



OS TERRITÓRIOS CERRADEIROS NAS AULAS DE GEOGRAFIA: análise da abordagem do conceito de Cerrado no Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás

Flávia Gabriela Domingos Silva
flavinhababi96@hotmail.com

Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutoranda em Geografia pelo Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) da UFG. Endereço: Rua JGO-01, Qd. 01, Lt. 04, Casa 01. Setor Jardim Gramado. CEP: 74583-720. Goiânia/GO

Miriam Aparecida Bueno
miriam.cerrado@gmail.com

Doutora em Ensino e História de Ciências da Terra pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás (UFG). Endereço: Avenida Frei Nazareno Confalone, Quadra 27, Lote 22 . Setor Goiânia 2. CEP 74.663-280. Goiânia/GO

RESUMO

A concepção que discute o Cerrado como território contribui para a compreensão da complexidade desse conceito, uma vez que o problematiza a partir da articulação entre elementos do bioma, dinâmicas econômicas e políticas e relações sociais e culturais. Assim, é imprescindível que tal perspectiva seja abordada pela Geografia Escolar e auxilie na formação cidadã de crianças e adolescentes, sobretudo daqueles que habitam os territórios cerradeiros. Considerando a influência do currículo formal na efetivação do processo de ensino-aprendizagem, este artigo propõe analisar como o conceito de Cerrado é abordado pelo Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, especificamente nos conteúdos referente aos 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, enfatizando a contribuição de tal documento ao trabalho docente acerca da temática dos territórios cerradeiros.

PALAVRAS-CHAVE

Cerrado, Território, Geografia Escolar, Currículo Formal.

**THE CERRADEIROS TERRITORIES IN GEOGRAPHY CLASSES:
analysis of the approach of the concept of *Cerrado* on the
Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**

ABSTRACT

The conception which discusses the *Cerrado* as territory contributes to the understanding of the complexity of this concept, since the discusses from the articulation between elements of the biome, economic and political dynamics and social and cultural relations. Thus, it is essential that this perspective be addressed by the School Geography and assist in civic education of children and adolescents, especially those who inhabit the cerradeiros territories. Considering the influence of the formal curriculum in the effectivation of the teaching-learning process, this paper proposes to examine how the concept of *Cerrado* is approached by the Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, specifically in the contents related to the 6th, 7th, 8th and 9th grades of elementary school, emphasizing the contribution of such a document to teaching about the theme of cerradeiros territories.

KEYWORDS

Cerrado, Territory, School Geography, Formal Curriculum.

Introdução

Durante muito tempo o Cerrado foi caracterizado como bioma improdutivo e feio, sendo os povos que habitavam este território também associados às ideias de atraso e pobreza. O modelo econômico que instituiu tal concepção de desprezo foi também o responsável por desfazê-la, assim que as forças modernizadoras se efetivaram, viabilizando condições de produção, sobretudo agrícolas, no Cerrado e redefinindo-o como região bastante lucrativa.

Esse contexto impulsionou a definição do Cerrado como importante objeto de pesquisa, tanto daquelas que se dedicam à manutenção e aprimoramento das condições produtivas e da apropriação das lógicas externas, quanto das que se colocam a favor da preservação da biodiversidade e em defesa dos povos e culturas cerradeiros.

As concepções científicas do Cerrado são múltiplas e não se estabelecem isentas de intencionalidades e interesses. Destaca-se aqui a perspectiva que o concebe como território, a qual possibilita compreender “o modo como esse ambiente heterogêneo é apropriado, usado e impactado por um tipo de modelo econômico [...] e os atores que se beneficiam do [seu] uso” (CHAVEIRO; BARREIRA, 2010, p. 16).

É interessante ressaltar que o processo de produção territorial se estabelece mediante as condições físico-naturais do bioma, que de acordo com Castilho e Chaveiro (2010):

Em extensão, o domínio do Cerrado é o segundo maior do Brasil. [...] Abrange grande área da região Centro-Oeste brasileira como também partes do Norte, Nordeste e Sudeste. O clima é subtropical [sic], semiúmido com duas estações definidas: uma úmida (verão chuvoso) e outra seca (inverno seco). O solo, em grande parte, é deficiente em nutrientes, porém rico em ferro e alumínio. Esses fatores, sobretudo o clima, influenciam um tipo de vegetação peculiar (p. 38-39).

As análises dos territórios cerradeiros devem ser aglutinadoras de perspectivas, sendo que a apreensão da sua complexidade exige considerar também as representações não científicas sobre este. Entendendo que tal compreensão pode subsidiar posturas a favor ou contrárias às formas de apropriação e produção do Cerrado, é imprescindível que os cidadãos, sobretudo aqueles que habitam estes territórios, tenham acesso a tais conhecimentos.

Dessa forma, a Geografia Escolar se estabelece como mediadora do processo de construção de conhecimentos científicos sobre o Cerrado e suas dinâmicas, sendo responsável por construir e difundir compreensões críticas acerca desta temática para além das universidades. Cavalcanti (2006) ao discutir os desafios da Geografia Escolar afirma que “mais do que [ensinar aos alunos] conteúdos, é necessário também ensinar-lhes modos de pensamento e ação” (p. 32). Assim, o acesso ao conhecimento das dinâmicas territoriais do Cerrado, apresenta-se como caminho capaz de impulsionar posturas responsáveis e conscientes sobre este.

Considerando que a função social da Geografia Escolar, e da escola em geral, é contribuir com a formação cidadã, dentre os diversos fatores que influenciam a organização educacional e as condições do ensino, destaca-se o currículo, tendo em vista que este agrega em si discussões:

Sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos que aconteçam com nossos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos discutir com eles e elas e sobre as identidades que pretendemos construir. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 20-21).

Nesse contexto, este trabalho objetiva analisar como o conceito de Cerrado, enquanto território, é abordado no Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás (GOIÁS, 2012). A opção pelo currículo da rede estadual foi definida em função da área de abrangência territorial a que se destina esse documento, uma vez que institui a estruturação curricular das escolas de todo o Estado, não se limitando a cidades específicas, como é o caso dos currículos municipais de educação.

Considerando que o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás (idem, 2012) aborda diversos aspectos do currículo educacional, as discussões pautaram-se, sobretudo, na Matriz Curricular da disciplina de Geografia, destinada ao Ensino Fundamental, especificamente referente aos 6º, 7º, 8º e 9º anos. A escolha destes anos escolares se baseou no fato de que o professor responsável por trabalhar a disciplina de Geografia tem formação específica na área e não em Pedagogia.

As reflexões aqui feitas pautaram-se em referenciais bibliográficos pertinentes às temáticas e na análise do referido documento curricular oficial (GOIÁS, 2012). Desta forma, primeiramente discute-se o Cerrado enquanto território; em seguida debate-se a Geografia Escolar e o ensino do conceito de Cerrado; posteriormente ponderam-se alguns aspectos do currículo escolar, sobretudo, o currículo formal; e por fim, analisa-se o currículo oficial da rede estadual de ensino (idem, 2012), dando ênfase na abordagem que este faz do conceito de Cerrado.

Territórios do Cerrado: encontro e confronto entre bioma, apropriação modernizadora e existência dos sujeitos

As representações do Cerrado, construídas a partir de experiências e interesses políticos específicos, são diversas e se relacionam com os sujeitos que as elaboram. Assim, o imaginário que um camponês tem do Cerrado, difere, provavelmente, daquele de um jovem que vive nas capitais localizadas neste bioma-território. Os conhecimentos científicos acerca desta temática também são variados e guardam em si uma ação política, o que suprime a noção de que as leituras do Cerrado são neutras ideologicamente.

Dentre as concepções científicas acerca do Cerrado aquela que o concebe como Bioma¹ e se detém a compreender seus aspectos físicos tem grande relevância. Chaveiro e Barreira (2010) apontam que “os componentes como água, solo, relevo, geologia, vegetação participam diretamente dos usos e desdobram em conflitos” do/no Cerrado (p. 20), o qual, por sua vez, se estabelece como bioma extremamente rico em biodiversidade.

Embora a relevância da perspectiva físico-natural seja inquestionável, esta não é suficiente à compreensão das dinâmicas do Cerrado, tendo em vista que, considerá-lo

¹ De acordo com Coutinho (2006 apud FREITAS; CHAVEIRO, 2011) o Bioma Cerrado é entendido como área do espaço geográfico com dimensões de 1 milhão de km² representado por um tipo uniforme de ambiente e classificado de acordo com o macroclima, fitofisionomia – formação vegetal – solo e altitude.

apenas como bioma contribui para legitimar as ações das forças hegemônicas e suas consequências. Assim, é imprescindível compreender o Cerrado também como território.

Segundo Haesbaert e Limonad (2007) o território é uma construção histórica e social que se estabelece a partir de relações de poder, envolvendo sociedade e espaço geográfico, sendo constituído por duas dimensões: uma objetiva, que diz respeito a dominação do espaço através de instrumentos político-econômicos e outra subjetiva, que incorpora elementos como: consciência, apropriação e identidade.

Nesse contexto, o Cerrado se estabelece como território, quando entendido:

Como produto da história social, [...] um ambiente que se localiza; que foi e é apropriado; que possui lógicas atuais, culturas diversas ou resistências; que está em movimento e que possui um sentido socioespacial proveniente do cruzamento das variáveis internas e externas (CHAVEIRO; BARREIRA, 2010, p. 43).

A leitura do Cerrado como território se estrutura pela associação do bioma às formas heterogêneas de apropriação e uso deste, as quais são resultantes do modelo econômico vigente e conseqüentemente do processo político-social que o forjou. Considera-se ainda, nesta perspectiva, os atores envolvidos na produção territorial, tanto aqueles que se beneficiam com o modo de apropriação, quanto os que se colocam em movimentos de resistência. Sendo ambos impulsionadores de disputas e conflitos.

A atual apropriação do Cerrado e a conseqüente organização deste território se efetivaram a partir de uma visão de desprezo, criada por atores externos aos ambientes, povos e culturas cerradeiros, os quais por não participarem da racionalidade hegemônica e, portanto, por não serem produtivos a esta, poderiam ser alterados sem restrições ou ressalvas. Sobre isto, Pelá e Mendonça (2010) defendem que:

A predicação negativa sobre o Cerrado e suas gentes foi construída pelo imaginário economicista, em que este aparecia como um bioma pobre e improdutivo que se caracterizava por uma ocupação onde se desenvolvia, basicamente, pecuária extensiva aliada à agricultura de subsistência. Esse construto sociocultural permitiu as condições materiais e imateriais à ocupação moderna, racional e indiscriminada, ocasionando uma degradação social e ambiental sem precedentes. (p. 53).

A integração do Cerrado às lógicas externas fez com que a imagem deste território fosse ressignificada positivamente, e o lugar caracterizado como atrasado passou a ser altamente produtivo. Entendendo modernização como o processo de transformação dos lugares para a reprodução ampliada do capital (FREITAS; CHAVEIRO, 2011), esta se efetivou no Cerrado, influenciada pela localização estratégica deste.

Tendo em vista que o território cerradeiro ocupa a área central do Brasil, as iniciativas de integração do país inevitavelmente o atingiram em alguma medida e o Cerrado se constituiu como “célula estratégica da expansão do capitalismo brasileiro” (CHAVEIRO; BARREIRA, 2010, p. 25).

Desta forma, a modernização se estabeleceu no Cerrado inicialmente pela inserção deste às dinâmicas nacionais – Marcha para o Oeste, construção de Goiânia, construção de Brasília – se consolidando com o desenvolvimento de infraestrutura, mecanização e logística. Mais recentemente, tal processo se caracteriza pela utilização de ciência, informação e tecnologia, o que viabiliza o aprimoramento da produção nas áreas agrícola, pecuária e industrial.

No entanto, a inserção do Cerrado às lógicas externas impulsionou a destruição de sua biodiversidade e a degradação deste enquanto bioma. Tal contexto é demonstrado por Campos Filho (2010) quando defende que, ao mesmo tempo em que “o Cerrado torna-se um alvo em potencial dos interesses econômicos [...] liga o sinal de alerta quanto à aceleração da sua devastação” (p. 93).

Na medida em que o Cerrado se consolida como território cobiçado e lucrativo ao capital moderno e sua produção articula-se, cada vez mais, às lógicas externas, simultaneamente intensificam-se as transformações das áreas nativas em campos de latifúndios e monoculturas.

Considerando a afirmação de Pelá e Mendonça (2010), na qual “o Cerrado não é composto apenas de biodiversidade, mas também da sociodiversidade” (p. 56), é necessário discutir também as implicações dos processos modernizadores na organização social e nos modos de vida dos povos cerradeiros. Assim, embora as lógicas externas tenham se consolidado hegemônicas na produção do Cerrado, estas não se materializaram de forma igual em todo o território, como demonstra Castilho e Chaveiro (2010, p. 46):

Deve ser ressaltado que as transformações modernizadoras não se dão por completo e nem de modo homogêneo por todo o Cerrado, inclusive porque ele ocupa grande extensão do território brasileiro, mas especialmente porque a sua apropriação é medida pela rentabilidade do território e isso não acontece de maneira homogênea em todos os seus lugares.

A distribuição desigual da modernização inviabiliza a existência de um território uno, fazendo com que o Cerrado seja constituído por multiterritorialidades. Tendo em vista que o capital se materializa mediante uma seletividade espacial, incluindo os espaços adequados às suas demandas e excluindo aqueles considerados desinteressantes

(SANTOS, 1999) tem-se que os territórios cerradeiros “são ao mesmo tempo ricos e miseráveis, tradicionais e contemporâneos, lentos e rápidos” (PELÁ; MENDONÇA, 2010, p. 65).

As contradições inerentes aos múltiplos territórios do Cerrado fazem com que estes se constituam também como territórios de disputas, nos quais, o enfrentamento ainda mais desigual que as próprias condições que os forjaram, se estabelece entre aqueles que visam intensa acumulação de capital e, portanto, a exploração desmedida e os que lutam pelo direito de existência e de uma vida mais digna.

Apesar das transformações modernizadoras terem resignificado os elementos locais, estas não os substituíram completamente, de modo que, as variáveis internas² também participam e influenciam na produção do território cerradeiro. Este contexto faz com que no Cerrado, práticas e elementos tradicionais coexistam com aqueles advindos da modernização, sendo tal relação delineada ora pela convergência/adaptação de interesses ora pela resistência e conflito entre as partes.

Um exemplo dessa articulação entre elementos externos e internos é a cultura cerradeira, a qual ao mesmo tempo em que se associa à tradição, pautando-se em elementos típicos do Cerrado, é influenciada por símbolos e costumes externos a este território. Pelá e Mendonça (2010) ponderam que “essa encruzilhada de tempos pode ser observada na reinvenção das práticas socioculturais dos camponeses e trabalhadores da terra que, expulsos dela se reterritorializam nas áreas urbanas” (p. 65).

Diante da complexidade do processo de produção dos territórios cerradeiros e da influência que exercem nos modos de vida daqueles que os habitam, é imprescindível que as múltiplas concepções do Cerrado, assim como a capacidade de compreensão crítica de suas dinâmicas naturais e sociais, sejam acessíveis aos cidadãos, não se restringindo àqueles que elaboram tais conhecimentos nas universidades.

Portanto, a Geografia Escolar, e a escola como um todo, assumem papel fundamental. Mais que viabilizar a construção de conhecimentos científicos sobre o Cerrado devem motivar o desenvolvimento de comportamentos críticos, que subsidiem ações a favor da preservação ambiental e da luta contra as desigualdades sociais.

² Para Santos (1988) variáveis internas consistem naquilo que é local, as quais se relacionam com as variáveis extralocais no processo de produção de um determinado lugar.

A Geografia Escolar e o ensino de Cerrado

A Geografia Escolar, assim como a escola em geral, tem a função de contribuir com a formação cidadã, viabilizando o desenvolvimento de posturas críticas e reflexivas e a transformação individual dos sujeitos e da realidade social como um todo³. Sobre este desafio Castellar (2010) afirma que “há a necessidade de se efetivar uma formação voltada para a cidadania que seja sólida do ponto de vista dos conhecimentos geográficos e que abra caminhos para a vida” (p. 39).

Considerando que analisar fenômenos e objetos pelo viés da espacialidade é o que confere identidade e autenticidade científica à Geografia Escolar, assim como à Geografia acadêmica, a contribuição desta disciplina à formação cidadã se estabelece pelo desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para compreensão crítica do espaço geográfico.

Nesse contexto, é imprescindível que na escola efetive-se o raciocínio espacial, o qual não se limita ao ato de localizar, mas propõe a reflexão acerca da localização e suas implicações sociais e ambientais. De acordo com Cavalcanti (2002) tal raciocínio permite ao aluno ler e interpretar o mundo geograficamente:

O trabalho da educação geográfica na escola consiste em levar as pessoas em geral, os cidadãos, a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que elas vivenciam, diretamente ou não, como parte da história social. O raciocínio espacial é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são práticas socioespaciais (p. 12-13).

A construção do raciocínio espacial e conseqüentemente, a capacidade de análise do espaço geográfico e suas dinâmicas, associam-se ao pensamento conceitual. Portanto, o trabalho com os conhecimentos geográficos na escola não deve efetivar-se pela transmissão de conteúdos fragmentados e descontextualizados, e sim priorizando a elaboração dos conceitos geográficos, pois como defende Cavalcanti (2006, p. 34) “para formar um pensamento espacial, é necessário [que o aluno] forme conceitos geográficos abrangentes”.

Dentre os conceitos imprescindíveis à formação do raciocínio espacial o de território tem grande relevância, segundo Saquet (2012) tal conceito:

³ Defende-se aqui que tal objetivo efetiva-se pela concepção educacional histórico-cultural, na qual o ensino é entendido como processo dinâmico de construção de conhecimento e o aluno se estabelece como sujeito ativo e central deste processo. O professor tem o papel de mediador, sendo responsável por favorecer a inter-relação entre o aluno e a Geografia Escolar, a qual, por sua vez, configura-se como um conjunto de instrumentos simbólicos (CAVALCANTI, 2006).

É de grande importância para estudos dos processos sociais e espaciais bem como para o ensino de Geografia em diferentes níveis escolares. Acreditamos que é uma maneira coerente para compreender e explicar atividades da nossa vida cotidiana e sua territorialização, evidenciando temas e processos como a degradação ambiental, as relações de poder (ordens, conflitos, contradições, normas, regras etc.), os processos e símbolos culturais, as redes de circulação e comunicação, a mobilidade populacional etc (p. 700).

Assim, o conceito de território na Geografia Escolar possibilita abordar diversos temas e conteúdos, os quais viabilizam a compreensão de aspectos fundamentais da sociedade e da natureza. Destaca-se aqui a temática do Cerrado, que na escola tem seu trabalho atribuído, quase exclusivamente, à Geografia (BIZERRIL; FARIA, 2003), sendo, portanto, responsabilidade desta disciplina viabilizar a compreensão crítica dos territórios cerradeiros.

Nesse contexto, é importante que a Geografia Escolar não limite o Cerrado a seus aspectos físico-naturais, considerando também suas dimensões econômica, política, simbólica e ideológica, para que assim, os alunos reconheçam e reconstruam as representações sociais deste território.

Considerando que os conhecimentos cotidianos são extremamente relevantes no processo de ensino-aprendizagem da Geografia Escolar, de acordo com Rigonato (2013), o trabalho com as representações sociais do Cerrado, em escolas localizadas nestes territórios, viabiliza a valorização da realidade do aluno e de seu espaço vivido:

As representações sociais podem auxiliar não só para elucidar o mundo vivido pelos estudantes, mas também para identificar as possibilidades imaginárias dentro das práticas sociais vividas. Assim, é importante que os estudantes percebam que seu espaço vivido é repleto de interesses e significados, os quais são revelados na produção do espaço geográfico dos Cerrados e, mormente, em suas representações sociais. (p. 244).

Partindo do pressuposto de que a construção de conhecimentos significativos possibilita a transformação de comportamentos, a abordagem do Cerrado na escola, além de permitir uma compreensão mais aprofundada dos elementos do bioma, dos modos de apropriação dos territórios cerradeiros e das manifestações culturais e movimentos de resistência dos sujeitos que os habitam, deve incentivar mudanças de percepções e atitudes. No sentido de consolidar uma consciência de preservação e um posicionamento crítico frente às desigualdades resultantes da produção territorial do Cerrado.

No entanto, mesmo sendo extremamente importante à Geografia Escolar o ensino das temáticas do Cerrado apresenta algumas fragilidades, dentre as quais, ressalta-se a limitação deste como bioma; a falta de materiais didáticos adequados (SILVA;

CAVALCANTI, 2007) e o pouco interesse de alunos e professores em relação ao tema. Enquanto os primeiros percebem o Cerrado como um bioma feio, pobre e sem importância; os segundos justificam o desinteresse devido a falta de formação para abordá-lo didaticamente (BIZERRIL; FARIA, 2003).

Nesse contexto, ciente de que a superação dos entraves para a efetivação do ensino sobre os territórios cerradeiros pela Geografia Escolar exige o envolvimento de diversos âmbitos – universidade, produtores de materiais didáticos, abandono da concepção de desprezo e escola – destaca-se a relevância da organização curricular⁴. Considerando que o currículo exerce forte influência na efetivação do processo de ensino-aprendizagem, a abordagem que faz das temáticas do Cerrado pode tanto contribuir para orientar e qualificar a ação docente, quanto legitimar visões estereotipadas e acríticas, colaborando com a manutenção das fragilidades no ensino deste tema.

Currículo formal: articulação entre diretrizes e contexto escolar

No contexto educacional o currículo se constitui como elemento importante, tendo em vista que orienta a organização e prática escolar, em níveis nacional/regional/local, influenciando significativamente a atuação docente. Além disso, o papel político da educação também se articula ao currículo escolar, o qual pode tanto subsidiar a formação educacional cidadã, voltada para a construção social justa, quanto contribuir para a manutenção de um ensino acrítico e desarticulado da realidade.

A definição de quais elementos e práticas compõe o currículo escolar é bastante complexa, considerando que este compreende desde aspectos específicos como: os conteúdos, as sequências didáticas e os métodos de ensino, até discussões mais gerais que correspondem as relações sociais presentes nos contextos educacionais, a construção de valores no processo de ensino, a formação de identidades, etc. (MOREIRA; CANDAU, 2007).

O currículo escolar se estabelece como resultante de três tipos de currículos. O currículo formal, que corresponde aos planos e propostas definidas nas leis e diretrizes; o currículo em ação, a partir das orientações instituídas, diz respeito ao que de fato

⁴ A organização curricular que se faz referência corresponde àquela advinda do Currículo Formal, entendido como documento estabelecido em território nacional, estatal e municipal, que se articula às diretrizes de documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais e que orienta e delinea a ação docente.

acontece nas escolas e o currículo oculto, compreende “as regras e as normas não explicitadas que governam as relações que se estabelecem nas salas de aula” (MOREIRA, 1997, p. 15).

Ciente da forte articulação existente entre os currículos formal, de ação e oculto, destaca-se a organização e implicações do primeiro, o qual é responsável, dentre outros aspectos, pela definição dos conteúdos. Assim, o currículo formal corresponde ao documento no qual “os conhecimentos são, então, selecionados e ‘preparados’ para constituir [...] o conhecimento escolar que se ensina e se aprende nas salas de aula”. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 22).

O currículo formal, sobretudo os de âmbitos nacionais e regionais, embora elaborados fora do ambiente escolar, estabelece forte relação com os contextos educacionais locais, uma vez que a materialização dos conteúdos sistematizados ocorre mediante a seleção que a escola faz de tais conhecimentos, de acordo com seu contexto particular. Acerca da relação entre currículo e escola Moreira (1997) defende que:

No currículo desenvolvem-se representações, codificadas de forma complexa nos documentos, a partir de interesses, disputas e alianças, [que são] decodificadas nas escolas, também de modo complexo, pelos indivíduos nelas presentes. (p. 15).

Portanto, o currículo formal não é algo completo em si mesmo, ou seja, não é estático e imutável no processo de orientação das ações pedagógicas. Pelo contrário, a realidade escolar e o trabalho docente são fundamentais na construção do currículo, uma vez que são estes aspectos que o materializa na prática, conferindo-o significado.

Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás (2012) e o conceito de Cerrado

A partir de discussões e debates acerca do currículo a Secretaria da Educação de Goiás, em parceria com representantes dos componentes curriculares, apresentaram à comunidade escolar, no ano de 2012, o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás. Tal proposta caracteriza-se por um currículo bimestralizado, o qual:

Tem por base o processo da Reorientação Curricular da Secretaria de Estado da Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação [...] é resultado de discussão realizada com professores, técnicos e gestores representantes das diversas Subsecretarias Regionais de Educação do Estado de Goiás (GOIÁS, 2012, p. 169).

Considerando especificamente a matriz curricular de Geografia, esta tem como objetivo propor:

Várias reflexões sobre a Ciência Geográfica e sobre o ensino atual de Geografia, destacando a sua importância para a formação/transformação dos estudantes, além de orientar os professores quanto às categorias de análise, conteúdos importantes no processo de ensino e aprendizagem para a construção do conhecimento, e compreensão do objeto de estudo – o Espaço Geográfico (GOIÁS, 2012, p. 169).

Nesse contexto, busca-se analisar a abordagem do conceito de Cerrado, enquanto território, nos conteúdos e expectativas de aprendizagem referentes à disciplina de Geografia, destinados ao 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, sendo interessante ressaltar que na ausência do enfoque direto deste conceito, analisar-se-á as temáticas, que possibilitam problematizá-lo.

Para o 6º ano defini-se como conteúdos: Espaço geográfico; Lugar e Paisagem: urbana e rural; Cartografia; Planeta Terra; Aspectos naturais: clima, relevo, vegetação, solo e hidrografia do Brasil e Natureza e Degradação Ambiental. Embora todos os conteúdos apresentem expectativas de aprendizagem que podem ser relacionadas ao tema dos territórios cerradeiros, o conceito de Cerrado não é abordado em nenhum conteúdo. O que pode contribuir para a ausência deste no processo ensino-aprendizagem, uma vez que depende exclusivamente do professor a escolha de trabalhá-lo ou não.

Dentre as expectativas de aprendizagem que viabilizam a articulação com o tema do Cerrado, algumas o fazem de forma bastante indireta, enquanto outras mais explicitamente. Dentre estas se destaca:

- Reconhecer na paisagem as manifestações da atividade humana e a dinâmica dos processos naturais
- Ler/interpretar, comparar e diferenciar paisagens – rural e urbana com base na observação direta do espaço geográfico
- Analisar o processo de ocupação e de uso do solo e as consequências das monoculturas e agroindústrias no Estado de Goiás e em seus municípios (GOIÁS, 2012, p. 192 e 193).

Além disso, há também algumas expectativas de aprendizagem, que se relacionadas ao Cerrado e suas dinâmicas territoriais, tornam-se ainda mais significativas, uma vez que contribuem para a compreensão crítica da realidade e possibilitam superar a concepção do Cerrado apenas como bioma. Sobre este contexto, tem-se como exemplo:

- Reconhecer as relações de poder, as desigualdades sociais, o domínio entre as pessoas e entre os países com base na análise sobre a apropriação e exploração da natureza (GOIÁS, 2012, p. 197).

Os conteúdos definidos para o 7º ano são: Cartografia, Gráficos e Tabelas; População brasileira e cultura; Trabalho e migração e mobilidades; Regionalização do território brasileiro; Goiás no contexto econômico e cultural brasileiro; Vegetação, Clima, Hidrografia, Relevo e Solos do Brasil; Domínios Morfoclimáticos, Ecossistemas; e Industrialização, urbanização e modernização no campo.

Dentre os conteúdos, e conseqüentemente as expectativas de aprendizagem, selecionados para o Ensino Fundamental, os do 7º ano são os que estabelecem maior relação com o tema do Cerrado. No entanto, tal conceito é mencionado somente uma vez, no conteúdo de Domínios morfoclimáticos e ecossistemas, especificamente na expectativa de aprendizagem que estabelece “Relacionar causas e conseqüências da degradação dos ecossistemas brasileiros e refletir sobre as alterações no cerrado goiano” (GOIÁS, 2012, p. 201).

Embora a limitada referência explícita acerca do conceito de Cerrado, destaca-se que as expectativas de aprendizagem definidas a partir dos conteúdos relacionados à temática física, possibilitam discutir este conceito articulando-o a outras dimensões, que não somente à natural. Nesse contexto, tem-se:

- Desenvolver noções básicas de pedologia, identificar os tipos de solos no Brasil e em Goiás e analisar as suas diferentes formas de uso/ocupação e fazer correlações entre eles
- Relacionar as condições do clima, com os tipos de vegetação, relevo, solos e a hidrografia, e sua influência na ocupação humana e no desenvolvimento das atividades econômicas (GOIÁS, 2012, p. 201).

O conteúdo “Cartografia, Gráficos, Tabelas”, embora não considere o tema do Cerrado de maneira direta, permite abordá-lo em diversas perspectivas. Desta forma, expectativas de aprendizagem como “Conhecer os limites geográficos do Estado de Goiás e a divisão político-territorial desse Estado, em diferentes mapas” e “Ler/interpretar e analisar cartas, plantas e mapas temáticos para localizar e extrair informações geográficas” (GOIÁS, 2012, p. 198) contribuem para a construção do raciocínio espacial, uma vez que possibilitam articular as discussões acerca dos territórios cerradeiros à linguagem cartográfica.

Outro fator relevante na matriz curricular do 7º ano é a proposição do trabalho com o conceito de território, pois instrumentaliza o aluno na compreensão do Cerrado

enquanto resultante da produção territorial. Sobre isso, destacam-se as seguintes expectativas de aprendizagem:

- Desenvolver noções básicas de território e territorialidade, nação, povo, Estado, país e sociedade
- Entender o processo histórico de ocupação e formação do território brasileiro
- Entender as mudanças territoriais no espaço brasileiro ao longo do tempo e suas consequências atuais (GOIÁS, 2012, p. 200).

O conteúdo específico de Goiás, “Goiás no contexto econômico e cultural brasileiro”, aborda, sobretudo, aspectos socioeconômicos, culturais e políticos deste Estado, associando-os ao contexto nacional. Assim, expectativas de aprendizagens como “Conhecer, analisar e refletir sobre o Índice de Desenvolvimento Humano do Brasil em comparação com o do Estado de Goiás, de seus municípios” (GOIÁS, 2012, p. 200), viabiliza que o aluno compreenda o Cerrado goiano como território resultante de modos de apropriação de lógicas locais e nacionais.

O 8º ano tem como conteúdos Cartografia, Gráficos e Tabelas; Regionalização do Continente Americano; América Latina e América Anglo-Saxônica; O Brasil no Continente Sul Americano; Blocos regionais econômicos no Continente Americano; Espaços mundiais e problemas ambientais no Mundo; Recursos Naturais, Energia e Fontes Energéticas; e Continente Africano.

Devido à escala geográfica, que define o recorte espacial dos temas, ser grande (nacional e mundial), a relação dos conteúdos e das expectativas de aprendizagens ao conceito de Cerrado exige do professor uma maior capacidade de articulação e sistematização. No entanto, tal desafio apresenta-se como possibilidade de ampliar as compreensões e posicionamentos críticos dos alunos a partir do trabalho com diferentes escalas.

O conteúdo de “Recursos naturais e fontes energéticas”, embora seja definido por uma escala geográfica grande, permite a partir do entendimento do contexto energético nacional/mundial discutir as implicações desta problemática no Cerrado, inclusive uma das expectativas de aprendizagem corresponde a realidade local, definida como “Compreender a questão da produção e uso de energia em Goiás e em seus municípios” (GOIÁS, 2012, p. 207).

Em relação ao 9º ano, os conteúdos previstos são: Regionalização do Espaço mundial; Continente Asiático; Continente Antártico, pólo Norte e Aquecimento Global; Continente Europeu; Oceania; Blocos Econômicos Regionais no Mundo; e Geopolítica.

Assim como no 8º ano, grande parte dos conteúdos do 9º ano são estabelecidos a partir de uma escala geográfica grande e, portanto, as relações com o tema do Cerrado exigem maior reflexão e articulação entre estes contextos.

No entanto, o conteúdo “Regionalização do espaço mundial”, ao propor o trabalho com o modelo de produção capitalista, considerando a disputa com o socialismo, a hegemonia capitalista e sua influência na configuração do contexto atual, pode aprimorar a compreensão do aluno acerca do processo de produção territorial do Cerrado, possibilitando-lhe uma visão crítica tanto de aspectos mais gerais dos territórios cerradeiros – agroindústrias, degradação ambiental, precarização do trabalho – quanto de sua realidade mais próxima, como por exemplo, a organização do bairro.

Os conteúdos de “Blocos Econômicos Regionais no mundo” e “Geopolítica” também contribuem para a análise crítica do Cerrado, e ainda que abordem temas mais amplos, de ordem mundial, apresentam algumas expectativas de aprendizagem pautadas na relação das lógicas global/local, tais como:

- Problematizar a configuração dos Blocos Econômicos Regionais atuais e analisar suas relações com o Brasil, região centro-oeste e o Estado de Goiás neste contexto
- Identificar, analisar e refletir sobre as questões ambientais, sociais e culturais decorrentes do processo de globalização mundial e suas implicações no Estado de Goiás e seus municípios (GOIÁS, 2012, p. 212).

É necessário ressaltar que nos anos do Ensino Fundamental, aqui analisados, os conteúdos de Cartografia apresentam expectativas de aprendizagem bastante pertinentes. Tanto no que se refere ao ensino dos conhecimentos cartográficos, oportunizando momentos de aprendizagem que viabilizam a formação do aluno leitor crítico e mapeador consciente⁵ (SIMIELLI, 1999), quanto na relação destes com as temáticas do Cerrado, o que contribui para uma compreensão crítica efetivamente geográfica sobre este conceito.

Considerações Finais

No contexto atual o Cerrado adquire grande importância e se torna imprescindível a diferentes propostas, vinculadas a atores também diversos. Assim, ao mesmo tempo em que se intensificam os discursos e ações em defesa dos elementos

⁵ A formação do aluno leitor crítico e mapeador consciente, de acordo com Simielli (1999) é efetivada pelo uso, no processo ensino-aprendizagem, de produtos cartográficos já prontos e do incentivo à produção do aluno.

físico-naturais do Cerrado, difundindo-se a necessidade de preservação de sua biodiversidade, as atividades econômicas, sobretudo agrícolas, amparadas pelas técnicas da modernização, encontram nos territórios cerradeiros as condições ideais de reprodução.

Além das questões de ordem econômica e natural, a produção territorial do Cerrado resulta de processos políticos, sociais e culturais, forjados a partir da coexistência de lógicas externas e internas e, deste modo, estruturam-se multiterritorialidades com dinâmicas diversificadas, muitas vezes contrastantes. O encontro/confronto de sujeitos de tempos diferentes, cada qual com opiniões e visões de mundo específicas, torna inevitável a formação de uma cultura delineada na inter-relação da tradição e do moderno.

Na luta pelo direito à terra, disputada entre o trator de 1 milhão de reais e a enxada afiada, impõe-se as práticas em favor da produtividade e do lucro, secundarizando a busca do direito ao trabalho, à dignidade e à vida. E assim, a precarização das condições trabalhistas e de sobrevivência, principalmente dos povos cerradeiros, se configura como elemento presente na produção territorial do Cerrado.

Diante disso, é imprescindível que as análises do Cerrado não se limitem às condições naturais do bioma e que os cidadãos tenham acesso aos conhecimentos que possibilitem compreendê-lo em sua complexidade. A construção de uma consciência crítica dos territórios cerradeiros, a partir da realidade e de conhecimentos científicos, torna-se um imperativo à Geografia Escolar.

Para tanto, destaca-se importância da abordagem que o currículo formal faz das temáticas do Cerrado, tendo em vista que este exerce grande influência na efetivação do ensino. Assim, considera-se que o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás (2012) não contempla satisfatoriamente o conceito de Cerrado nos conteúdos e expectativas de aprendizagem referentes aos 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

A relevância que os temas do Cerrado assumem na Geografia Escolar, sobretudo em um Estado localizado neste bioma-território, torna indispensável a problematização e articulação deste com outros conteúdos especificamente geográficos. Além disso, defende-se que o estudo dos territórios cerradeiros apresenta-se como possibilidade de valorização da realidade dos alunos e de inserção dos conhecimentos prévios no processo de ensino-aprendizagem.

Embora o conceito de Cerrado tenha sido pouco utilizado, é possível perceber que diversos conteúdos da matriz curricular analisada são passíveis de articulação com tal temática, sendo importante ressaltar que várias expectativas de aprendizagem

propostas contemplam elementos físicos, econômicos, políticos, sociais e culturais específicos do Estado de Goiás e de seus municípios, assim como, a relação entre as lógicas local/global.

Portanto, na educação estadual de Goiás, o trabalho com a concepção territorial do Cerrado nas aulas de Geografia, depende quase exclusivamente do professor, já que na matriz curricular desta disciplina tal perspectiva não é abordada satisfatoriamente. No entanto, é necessário destacar que caso o professor se dedique a criar condições para o ensino do Cerrado, os conteúdos e expectativas de aprendizagem indicados no Currículo do Estado de Goiás se configuram como importantes fontes de orientação, sobretudo na relação deste tema com outros conteúdos da Geografia.

A relevância da atuação docente na efetivação e significação do Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás (2012) em relação ao tema do Cerrado traz à tona a problemática da formação de professores em Geografia, a qual deve possibilitar a este profissional compreensão crítica do tema e capacidade de tratá-lo didaticamente. Tal problemática se estabelece como possibilidade farta para pesquisas e estudos mais aprofundados.

Frente a complexidade das dinâmicas dos territórios do Cerrado e da influência destes na organização social, econômica e cultural dos sujeitos que o habitam, é necessário que os estudos acerca deste tema sejam cada vez mais aprofundados e se consolidem definitivamente como conhecimento discutido e difundido pela Geografia Escolar. Afinal, os cidadãos, frequentadores ou não das universidades, têm o direito de compreender criticamente os territórios por eles produzidos e que ao mesmo tempo os constituem.

Referências Bibliográficas

BIZERRIL, M. X. A.; FARIA, D. S. A escola e a conservação do cerrado: uma análise no Ensino Fundamental do Distrito Federal. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, vol. 10, jan/jun, 2003. Disponível em: www.agencia.cnptia.embrapa.br/recursos/Conservacao_Cerrado_Escola_DFID-DSAZU04Loa.pdf

CAMPOS FILHO, R. P. Um olhar geopolítico sobre a água no cerrado: apontamentos para uma preocupação estratégica. In: PELÁ, M.; CASTILHO, D. (org.). **Cerrados: perspectivas e olhares**. Goiânia: Editora Vieira, 2010. Disponível em: http://laboter.iesa.ufg.br/uploads/214/original_Livro_CERRADOS_perspectivas_e_olhares.pdf

CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: formação e didática. In: MORAIS, E. M. B. de; MORAES, L. B. de. **Formação de Professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: Editora Vieira, 2010.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Editora Alternativa, 2002.

_____. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: ROSA, D. E. G.; et al. **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Editora Vieira, 2006.

CASTILHO, D.; CHAVEIRO, E. F. Por uma análise territorial do cerrado. In: PELÁ, M.; CASTILHO, D. (org.). **Cerrados: perspectivas e olhares**. Goiânia: Editora Vieira, 2010.

CHAVEIRO, E. F.; BARREIRA, C. C. M. A. Cartografia de um pensamento de cerrado. In: PELÁ, M.; CASTILHO, D. (org.). **Cerrados: perspectivas e olhares**. Goiânia: Editora Vieira, 2010.

FREITAS, W. D. de; CHAVEIRO, E. F. Cerrado: modernização e ocupação a partir da localidade. **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, 2011. Disponível em: www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2612

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. Goiânia, 2012.

HAESBAERT, R.; LIMONAD, E. O território em tempos de globalização. **Etc, espaço, tempo, crítica: Revista eletrônica de Ciências Sociais aplicadas e outras coisas**. n. 2, v. 1, 2007. Disponível em: www.uff.br/etc/UPLOADS/etc%202007_2_4.pdf

MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo: Questões Atuais**. Papirus Editora, 1997.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, Cultura e Sociedade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Indagações sobre o currículo do ensino fundamental**. Boletim 17, set, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>

PELÁ, M.; MENDONÇA, M. R. Cerrado Goiano: encruzilhada de tempos e territórios em disputa. In: PELÁ, M.; CASTILHO, D. (org.). **Cerrados: perspectivas e olhares**. Goiânia: Editora Vieira, 2010.

RIGONATO, V. D. As representações sociais dos cerrados: um estudo de caso no Colégio Alexandre Leal Costa, no oeste da Bahia. **Boletim Goiano de Geografia** (Online). Goiânia, v. 33, n. 2, p. 239-258, maio/ago, 2013. Disponível em: www.revistas.ufg.br/index.php/bgg/article/view/25558/15596

SANTOS, M. **Metamorfose do espaço habitado: Fundamentos Teóricos e metodológicos da Geografia**. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: espaço e tempo: razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1999.

SAQUET, M. A. O território no ensino-aprendizagem de geografia. **Geo UERJ**, Ano 14, n. 23, v. 2, p. 699-716, 2012. Disponível em: www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj

SILVA, E. I. da; CAVALCANTI, L. de S. Teias e Redes de Significações: uma proposta de atividade para se estudar o Cerrado. **X EREGEO SIMPÓSIO REGINAL DE GEOGRAFIA**. Catalão – GO, set, 2007. Disponível em: http://observatoriogeogoiias.iesa.ufg.br/uploads/215/original_Eunice_Isaias_da_Silva_teias_redes.pdf

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: CARLOS, A. F. A. (org.). **A geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

Recebido em 22 de dezembro de 2014.

Aceito para publicação em 08 de novembro de 2015.