que permite compreender a organização/ produção do espaço em constante transformação. A adoção do método dialético permite que a análise da produção seja feita de forma crítica, ou seja, questionando o presente e investigando suas contradições. Trata-se, assim, de um processo crítico que produz e

reproduz uma ciência viva, pois ciência que não se renova, não se transforma, é ciência morta, é dogma (São Paulo [Estado], 1988, p. 17)

Concebendo o espaço como produção social e, portanto, meio, condição e produto das relações sociais de produção, discussões sobre desigualdades regionais, mundialização do capital, relação entre local e global, impacto do modo de produção capitalista na dinâmica natural e na transformação da natureza em valor de troca estão presentes na proposta curricular de geografia. A partir disso, a concepção de desenvolvimento dominante na proposta se vincula diretamente à perspectiva da geografia assentada no materialismo histórico-dialético. É possível perceber que o foco está no conceito de desenvolvimento desigual e combinado, que, segundo o documento, concorre para explicar articuladamente a desigualdade entre países, regiões ou cidades, entre outros aspectos. Este trecho dá uma síntese da concepção de desenvolvimento dominante no documento:

Produzidos por sociedades desiguais, os espaços, também desiguais, assumem características próprias que, por sua vez, são diversas, combinando-se numa unidade – o todo social. Assim, por exemplo, o campo e a cidade, compondo espaços diferenciados, organizam-se internamente, porém guardam uma relação de complementaridade contraditória e desigual. Desse modo, campo e cidade compõem uma unidade, traduzindo diferenciadamente uma formação social. Esta envolve múltiplas determinações no seu interior, constituindo mecanismos que a sustentam. Ao mesmo tempo, elabora outros mecanismos que levam à superação dessa realidade social concreta (São Paulo [Estado], 1988, p. 19).

Fica evidente, nesse trecho, a importância do conceito de desenvolvimento desigual e combinado para entender conteúdos geográficos como a relação entre campo e cidade. Em outros pontos do currículo, encontramos concepção semelhante na análise do processo de industrialização, seja na escala nacional, seja no entendimento da relação entre países, bem como na discussão sobre o processo de regionalização do espaço brasileiro. O mesmo vale para o entendimento das relações de desenvolvimento e subdesenvolvimento, entendidas no currículo como expressão das desigualdades, em múltiplas escalas, resultantes do desenvolvimento do modo de produção capitalista.

Ressalte-se, no entanto, que o documento da Cenp não menciona outras concepções de desenvolvimento além das hegemônicas no mundo ocidental. Ao contrário, outras lógicas de produção e organização socioespacial são tomadas como resíduos/atrasos a ser incorporados ao desenvolvimento capitalista, como se explicita neste excerto:

Nesse sentido, é preciso considerar que ainda existem algumas áreas incorporadas aos sistemas sócio-políticos-econômicos vigentes nos diferentes países do mundo. São sociedades de economia autárquica, ainda baseadas em atividades de auto-subsistência, no artesanato, na agricultura e no pastoreio, em que as relações de produção se dão sob outros moldes, com estrutura pouco complexa e técnicas pouco avançadas. Assim, ainda hoje se verifica a existência de povos na região ártica (os esquimós da América no

Norte), os indígenas da América do Sul, os pigmeus da África Central, os bosquímanos da África do Sul, os aborígenes australianos, os papuas da Nova Guiné, os povos da montanha da Ásia Central etc. (São Paulo [Estado], 1988, p. 99).

Desse modo, é possível perceber que o currículo da Cenp se articula diretamente ao processo de renovação teórico-metodológica ocorrida na geografia brasileira a partir do final da década de 1970. Esse processo influenciou também a dinâmica de construção do documento curricular, fomentando lógicas mais participativas que colocaram em diálogo os sujeitos da escola e da universidade, quanto às concepções norteadoras do documento, diretamente vinculados às perspectivas metódicas do materialismo histórico-dialético.

O conceito de desenvolvimento nos currículos de geografia na educação básica brasileira: os Parâmetros Curriculares Nacionais

A partir dos anos 1990, em decorrência de mudanças geopolíticas e geoeconômicas que marcam a dinâmica territorial de toda a América Latina, um conjunto de ações de cunho liberalizante passou a dominar as políticas públicas no Brasil, com efeitos explícitos nas políticas educacionais. Adotando os princípios do Consenso de Washington, de 1989, e da Conferência da ONU sobre a Educação para todos, de 1991, os governos brasileiros que sucederam a ditadura militar passaram a aplicar políticas educacionais focadas no que convencionou chamar de Nova Gestão Pública. Segundo Oliveira (2015, p. 631), entre os princípios da Nova Gestão Pública, se destacam:

[...] a dissociação das funções de execução e controle; a fragmentação das burocracias e sua abertura às demandas e exigências dos usuários; a concorrência de atores públicos com o setor privado e a terceirização dos serviços; o reforço das responsabilidades e da autonomia dos níveis de execução da ação pública; a gestão por resultados e a contratação (os chamados contratos de gestão) fundadas na realização dos objetivos e da avaliação de desempenho; a normalização, via padronização, das práticas profissionais baseadas em evidências e em experimentos exemplares

Nas políticas educacionais, esses princípios se materializam em instrumentos de avaliação aplicados em larga escala, bem como no currículo, padronizadas, baseadas em competências e habilidades. É nesse contexto que podemos situar a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Como o nome já indica, diferentemente da proposta da Cenp, os PCN têm abrangência nacional. Não são, no entanto, mandatórios, mas indicativos de como as diferentes redes de ensino e unidades escolares devem organizar seus currículos e suas práticas educativas.

Seu processo de constituição também difere daquele desenvolvido na proposta da Cenp. No caso dos PCN, especialistas em vários campos disciplinares foram convidados pelo Ministério da Educação (MEC) para elaborarem os documentos curriculares de cada uma das áreas. Apenas ao final dos processos as propostas elaboradas pelos especialistas foram levadas ao debate. No entanto, não houve por parte do MEC um intenso processo de busca do envolvimento das entidades e sujeitos da educação na discussão da proposta.

Com isso, o resultado foi um documento curricular de caráter mais prescritivo, indicando competências e habilidades a ser desenvolvidas nas diferentes etapas da educação básica. No entanto, como dissemos, não é um documento mandatório, a ser aplicado unilateralmente em cada unidade escolar. Com os PCN, havia possibilidades de os docentes e as comunidades escolares proporem nas escolas mudanças a partir do currículo efetivamente praticado.

No que tange ao currículo de Geografia, os PCN adotam uma posição crítica à centralidade que a concepção metódica do materialismo histórico-dialético assumiu nessa ciência e à forma com a disciplina escolar se organizou a partir dela. A crítica se assenta principalmente na ênfase do materialismo à leitura econômica da realidade, o que, segundo os PCN, limita as possibilidades que a geografia poderia apresentar aos alunos.

Assim, os PCN enfatizam a importância do imaginário no ensino de geografia e na representação do espaço, numa clara alusão às perspectivas fenomenológicas da geografia humanista que ganhavam força naquele contexto no Brasil:

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; que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidas na constituição dos lugares e territórios. Enfim, buscar explicar para compreender (Brasil, 1998, p. 24).

Quanto ao conceito de desenvolvimento predominante no documento curricular, é possível verificar que se mantém a perspectiva do desenvolvimento geográfico desigual, semelhante ao proposto no currículo da Cenp. Nesta análise, destaca-se a importância de compreender as escalas geográficas do fenômeno, em especial, no que concerne à relação entre local e global no debate sobre o desenvolvimento geográfico desigual:

O local e o global formam uma totalidade indissolúvel. Dependendo da necessidade e da relevância que se queira dar a algumas especificidades de um tema, o tempo de permanência do estudo em uma das duas escalas dependerá do campo de interesse do professor definido pelo seu programa (Brasil, 1998, p. 31).

Além disso, os PCN destacam a ideia de compreender outras lógicas de desenvolvimento além das hegemônicas na sociedade ocidental. Em diálogo com a perspectiva da Geografia Humanista, o documento enfatiza a necessidade de conceber o espaço também em termos de diferenças sociais e ambientais:

O estudo de Geografia permite que os alunos desenvolvam hábitos e construam valores significativos para a vida em sociedade. Os conteúdos selecionados devem permitir o pleno desenvolvimento do papel de cada um na construção de uma identidade com o

lugar onde vive e, em sentido mais abrangente, com a nação brasileira e mesmo com o mundo, valorizando os aspectos socioambientais que caracterizam seu patrimônio cultural e ambiental. Devem permitir, também, o desenvolvimento da consciência de que o território nacional é constituído por múltiplas e variadas culturas, povos e etnias, distintos em suas percepções e relações com o espaço, desenvolvendo atitudes de respeito às diferenças socioculturais que marcam a sociedade brasileira (Brasil, 1998, p. 35).

Apesar de ser um conceito emergente no contexto geopolítico brasileiro, em decorrência da ECO 92, o desenvolvimento sustentável não é central na parte destinada à Geografia nos PCN. Aparece uma única vez, atrelada ao debate sobre as relações internacionais e o papel do Brasil na discussão ambiental global. Mais uma vez, o conceito é problematizado a partir do desenvolvimento geográfico desigual, procurando compreender as intenções geopolíticas que marcam seu aparecimento e a necessidade de aprofundar o entendimento dos impactos ambientais e sociais do modo de produção capitalista em diferentes escalas:

Para o professor o trabalho com essa questão envolve muitas possibilidades. Contudo, tratar da questão ambiental do ponto de vista político é uma tarefa complexa. Porém, por meio de estudos de caso o professor pode introduzir e historicizar o processo no contexto brasileiro e mundial. Por exemplo, ao estudar a destruição de forma mais acentuada dos lugares onde se encontravam as atividades econômicas predatórias, pode-se introduzir como se articularam os movimentos de proteção ambiental. Como eles avançaram no questionamento do modelo de desenvolvimento dos governos e de países. O estudo do desmatamento, seja na Amazônia ou na Mata Atlântica, oferece amplas possibilidades de recortes para compreender a ação dos diferentes grupos de atuação nas florestas tropicais (Brasil, 1998, p. 122).

Desse modo, é possível perceber que os PCN mantêm a mesma compreensão de desenvolvimento que a proposta da Cenp, assentada na discussão sobre o desenvolvimento desigual e combinado e seu desdobramento como desenvolvimento geograficamente desigual. Ao mesmo tempo, dá menos ênfase aos debates sobre as contradições econômicas emergentes da dinâmica capitalista, em especial, com o esvaziamento do debate sobre o papel da luta de classes na produção/apropriação desigual do espaço. Tal esvaziamento pode ser entendido como parte da escolha metódica dos autores do documento, optando pela assunção da perspectiva fenomenológica/humanista em emergência no Brasil no contexto de produção do documento curricular.

O conceito de desenvolvimento nos currículos de geografia na educação básica brasileira: a Base Nacional Comum Curricular

O contexto de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é semelhante ao dos PCN. Trata-se de um processo de continuidade das políticas educacionais, sob a égide da Nova Gestão Pública, assentadas em avaliações em larga escala, currículos padronizados

e controle mais direto da formação e do trabalho docente. O processo de elaboração, iniciado no governo de Dilma Rousseff (2010-2016), do Partido dos Trabalhadores (PT), e finalizado durante a gestão de Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), teve poucos momentos de participação democrática dos diferentes sujeitos da educação, o que resultou numa série de críticas ao documento curricular produzido.

Do mesmo modo que os PCN, a BNCC é também um documento curricular assentado na lógica prescrita de currículo, a partir da assunção de competências e habilidades nas diversas áreas do conhecimento. No entanto, diferente dos PCN, tem um caráter mandatório, o que significa dizer que as diversas redes de ensino e unidades escolares devem tomar o documento como base para a elaboração dos seus currículos e planos de ensino. Sua estrutura de organização reflete essa característica: em cada área do conhecimento, as competências e habilidades são apresentadas por ano, numa lista que pode ser entendida como um caminho a ser seguido pelos docentes.

Seu processo de elaboração também se assemelha ao encontrado nos PCN: especialistas de cada uma das áreas foram convidados pelo MEC para construir o documento-base, depois partilhado com os outros sujeitos da educação, mas sem a preocupação de efetivar sua participação na construção do currículo. Com o golpe político-jurídico sofrido pela então presidenta Dilma Rousseff em 2016 e a chegada ao poder de Michel Temer, substituíram-se as equipes que elaboram o documento, e o processo de construção da BNCC passou a ser conduzido de forma ainda menos democrática, o que tem sido, até hoje, alvo de amplas críticas entre docentes e suas entidades representativas (Giroto, 2017). No currículo de Geografia proposto na BNCC, vemos significativas mudanças em relação aos dois outros currículos analisados aqui. Se tanto nos PCN quanto na proposta da Cenp há a preocupação de situar epistemologicamente o ensino de geografia no campo amplo da epistemologia geográfica, com a revisão, mesmo breve, da história do pensamento geográfico, na BNCC essa questão passa ao largo.

De maneira geral, a concepção de geografia expressa na BNCC está assentada no conceito de raciocínio geográfico, entendido como a habilidade do estudante de aplicar princípios como analogia, localização, situação e distribuição, entre outros, para compreender a realidade. Além disso, o documento indica seis conceitos-chave da geografia (espaço, lugar, região, território, natureza e paisagem), mas sem discuti-los sistematicamente. Cabe ressaltar que, embora não explicitada, a concepção fenomenológica da geografia norteia a proposta curricular, com ênfase no entendimento da escala individual, sendo pouco problematizadas as questões relativas a contradições de classe, raça ou gênero, entre outras.

Quanto à concepção de desenvolvimento, dois elementos se destacam. De um lado, é possível verificar o abandono da concepção de desenvolvimento desigual e combinado e uma ênfase na diversidade do desenvolvimento, o que leva a uma perspectiva de entendimento da singularidade dos lugares em detrimento de uma análise multiescalar e articulada. Desse modo, diferentemente daquilo que encontramos nas propostas da Cenp e na dos PCN, evidencia-se na BNCC que os lugares são entendidos mais por suas singularidades do que pela possibilidade de ser interpretados articulados com a totalidade em sua produção.

O conceito de desenvolvimento sustentável não aparece no currículo de Geografia. Além disso, há um esvaziamento do debate sobre a dinâmica ambiental global atrelada a suas dimensões geopolíticas e geoeconômicas, na contramão do que propõem os PCN. Se, no caso dos PCN, o debate sobre desenvolvimento e meio ambiente pressupunha uma discussão ampla da dinâmica geopolítica global e as responsabilidades de diferentes entidades e governos nesse processo, na BNCC a responsabilidade recai sobre os indivíduos, numa visão limitada do conceito de cidadania, como se verifica neste trecho do documento:

Dessa forma, o estudo da Geografia constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário. Enfim, cidadãos produtos de sociedades localizadas em determinado tempo e espaço, mas também produtores dessas mesmas sociedades, com sua cultura e suas normas (Brasil, 2018, p. 364).

É importante destacar que essa ênfase na perspectiva individual pode ser entendida como uma das formas com que o conceito de desenvolvimento aparece no currículo (desenvolvimento de habilidades, competências etc.), o que pode, de algum modo, indicar a assunção implícita da BNCC a formação da subjetividade neoliberal discutida por autores como Dardot e Laval (2014).

Um ponto comum entre a BNCC e os PCN é o estímulo ao reconhecimento de outras lógicas de organização socioespacial e suas formas de desenvolvimento, como aquelas feitas pelas comunidades tradicionais. Os excertos a seguir indicam essa preocupação:

É imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades. [...] Por conta do estudo do papel da Europa na dinâmica econômica e política, é necessário abordar a visão de mundo do ponto de vista do Ocidente, especialmente dos países europeus, desde a expansão marítima e comercial, consolidando o Sistema Colonial em diferentes regiões do mundo. É igualmente importante abordar outros pontos de vista, seja o dos países asiáticos na sua relação com o Ocidente, seja o dos colonizados, com destaque para o papel econômico e cultural da China, do Japão, da Índia e do Oriente Médio (Brasil, 2018, p. 368/384).

Assim, em geral, é possível indicar que a forma como o conceito de desenvolvimento aparece nos três currículos analisados expressa uma relação direta com a maneira com que ele se vem constituindo na epistemologia desse campo do conhecimento. Se retomarmos a história do processo de institucionalização da geografia como ciência moderna no Brasil, ocorrido na primeira metade do século XIX, é possível verificar que o conceito de desenvolvimento tem ocupado um importante lugar epistemológico desde o início, transformando-se de acordo as mudanças teórico-metodológicas desse campo do conhecimento.

Se, no início do processo de institucionalização da geografia no Brasil, em 1934, com a criação do curso de Geografia na Universidade de São Paulo, até o final da década de 1970, predominou uma concepção de desenvolvimento diretamente vinculada aos principais conceitos propostos pela escola vidaliana, essa situação se altera a partir de então. Sob influência da renovação teórico-metodológica da geografia brasileira, que aprofundou o diálogo com as perspectivas metódicas do materialismo histórico-dialético, ganham destaque novas concepções de desenvolvimento. Uma delas é a de desenvolvimento desigual e combinado, que passa a contribuir com as análises da dinâmica do território brasileiro considerando sua inserção no processo de reprodução do modo de produção capitalista. Como vimos na análise dos documentos curriculares, essa concepção tem uma centralidade metódica na geografia escolar que se produz, desdobrando-se em outros conceitos fundamentais na epistemologia geográfica, como o de desenvolvimento geograficamente desigual.

Cabe destacar que, a partir da década de 1990, com o avanço do debate sobre a geografia da natureza, impulsionado pela primeira Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO-92), realizada na cidade do Rio de Janeiro em 1992, passa a ganhar força a ideia de desenvolvimento sustentável em diferentes campos do conhecimento, especialmente na biologia e na ecologia. No entanto, destaque-se que, apesar de sua força política por conta da ampla divulgação feita pelos organismos internacionais, em especial a ONU, essa concepção sempre foi muito criticada pela comunidade geográfica brasileira, inclusive por suas limitações epistemológicas para compreender a realidade. Entre as principais críticas, destaca-se a impossibilidade do desenvolvimento sustentável no modo de produção capitalista. Essa pode ser uma das explicações para o fato de o conceito, como vimos, pouco aparecer nas proposições curriculares, mesmo nas mais recentes.

Nos últimos anos, é possível perceber o avanço, nas pesquisas em geografia no Brasil, de outras concepções de desenvolvimento assentadas em perspectivas decoloniais. Nesse contexto, concepções vinculadas a diversos movimentos socioterritoriais brasileiros, em especial os movimentos indígenas e negro, problematizam o predomínio da concepção ocidental de desenvolvimento e seus efeitos no silenciamento de outras lógicas espaço-temporais de organização/produção social. Mesmo de forma residual, é possível encontrar alguns efeitos dessa “virada decolonial” na geografia brasileira sobre as concepções de currículo, em especial, no reconhecimento de outras lógicas socioespaciais, como aquelas produzidas por comunidades tradicionais. De forma ainda incipiente, podemos encontrar nos PCN e na BNCC uma preocupação de mostrar aos estudantes leituras sobre o desenvolvimento que escapam às do predomínio ocidental, assentadas no predomínio econômico.

O conceito de desenvolvimento nos currículos alemães: Berlim pré-reunificação

A reforma curricular do final dos anos 1970 na Alemanha levou à introdução do currículo de Geografia de 1980 para o ensino secundário (Senator für Schulwesen, 1980) em Berlim Ocidental. No espírito da abordagem temática, o currículo enfatizou a Geografia Geral, reduzindo os aspectos regionais a componentes topográficos servindo apenas para fins

de orientação espacial. Assim, *Daseinsgrundfunktionen* constituiu a estrutura abrangente. Do ponto de vista educacional, os objetivos educacionais e a exemplaridade moldaram a arquitetura curricular, enfatizando que “a estrutura do currículo não seguiu a sistemática de um assunto (Geografia como uma disciplina acadêmica), mas critérios educacionais e psicológicos” (Senator für Schulwesen, 1980, p. 6).

O currículo de Berlim Ocidental de 1980 é um exemplo tardio da abordagem temática adotada no rescaldo do Congresso Geográfico Alemão de Kiel² em 1969, que levou ao abandono da tradicional abordagem regional Hettneriana de *Länderkunde*. Ao invés de analisar cada país em partes (posição, relevo, clima hidrografia, solo, flora e fauna, população, assentamentos e atividades econômicas), a disciplina voltou-se para unidades temáticas, fundamentalmente assentadas em subdisciplinas geográficas. No entanto, o domínio da escola de Geografia Social de Munique torna-se evidente ao enfatizar o *Daseinsgrundfunktionen* – um conjunto de necessidades básicas de cada ser humano, incluindo condições de moradia, trabalho, recreação, educação, mobilidade, comunidade e serviços básicos (Haversath, 2020).

Ao contrário de documentos anteriores, o currículo de Geografia de 1980 prioriza os objetivos educacionais e, portanto, a relevância social e a contribuição da disciplina escolar para a formação de cada indivíduo, em detrimento da ideia de transmitir conhecimentos geográficos precisos e profundos seguindo a lógica interna da disciplina acadêmica de Geografia. Ao fazê-lo, o currículo incorpora os grandes movimentos educacionais da segunda metade do século XX, nomeadamente a introdução de objetivos educativos e o princípio da exemplaridade. O primeiro movimento, sobretudo na década de 1970, acrescentou objetivos aos processos educacionais, muitas vezes distinguindo objetivos cognitivos (conteúdo), instrumentais (métodos), sociais e emocionais. Em consequência, o planejamento de aula assumiu uma forma mais detalhada e orientada para o objetivo. O princípio da exemplaridade, como camada adicional, exigia a seleção criteriosa do melhor exemplo para determinado conteúdo. Em termos geográficos, em vez de ensinar todos os vulcões da Terra (nos países de cada continente, com base na sua localização), os professores deveriam escolher o melhor exemplo de vulcão para analisar sua estrutura e dinâmica. Munidos desse conhecimento, esperava-se que os alunos o transferissem para qualquer outra formação vulcânica, independentemente de sua posição geográfica.

O desenvolvimento do currículo de Geografia de Berlim Ocidental de 1980 cobre aspectos econômicos e sociais da Guerra Fria. Consequentemente, o currículo divide o mundo em três partes e situa os países em desenvolvimento (*Entwicklungsländer*) na categoria de Terceiro Mundo (*Dritte Welt*).

Seguindo essa mentalidade, o currículo coloca as teorias de dependência e modernização no centro do conteúdo ao abordar as diferenças de desenvolvimento:

[Os alunos devem] explorar, com base em exemplos específicos, problemas sociais e econômicos típicos de países menos desenvolvidos, juntamente com suas causas (por

2 “The 1969 German Geographers” Conference in Kiel is considered to be an important milestone given its strong contribution to turning away from a descriptive Geography and moving strongly towards a more thematic approach (Haversath, 2020).

exemplo, ambiente natural, estruturas pós-coloniais, dinâmica populacional, diferentes formatos de produção agrícola, estrutura social, sistemas sociais, industrialização e emprego, mudança estrutural, dependência econômica). Os alunos devem perceber que além das características generalizáveis dos países em desenvolvimento, cada país em desenvolvimento enfrenta fatores específicos e constelações de problemas não generalizáveis que, geralmente, não podem ser resolvidos no curto prazo. A Índia e a China são vistas como exemplos de como o problema do crescimento populacional pode ser mais ou menos resolvido de maneiras diferentes (Senator für Schulwesen, 1980, p. 14).

De particular interesse são as medidas de ajuda ao desenvolvimento:

Deve ser dada uma orientação global sobre os países em desenvolvimento, o crescimento populacional e o *status* e medidas para melhorar a nutrição da população global. Assim, diferentes formas de ajuda ao desenvolvimento, incluindo seus efeitos positivos e negativos sobre os países em desenvolvimento, devem ser consideradas. Os conteúdos da sexta e sétima séries já abordavam as características e estruturas da agricultura nos países desenvolvidos (Europa). Este conhecimento prévio deve ser ativado. Os alunos também devem ser abordados além do cognitivo por meio do envolvimento pessoal, durante a aula, um jogo de simulação de auxílio ao desenvolvimento também pode ser jogado (Senator für Schulwesen, 1980, p. 16).

Além disso, o currículo também prescreve terminologia geográfica obrigatória. Entre as relevantes para questões de desenvolvimento, destacam-se: Terceiro Mundo, descolonização, ajuda ao desenvolvimento, país em desenvolvimento, política de desenvolvimento, colonialismo, subdesenvolvimento e revolução agrária.

O conteúdo curricular e os objetivos educacionais a ele vinculados refletem o discurso dominante na Geografia Humana alemã do final do século XX. Tanto a escola de Berlim (Scholz, 2004) quanto a de Tübingen dos países em desenvolvimento (Neuburger; Heinrich, 2005; Kohlhepp, 2021; Coy; Huber; Töpfer, 2022) tiveram um grande impacto na definição do conceito de desenvolvimento. No aspecto epistemológico, a pesquisa geográfica sobre o desenvolvimento tendeu a integrar as perspectivas geográficas físicas e humanas.

Do lado pedagógico, o currículo abrange a aprendizagem baseada em problemas, exigindo que os alunos enfrentem desafios de diferentes tipos e busquem ativamente soluções aplicando seu conhecimento geográfico (recém-adquirido). Os jogos de simulação tradicionalmente oferecem a estrutura metodológica para explorar o custo, os efeitos e a durabilidade de diferentes cenários quando aplicados ao caso específico de um país em desenvolvimento. Ao fazê-lo, a disciplina escolar perpetuou tanto as principais teorias do desenvolvimento quanto uma visão de mundo fortemente positivista que privilegiava abordagens e modelos quantitativos. De fato, a geografia sugere que as sociedades obedecem a regras gerais como os sistemas físicos e o ajuste das variáveis necessárias levará inevitavelmente a um sucesso mensurável.

Meia década depois, a partir do ano letivo de 1984-85, Berlim Ocidental recebeu um novo currículo provisório de Geografia. Sua versão final foi implementada no outono de 1987

(SSBS, 1987). No que diz respeito à organização do conteúdo geográfico, o currículo revisado adotou a abordagem temática regional, continuando a se basear no conceito orientador de *Daseinsgrundfunktionen*. Os objetivos educacionais e o princípio da exemplaridade permaneceram inalterados, consolidando o quadro educacional já estabelecido em 1980.

Do ponto de vista geográfico, a inovação central do currículo de 1987 reside na introdução da abordagem temática regional. Como mostrava o currículo de 1980, os geógrafos e os professores de Geografia responsáveis pelo desenvolvimento curricular optaram por uma marginalização de qualquer aspecto regional reduzindo-o a um mínimo de conhecimentos topográficos. No entanto, ensinar Geografia sem dar nenhuma orientação regional básica e não possibilitar aos alunos o conhecimento baseado na região se mostrou tão prejudicial quanto a abordagem regional tradicional. Portanto, o currículo de 1987 introduziu a abordagem temática regional que conectava certos tópicos a regiões específicas. Ao fazê-lo, abraçou ainda mais fortemente o princípio da exemplaridade, pois as regiões escolhidas deveriam ser os melhores exemplos do conteúdo a ser discutido. Ilustrando esse fato, a Amazônia serviu como o melhor exemplo para estudar florestas tropicais.

Ao conectar tópicos e regiões, o currículo abraçou o conceito de espaços culturais (*Kulturerdteile, Kulturräume*). O conceito de espaços culturais (Newig, 1998) descrevia traços característicos de determinadas regiões, com base em seu desenvolvimento histórico, seguindo uma perspectiva objetiva e quantitativa de modelagem em Geografia Humana. Modelos de cidade como as norte-americanas, as latino-americanas, as socialistas ou as islâmicas (cf. Bagoly-Simó, 2013b) são grandes exemplos da mentalidade subjacente aos espaços culturais. Em termos internacionais, a abordagem apresenta várias semelhanças com a ordem global de Huntington (1996), descrita no livro *Choque das civilizações*.

Outra mudança significativa implementada em 1987 foi o estabelecimento de vínculos diretos entre objetivos, conteúdos e conceitos. Esses *links* apoiaram os professores durante o planejamento de atividades tanto em nível de unidade quanto de aula. Em geral, o currículo de 1987 optou por usar um tom mais suave e optou, em vários casos, por recomendações em vez de prescrições. Ao fazê-lo, aumentou significativamente a autonomia do professor.

O conceito de desenvolvimento permanece fortemente ligado à economia. A introdução da abordagem temática regional agrava ainda mais o agrupamento de países de acordo com seu grau de desenvolvimento. No geral, o currículo reforça os laços entre os recursos naturais e desenvolvimento econômico em escala nacional. No entanto, pouco trata de recursos humanos e, quando abordados são frequentemente representadas como desafios (por exemplo, empregabilidade, falta de empregos, desafios para a economia). No entanto, ao discutir a Europa, o currículo prescreve perspectivas integradoras ao propor que o professor explore possibilidades de colaboração numa escala que ultrapassa a nacional (ou seja, a comunidade europeia).

Apesar de uma clara divisão de mundo, o currículo prefere mencionar países em desenvolvimento (*Entwicklungsländer*) em vez de Terceiro Mundo (*Dritte Welt*). No geral, o desenvolvimento é a chave para o sucesso – definido em termos de prosperidade econômica.

Ao discutir o subdesenvolvimento, o currículo também agrega particularidades na escala continental. Por exemplo, um dos objetivos de aprender sobre a África é “reconhecer como um país pode superar a dependência de uma antiga potência colonial” (SSBS, 1987, p. 5).

O conteúdo a ser ensinado é, entre outros, “de uma colônia para um país em desenvolvimento: agricultura, recursos minerais, indústria, desenvolvimento de infra-estrutura de transporte (por exemplo, Argélia, Gana)” (SSBS, 1987, p. 5). Algumas das terminologias recomendadas abrangem termos como metrópole/colônia e descolonização.

Usando os conceitos de explosão demográfica, autossuficiência e mercado global, os alunos também devem aprender sobre “fatores físico-geográficos e econômicos como causas de problemas em países em desenvolvimento” (SSBS, 1987, p. 5).

Além disso, tomando a Zona do Sahel como estudo de caso, o currículo apresenta medidas de ajuda ao desenvolvimento para atingir o objetivo de “reconhecer os fatores físico-geográficos e econômicos como causas de problemas em regiões de ajuda ao desenvolvimento” (SSBS, 1987, p. 5).

Por fim, o currículo recomenda focar na “ajuda multilateral-bilateral” ao mesmo tempo em que adota conceitos como política de desenvolvimento e Agência Alemã de Desenvolvimento, para abordar o conteúdo “características de um país em desenvolvimento: diferentes caminhos para o desenvolvimento econômico, projetos de desenvolvimento (por exemplo, Quênia, Tanzânia)” e trabalhar o objetivo de “comparar diferentes formas de desenvolvimento econômico [e] conhecer as diferentes formas de ajuda ao desenvolvimento e as organizações que as fornecem” (SSBS, 1987, p. 5).

O currículo visa um conjunto diferente de conteúdos e conceitos ao abordar o desenvolvimento no contexto asiático. Por exemplo, tomando o caso da Índia, os professores devem trabalhar para “conhecer os fatores físico-geográficos, religiosos e sociais como causas dos problemas na Índia, entender a religião e a estrutura social como obstáculos ao desenvolvimento” (SSBS, 1987, p. 6).

O desenvolvimento industrial e os desafios na agricultura são elementos-chave de conteúdo tanto no caso da Índia quanto no da China, embora o objetivo educacional ligado a esta última seja um pouco diferente: “compreender os fatores físico-geográficos e demográficos como problemas do desenvolvimento nacional da China, conhecendo as mudanças econômicas e sociais induzidas pela revolução” (SSBS, 1987, p. 6).

O currículo também discute questões de desenvolvimento da América Latina e prescreve o conteúdo “influências e conseqüências da colonização (por exemplo, no México, Peru)” para atingir o seguinte objetivo de “conhecer a ocupação europeia, compreender as causas físico-geográficas e históricas das variações regionais de desenvolvimento” (SSBS, 1987, p. 6). E outros objetivos esperam que os alunos “conheçam o desenvolvimento social e econômico da América Latina, compreender a importância e localizar espacialmente a reforma agrária” (SSBS, 1987, p. 6).

Em geral, o desenvolvimento econômico continua vinculado à industrialização e, no caso dos países em desenvolvimento e subdesenvolvidos, às reformas no setor primário.

A ênfase regional na Alemanha em geral e, em particular, em Berlim, acrescenta outra camada ao conceito de desenvolvimento, nomeadamente o espaço urbano. Berlim serve de exemplo para explorar o desenvolvimento e a dinâmica urbana tanto no passado quanto durante a Guerra Fria. Aplicado aos processos urbanos, o conceito de desenvolvimento abrange tanto o tecido urbano e, portanto, as materialidades urbanas, quanto o desenvolvimento social do espaço urbano a oeste e a leste da cidade dividida.

Quanto à dimensão pedagógica, há apenas mudanças mínimas no currículo de 1980. Ainda assim, enquanto o currículo reforça tanto os objetivos educacionais – vinculando-os ainda mais fortemente a conteúdos e conceitos – quanto o princípio da exemplaridade, as abordagens baseadas em problemas são mais modestas e menos visíveis. Uma possível explicação pode ser o aumento geral da autonomia do professor e o tom mais sugestivo do currículo de 1987.

O conceito de desenvolvimento nos currículos alemães: a geografia na Berlim reunificada

A queda do Muro de Berlim trouxe a necessidade de implementar um currículo comum para as antigas Berlim Ocidental e Oriental. O primeiro currículo de Geografia da Berlim reunificada (SSBS, 1992) pode ser considerado uma versão revisitada do currículo de 1987 da Berlim Ocidental. Tanto a organização dos conteúdos geográficos (abordagem regional-temática) como o enquadramento educativo sofreram algumas alterações.

O currículo revisado seguiu a tradição da abordagem temática regional; no entanto, abandonou o conceito de *Daseinsgrundfunktionen*. Em vez disso, a integração econômica global, ainda não chamada de globalização, é a força motriz de grande parte do conteúdo. Apesar da centralidade dos fatores econômicos, o currículo apresenta uma compreensão mais ampla da sociedade considerando também aspectos sociais, políticos e, cada vez mais, ecológicos. Ao fazê-lo, o currículo introduz, pela primeira vez, o conceito de desenvolvimento sustentável.

A estrutura educacional principal manteve os objetivos educacionais como princípio orientador. No entanto, eles experimentaram alguma reconfiguração. Além da concretização já estabelecida de objetivos cognitivos por meio de conteúdos e conceitos recomendados, o currículo de 1992 traz os métodos geográficos como uma dimensão separada, levando os objetivos instrumentais a um próximo nível.

O conceito de desenvolvimento também experimentou uma mudança considerável. Partindo de uma concepção econômica do desenvolvimento e indo na direção de uma conceituação mais ampla, incluindo os espaços urbanos e o desenvolvimento urbano, o currículo de 1992 acrescenta o desenvolvimento sustentável como uma terceira camada importante do conceito.

As mudanças na primeira camada, ou seja, o desenvolvimento econômico, dizem respeito a uma perspectiva global nos moldes de uma globalização econômica e integração econômica global. Nesse sentido, o conceito de desenvolvimento econômico e sua dimensão espacial sofrem algumas alterações. Mais importante ainda, o currículo revisitado prescreve o estudo de países em desenvolvimento e recém-industrializados um ano depois de seu antecessor, defendendo um melhor acesso e uma compreensão mais profunda de suas estruturas e processos. Tanto os

objetivos quanto os conteúdos educacionais refletem uma tendência de integração mais forte ao longo da escala geográfica. Por exemplo, ao estudar o Oriente Médio, os alunos são chamados a:

[...] reconhecer o óleo mineral como fator chave para o desenvolvimento dos países em desenvolvimento (combustível fóssil) e matéria-prima para os países desenvolvidos (combustível fóssil e matéria-prima), bem como a dinâmica global da economia do petróleo como componente da paz global (SSBS, 1992, p. 8).

Além disso, o currículo prescreve os países magrebinos da Tunísia, da Argélia e do Marrocos como conteúdo para estudar as “particularidades dos países recém-industrializados [e sua] estrutura de exportação” (SSBS, 1992, p. 8). Alguns dos conceitos associados são pátria-mãe e protetorado.

Alguns conteúdos ligados à África Subsaariana também abordam o desenvolvimento econômico, com os alunos obrigados a estudar “formas e impacto do governo colonial e ajuda ao desenvolvimento”, usando como exemplos “desenvolvimento colonial e pós-colonial [...] [juntamente com os países do Sahel] assumindo estruturas econômicas coloniais para garantir o desenvolvimento econômico” (SSBS, 1992, p. 9).

Quase todos os objetivos educacionais relativos à Ásia abordam o desenvolvimento econômico: “reconhecer a importância do nível de escolaridade da população para fins de desenvolvimento [...] entender os fatores de desenvolvimento físico-geográfico e demográfico da China [e] mostrar a situação de um país asiático recém-industrializado” (SSBS, 1992, p. 9).

A terminologia geográfica prescrita indica expressões como mudança estrutural, mão de obra barata e bancada prolongada. O currículo também sugere explorar como as economias asiáticas estão conectadas aos espaços econômicos da Alemanha, da Europa e do Pacífico.

O estudo do desenvolvimento latino-americano continua nessa mentalidade ao focar seu papel na economia global. Os dois objetivos principais são:

[...] obter informações sobre a relação econômica e política dos países latino-americanos com a Europa e os Estados Unidos no quadro de problemas ecológicos e socioeconômicos [e] conhecer e saber aplicar critérios de desenvolvimento. Estar ciente da interconexão entre o comportamento de consumo nos países desenvolvidos e a situação nos países em desenvolvimento. Ser perspicaz de que os tratados entre países desenvolvidos e em desenvolvimento devem promover o desenvolvimento contínuo (SSBS, 1992, p. 10).

Alcançar os últimos objetivos requer um exame minucioso das características dos países em desenvolvimento, da ajuda ao desenvolvimento e dos tratados e acordos comerciais. Segundo o currículo, conceitos úteis são ajuda bilateral e multilateral ao desenvolvimento, desenvolvimento sustentável, empresas transnacionais, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Convenção de Lomé e Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (Gatt). Como abordagens úteis, o currículo sugere questões como:

Para onde vão os créditos? Diretrizes de desenvolvimento do Estado Federal de Berlim; exemplos selecionados de instituições, métodos e objetivos da ajuda alemã ao desenvolvimento; comparação: países recém-industrializados do Sudeste Asiático e da América Latina; conseqüências do protecionismo agrícola (SSBS, 1992, p. 10).

Dado o grande impacto político e, fatalmente, econômico e social da queda do Muro de Berlim e do colapso da União Soviética, o currículo enfatiza a ligação geral entre o tipo de economia e os padrões de vida de determinado país. Naturalmente, o tipo de indústria e o estado da industrialização têm um papel importante. No entanto, ao abordar a Europa Oriental, o currículo também prescreve que os alunos devem “reconhecer, com base em fatores naturais e humanos, a conexão entre economia e ecologia (desenvolvimento por meio de economia de comando)” (SSBS, 1992, p. 6). Analogamente, a exploração da América do Norte também assume uma perspectiva mais holística e histórica, exigindo que os alunos reflitam sobre o desenvolvimento histórico-geográfico dos EUA.

O desenvolvimento urbano, a segunda camada do conceito de desenvolvimento, continua na tradição do currículo de 1987. Sem surpresa, a dimensão social e política desempenha um papel ainda mais forte na exploração do desenvolvimento urbano na cidade reunificada. A dinâmica da sua estrutura social e tecido urbano torna-se igualmente importante.

Finalmente, a terceira camada de desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento sustentável, aparece tanto como conteúdo obrigatório quanto como uma perspectiva abrangente do conteúdo geográfico. O currículo exige repetidamente que os alunos explorem determinado conteúdo numa perspectiva ecológica, econômica e social. Ao fazê-lo, a Geografia escolar implementa inerentemente os três pilares tradicionais do desenvolvimento sustentável (Bagoly-Simó, 2013a). Vale ressaltar que o próprio conceito de desenvolvimento sustentável está ligado à América Latina; é a perspectiva geral de um desenvolvimento sustentável que, por meio de seus três pilares, permeia o conteúdo tanto de regiões desenvolvidas como de outras, em desenvolvimento.

As mudanças gerais na organização do conteúdo geográfico, em geral, e o conceito ampliado de desenvolvimento, em particular, refletem, por um lado, a agitação política do final dos anos 1980 e início dos 1990. Por outro lado, as Geografias codificadas no currículo de 1992 refletem as principais tendências da Geografia acadêmica alemã, voltando-se lentamente para uma visão mais regional dos três mundos e explorando assuntos, como o desenvolvimento, de maneira mais temática (isto é, dentro da Geografia da População ou Geografia Urbana). Embora ainda existam vestígios das Teorias da Modernização e da Dependência no currículo, torna-se claro que a compreensão de um mundo progressivamente globalizado no quadro do desenvolvimento sustentável se tornará crucial para uma disciplina escolar que visa capacitar os jovens para “assumir a responsabilidade pelo ser humano e pela conservação da vida na Terra” (SSBS, 1992, p. 1).

Discussão

Em termos históricos, a geografia escolar brasileira e a alemã compartilham traços comuns, mesmo que ainda não se identifique influência mútua. Por isso, o presente estudo

permite verificar alguns desses vínculos históricos, bem como acrescentar novas camadas de interpretação tanto à epistemologia da Geografia como disciplina escolar e seu vínculo com a Geografia acadêmica quanto à trajetória do conceito de desenvolvimento na Geografia escolar em ambos os países.

No que toca à estrutura e conteúdos dos currículos analisados, constatam-se mudanças que revelam a relação entre a Geografia Escolar e Acadêmica. No caso brasileiro, os três currículos analisados dialogam com as alterações epistemológicas ocorridas em cada um dos contextos, seja com a adoção de uma perspectiva materialista-histórico dialético como forma de construir uma análise crítica durante o período ditatorial brasileiro, seja com a de perspectivas fenomenológicas e humanistas mais focadas na ação individual, encontrada nos documentos curriculares mais recentes. Quanto à geografia alemã, constatamos que mudou seu foco, afastando-se de qualquer pesquisa baseada numa abordagem regional e mergulhou numa forte perspectiva temática através de subdisciplinas geográficas. Uma das poucas exceções – levando ao que atualmente pode ser considerado uma tendência integrativa – é o estudo de países em desenvolvimento (*Entwicklungsländer*) envolvendo componentes físicos e humanos-geográficos (cf. Scholz, 2004; Neuburger; Heinrich, 2005; Kohlhepp, 2021; Coy; Huber; Töpfer, 2022). Com as análises destas mudanças verificadas nos documentos curriculares dos dois países, é possível afirmar que a reunificação alemã teve um impacto muito mais modesto (se é que teve) na Geografia Escolar do que o contexto da ditadura militar (e seu fim) teve no Brasil.

Desse modo, os resultados mostram a articulação epistemológica da Geografia escolar e da Geografia Acadêmica nos dois países, embora com características diferentes. No Brasil, em especial, quando analisamos a proposta da Cenp, verificamos que o envolvimento dos geógrafos acadêmicos afetou em grande medida a implementação das mudanças curriculares nas escolas, privilegiando a perspectiva crítica dos conceitos e conteúdos geográficos. Essa perspectiva se manteve nos documentos curriculares posteriores, embora de forma mais residual. No caso alemão, a análise dos currículos de Berlim indica que ele codifica mudanças menos radicais e exibe um atraso geral na implementação das inovações epistemológicas. Isso, porém, é uma clara consequência do fato de que, diferentemente do Brasil, na Alemanha a disciplina desempenhou um papel importante na indução de mudanças e, finalmente, na substituição de perspectivas ultrapassadas já em 1969.

No que tange ao conceito de desenvolvimento nos documentos curriculares analisados, é possível constatar que ele tem trajetórias diferentes nos dois países. Se, num primeiro momento, perspectivas ocidentais sobre o desenvolvimento, enraizadas numa tradição positivista, moldaram os currículos em ambos os países, constatamos que os documentos curriculares brasileiros conseguiram implementar gradativamente uma virada crítica a partir da década de 1980, com enfoque numa análise que articula espaço e sociedade, em detrimento de componentes físico-naturais nos currículos, enquanto em Berlim manteve-se a tradição das teorias da modernização e da dependência. Em vez de uma virada epistemológica, o currículo de Berlim optou por uma expansão do conceito de desenvolvimento primeiro para conteúdos relativos à Geografia Urbana e, posteriormente, para questões de desenvolvimento sustentável. Este último é uma tentativa interessante de redesenhar o desenvolvimento econômico dentro de uma estrutura

ecológica e social mais ampla, que também leva em conta questões de justiça e equidade global e intergeracional.

Outro aspecto a ser ressaltado é que a trajetória do conceito de desenvolvimento nos documentos curriculares dos dois países considera o passado colonial de maneiras bastante singulares. Os currículos alemães optaram por afastar-se de conceitos como países em desenvolvimento (*Entwicklungsländer*) ou Terceiro Mundo (*Dritte Welt*), deslocando seu discurso para a globalização. No entanto, resquícios do discurso da dependência e modernização permanecem codificados no conceito de ajuda econômica e social. Em contraste, o estudo de caso brasileiro mostra uma ênfase na ideia de desenvolvimento desigual e combinado nos dois primeiros currículos analisados, com uma mudança recente que estabeleceu um diálogo, mesmo incipiente, com perspectivas pós e decoloniais do conceito de desenvolvimento.

Um dos aspectos específicos no caso Alemão é que o conceito de desenvolvimento está ligado ao de cultura. Na Alemanha, a década de 1980 se concentrou fortemente numa divisão de espaços culturalmente únicos, denominados *Kulturräume* (Newig, 1986). Vistas pelas lentes do passado colonial e da condição pós-colonial, muito da sobrevivência da modernização e das teorias da dependência na Geografia escolar segue ligada a essas divisões do mundo. No entanto, os detalhes desse debate tornaram-se mais explícitos nos livros didáticos, razão pela qual são necessários mais estudos sobre o tema.

Voltando aos aspectos comuns, destacamos os efeitos de políticas educacionais recentes nas mudanças da forma/conteúdo dos documentos curriculares nos dois países e seus possíveis efeitos na abordagem do conceito de desenvolvimento. Nos últimos anos, tanto o Brasil quanto a Alemanha têm adotado predominantemente uma concepção de educação baseada em competências que, em última análise, muda a ênfase do conhecimento dos conteúdos (gerais e específicos) para competências e habilidades mais genéricas (Bagoly-Simó, 2023). Nesses termos, implementar, manter e promover uma perspectiva consistente sobre o desenvolvimento como um conceito e conteúdo geográfico provavelmente se tornará cada vez mais difícil na atuais e novas propostas curriculares. Corre-se ainda o risco, como temos verificado no caso brasileiro com a implementação da reforma do Ensino Médio, de certo esvaziamento da Geografia como disciplina escolar, seja na carga horária semanal, seja nos conteúdos.

Uma das diferenças marcantes entre os dois conjuntos de documentos curriculares é a abordagem da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. No caso alemão, essa concepção está presente e articulada, inclusive por sua afinidade temática, com o conceito de desenvolvimento sustentável. No caso dos currículos brasileiros, predomina uma visão crítica ao conceito de desenvolvimento sustentável, produzido no contexto da virada crítica da Geografia e que se mantém nos currículos atuais. Essa posição crítica encontrada nos currículos brasileiros pode ser uma das causas de sua pouca presença no debate sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Em nossa perspectiva, a Geografia como disciplina escolar de fato pode contribuir significativamente para a educação para um futuro mais sustentável. Para tanto, é fundamental possibilitar aos estudantes a apropriação de um amplo conjunto de conteúdos e conceitos a partir dos quais possam interpretar o mundo contemporâneo articulando diversas dimensões, sujeitos e processos. Conceitos como sustentabilidade, desenvolvimento e cidadania são essenciais

na formação dos sujeitos na atualidade, especialmente considerando a necessidade de uma abordagem crítica e criativa que vá além do senso comum.

Considerações finais

As análises apresentadas neste estudo concorrem para uma melhor compreensão de como a Geografia como disciplina escolar tem abordado nas últimas décadas o conceito de desenvolvimento em dois diferentes contextos socioespaciais. Mostra ainda como se articulam as dimensões acadêmica e escolar da Geografia em seu processo de retroalimentação. Além disso, seus resultados podem ter desdobramentos epistemológicos e didáticos, contribuindo para a formação dos jovens brasileiros e alemães no conceito essencial de desenvolvimento. No entanto, cumpre mencionar uma série de limitações do presente estudo.

Documentos curriculares são apenas parte da estrutura normativa (do currículo prescrito) que influenciam a dinâmica. Por isso, em termos da análise documental, livros didáticos, mídias educacionais, planos de aulas, sequências didáticas são outros documentos que podem ser escrutinados em futuras pesquisas, ajudando a compreender melhor as tendências gerais observadas na análise curricular. Além disso, observações do cotidiano escolar e entrevistas com os diferentes sujeitos da educação podem lançar luz sobre as múltiplas negociações em torno do conhecimento geográfico efetivado em sala de aula. Por fim, considerar outros países e um recorte histórico mais longo pode enriquecer os resultados e explicar melhor o modo como a Geografia escolar lida com o conceito de desenvolvimento.

Referências

- BAGOLY-SIMÓ, P. El conocimiento geográfico en los tiempos de la educación basada en competencias: retos de las perspectivas teóricas provenientes de la sociología de la educación y de la Didáctica de la Geografía. **Didáctica Geográfica**, v. 24, p. 177-196, 2023. doi: <https://doi.org/10.21138/DG.524>.
- BAGOLY-SIMÓ, P. Tracing sustainability: an international comparison of ESD implementation into Lower Secondary Education. **Journal of Education for Sustainable Development**, v. 7, n. 1, p. 95-112, 2013a. doi: <https://doi.org/10.1177/0973408213495610>.
- BAGOLY-SIMÓ, P. Stadtmodelle (Urban Models). In: ROLFES, M.; UHLENWINKEL, A. **Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht: Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung**. Braunschweig, DE: Westermann, 2013b. p. 497-504.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998.
- COY, M.; HUBER, C.; TÖPFER, T. A rede de produção global da soja e a transformação das relações campo-cidade: o caso da região de Sinop (Norte de Mato Grosso). In: NASUTI, S.; BURSZTYN, M.; SAITO, C.; BONNET, M.-P. **Dinâmicas socioambientais no Brasil: atores, processos e políticas**. Brasília: Ed. IABS, 2022. p. 367-401.

- DARDOT, P.; LAVAL, L. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2014.
- GIROTTI, E. D. Dos PCNs à BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **GeoUERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017. doi: <https://doi.org/10.12957/geouerj.2017.23781>.
- HAVERSATH, J. B. 50 Jahre nach Kiel '69. Schulgeographie und Geographiedidaktik im "Sturm der Zeiten". **Zeitschrift für Geographiedidaktik**, v. 48, n. 1, 2020. doi: <https://doi.org/10.18452/21985>.
- HUNTINGTON, S. **The clash of civilizations and the remaking of world order**. New York: Simon & Schuster, 1996.
- KOHLHEPP, G. **Brasilien** (Brazil). Stuttgart, DE: Franz Steiner, 2021.
- NEUBURGER, M.; HEINRICH, F. Chances e riscos de um desenvolvimento sustentável regional na Amazônia boliviana. In: COY, M.; KOHLHEPP, G. (Org.). **Amazônia sustentável: desenvolvimento sustentável entre políticas públicas, estratégias inovadoras e experiências locais**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. p. 197-203.
- NEWIG, J. Kulturerdteile: ein anderes bild der Welt (Kulturerdteile: another view of the world). **Regensburger Beiträge zur Didaktik der Geographie**, v. 4, p. 77-85, 1998.
- OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NvQbjcqWFMxgRfLCTr3CLCJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 fev. 2023.
- SÃO PAULO (Estado). **Proposta Curricular de Geografia**. São Paulo: Cenp, 1988.
- SCHOLZ, F. **Geographische Entwicklungsforschung: Methoden und Theorien** (Studienbücher der Geographie). Berlin/Stuttgart: Borntraeger, 2004.
- SENATOR FÜR SCHULWESEN. **Vorläufiger rahmenplan für unterricht und erziehung in der Berliner Schule: Klassen 7–10. Fach Erdkunde** (Temporary Curriculum for Berlin: Grades 7–10. Geography). Berlin: Senator für Schulwesen, 1980.
- SSBS. **Vorläufiger rahmenplan für unterricht und erziehung in der Berliner Schule: Klassen 7–10. Fach Erdkunde** (Temporary Curriculum for Berlin. Grades 7–10. Geography). Berlin: SSBS, 1992.
- SSBS. **Vorläufiger rahmenplan für unterricht und erziehung in der Berliner Schule: Klassen 7–10. Fach Erdkunde** (Temporary Curriculum for Berlin. Grades 7–10. Geography). Berlin: SSBS, 1987.

Contribuição dos autores

Eduardo Donizeti Girotto: Análise dos documentos curriculares no contexto brasileiro.

Péter Bagoly-Simó: Análise dos documentos curriculares no contexto alemão.

Editora do artigo

Mónica Arroyo

Recebido em: 28 fev. 2023

Aprovado em: 18 mar. 2023

GIROTTTO, E. D.; BAGOLY-SIMÓ, P.