

MARIA ALDA BARBOSA CABREIRA

ANEXO AO PROCESSO Nº 405/97 - CM

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM:

30/05/2001

OS (DES)CAMINHOS DA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA NO FINAL DO SEC. XX:
PCN DE GEOGRAFIA EM QUESTÃO

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

MARÍLIA - SP.

2001



MARIA ALDA BARBOSA CABREIRA

**OS (DES)CAMINHOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO
FINAL DO SEC. XX: PCN DE GEOGRAFIA EM QUESTÃO**

1410001249



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

**MARÍLIA
- 2001 -**

MARIA ALDA BARBOSA CABREIRA

Nº cham 3303
2112
Nº 1412
Propa 14200
Data 03/01/01
Processo 1412

DEDICATÓRIA

Dissertação de mestrado apresentada ao
Curso Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus
de Marília como exigência, para obtenção do
título de MESTRE EM EDUCAÇÃO.
Orientador: Profª. Dra. Isabel Maria Loureiro

Aos meus filhos: Eduardo, Ricardo e Renato
A memória de um mundo melhor
Ao meu pai, a minha mãe

Às mães, pais, professores, a vida.



UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Faculdade de Filosofia e Ciências

Campus de Marília – Marília – SP.

- 2001 -

N. 3249



DEDICATÓRIA

Aos meus filhos: Eduardo, Ricardo e Renato,
A esperança de um mundo melhor.
Ao Aparecido, a continuidade.

Aos meus pais (in memoriam), a vida.

Para encontrar alguém cujas obras e
pensamentos são tão importantes
quanto a vida.

AGRADECIMENTOS

Toda as pessoas que contribuíram para minha formação, para que eu
pudesse concluir este trabalho tão significativo para mim.

À professora doutora Isabel Maria Loureiro, literatura e grande
educadora, pela competência e dedicação.

À professora doutora Miriam Lourenço, pelo apoio.

A todos os meus professores, pelo conhecimento e incentivo. Esta página
expressa gratidão, afeto e carinho dedicados a quem me proporcionaram, para eu
chegar a esta etapa.

Aos colegas professores, pelo carinho.

Aos alunos com quem tanto aprendi.

A minha família, pela solidariedade e incentivo.

Aos meus irmãos, Maria Adelaide (in memoriam), Maria Aurora, Angela,
Maná, Maria de Lourdes e José Cláudio, pelo carinho.

Aos sobrinhos, Jorge Enique, Estanislau, João, Sora, André, Melissa,
Domínguez, Guilherme e Vitor, pela companhia.

Entim, àquelas que me ajudaram a tirar este trabalho e a realizar este
trabalho com o qual tanto sonhei.

“... Pra encontrar alguém ou alguma obra, é
preciso sair ao encontro”.

Henri Lefèbvre

AGRADECIMENTOS

Todas as pessoas que contribuíram para minha formação, para que eu pudesse concretizar este trabalho tão significativo para mim.

À professora doutora Isabel Maria Loureiro, orientadora e grande educadora, pela competência e dedicação.

À professora outora Mirian Lourenção, pelo apoio.

A todos os meus professores, pelo conhecimento e incentivo Esta página expressa gratidão, afeto e carinho dedicados a que me proporcionaram, para eu chegar a esta etapa.

Aos colegas professores, pelo carinho.

Aos alunos com quem tanto aprendo.

A minha família, pela solidariedade e incentivo.

Aos meus irmãos, Maria Adeilde (in memoriam), Maria Áurea, Angela Maria, Maria de Lourdes e José Claudio, pelo carinho.

Aos sobrinhos, Jorge Enrique, Elisangela, João Said, Aiche Melissa, Dominique, Guilherme e Vitor, pela confiança.

Enfim, àqueles que me ajudaram a trilhar este caminho e a realizar este trabalho com o qual tanto sonhei.



RESUMO

Este trabalho de pesquisa tem por objetivo entender a dinâmica da política educacional brasileira no final do século XX, dando destaque aos seguintes referenciais: Guias Curriculares, Propostas Curriculares e por fim Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com ênfase no PCN de Geografia.

Nosso intuito ao focarmos os PCN é analisar como estes têm sido encaminhados às escolas, qual a relação que se estabeleceu com os professores e com a sociedade durante a sua elaboração, qual a sua aplicabilidade em sala de aula e qual sua visão de mundo.

Conceber a educação enquanto processo e fenômeno social será o grande compromisso e responsabilidade de todos, se quisermos modificar a situação dos (des)caminhos que nos foram (im)postos desde a colonização até os dias atuais. Para isso é necessário uma escola pautada no debate, na interação entre os sujeitos sociais, visando a construção de uma sociedade democrática, cidadã.

Palavras-chave: Escola, Comunidade, Cidadania, Democracia.

RÉSUMÉ

SUMÁRIO

Notre recherche a pour but de comprendre la dynamique de la politique éducative brésilienne à la fin du XXe siècle en envisageant les références suivantes: Guias Curriculares, Propostas Curriculares et finalement les Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), en soulignant le PCN de Géographie.

Notre objectif c'est d'analyser comment les PCN ont été introduits dans les écoles, quel rapport a été établi avec les professeurs et la société pendant leur mise-en-oeuvre, quelle est leur utilisation en classe et quelle vision du monde ils ont.

Concevoir l'éducation comme processus et comme phénomène social c'est la responsabilité de tous si nous voulons transformer la situation qui nous a été imposée depuis la colonisation. Il faut alors une école qui repose sur le débat, sur les rapports entre les sujets sociaux ayant pour but la construction d'une société démocratique, citoyenne.

Mots-clés: École, Communauté, Citoyenneté, Démocratie.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I - A reforma no ensino fundamental: evolução das políticas curriculares, os PCN em questão.....	13
CAPÍTULO II - A proposta do PCN de geografia para o Ensino Fundamental.....	51
CAPÍTULO III - Veredas e Memória do Aprender-Ensinar-Aprender.....	76
ANEXOS	
BIBLIOGRAFIA.....	88

Não basta dizer a verdade: é
preciso saber a quem dizê-la.
Bertrand Russell

INTRODUÇÃO

"Não há educação fora das sociedades."

E não há homem no vazio"

Paulo Freire

No século XX e, mais precisamente no seu final, o Brasil e o mundo vêm passando por uma série de mudanças importantes: na política, na economia, na cultura, na educação. Vários acontecimentos contribuíram para isso e incluem o nazismo e a Segunda Guerra Mundial, a Revolução Russa, a ascensão e queda do Socialismo, a queda do muro de Berlim e o fim da Guerra Fria; a mundialização da economia e a globalização; as questões étnico-raciais e as questões indígenas; a ecologia; a crise ambiental; a crise energética; a crise da saúde; a crise da família; a crise da moralidade; a crise da religião; a crise da ciência; a crise da tecnologia; a crise da comunicação; a crise da cultura; a crise da educação. Essas mudanças, certamente, demandam um novo olhar sobre a educação, sobretudo no Brasil, com um olhar especial para a educação básica, pois é a base para a construção de uma sociedade mais justa e mais equitativa.

Essas mudanças, certamente, demandam um novo olhar sobre a educação, sobretudo no Brasil, com um olhar especial para a educação básica, pois é a base para a construção de uma sociedade mais justa e mais equitativa. A implantação da nova LDB 9394/96, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) são exemplos de iniciativas que visam a melhorar a qualidade da educação básica e a garantir o acesso de todos à educação.

A condição de trabalho para a política educacional e os referenciais curriculares implementados no Brasil nas últimas décadas, mas, sobretudo, a partir do primeiro governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, com foco nos PCN, em especial de o Geografia, contemplando seu significado e o encaminhamento de ações e sua repercussão. Essa proposta tem se tornado um grande desafio para a comunidade escolar e a sociedade, mesmo porque a condição das políticas públicas não tem sido nem transparente nem socializada em sua elaboração e a reforma do ensino sempre foi feita por decretos e por leis, sem a participação da comunidade. Para entendermos essas questões, importa refletir sobre a educação e a sociedade.

**Não basta dizer a verdade: é
preciso saber a quem contá-la".**

Bertold Brecht

INTRODUÇÃO

“Não há educação fora das sociedades.

E não há homens no vazio”

Paulo Freire

No século XX e, mais precisamente, no seu final, o Brasil e o mundo vêm assistindo a uma série de mudanças impostas à sociedade, na política, na economia, na cultura e, em particular, na educação. Vários acontecimentos contribuíram para isso e marcaram o século, como: as duas Guerras Mundiais, a Revolução Russa, ascensão e crise do Socialismo, a queda do Muro de Berlim e o fim da Guerra Fria; a mundialização do capital e a globalização; as questões étnico- religiosas e nacionalistas que deflagraram conflitos e guerras civis em vários lugares (Iugoslávia, Ruanda, Angola, Líbano, Palestina, Israel, etc), a Terceira Revolução Industrial, a urbanização, o neoliberalismo, etc.

Essas mudanças, certamente, demandam um repensar sobre a educação, sobretudo a brasileira, com um olhar especial à educação escolar, pois a implantação da nova LDB 9394/96, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das Diretrizes Curriculares exaustivamente, veiculados e divulgados na mídia, tenta passar a idéia de que estes são precursores de grandes transformações nas escolas e na sociedade como um todo.

A condução deste trabalho visa a pensar a política educacional e os referenciais curriculares implementados no Brasil nas últimas décadas, mas, sobretudo, a partir do primeiro governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, com foco nos PCN, em especial o de Geografia, contemplando seu significado, o encaminhamento às escolas e sua repercussão. Essa proposição tem-se tornado um grande desafio para educadores, comunidade escolar e sociedade, mesmo porque a condução das políticas públicas não tem sido nada transparente nem socializada em sua elaboração; e a reforma do ensino sempre foi feita por decretos e por leis, sem a participação efetiva dos educadores. Para entendermos essas questões, importa refletirmos a respeito da história do

pensamento educacional, seus avanços, emperros e contradições, no contexto nacional e mundial.

Por outro lado, torna-se instigante e imprescindível buscar não só os porquês que expliquem a situação caótica a que, hoje, está submetida a escola pública, com níveis insuportáveis de descaso e desvalorização, como também, pontuar os mecanismos que deflagraram a crise no sistema escolar público, com a desqualificação profissional, o processo de alienação e massificação do ensino e a ausência do diálogo e do debate entre os interlocutores. Só assim será possível encontrar formas de recuperar a prática democrática, por meio da discussão, do diálogo, da “ação-reflexão-ação”, num processo de “ir e vir”, transcendendo para o “vir a ser”, a “práxis”, propiciando, portanto, uma visão de mundo que venha ao encontro da verdadeira função da escola e do educador: construir junto aos educandos uma escola democrática, pautada na consciência crítica, fundamentada teoricamente, como expressão de transformação social.

Este trabalho está pautado, pois, em discutir não só essas questões que vêm afetando principalmente as classes populares, como também instigar a busca de possibilidades da construção de um projeto democrático de educação, menos excludente, com mais justiça social, que não dicotomize conteúdo da metodologia, teoria da prática, sujeitos do objeto de conhecimento, ensino da pesquisa, o que tem sido feito, em sua maioria, pelas políticas desenvolvidas e postas em prática pelo Governo Federal, especialmente o de Fernando Henrique Cardoso, por meio das Leis de Diretrizes e Bases (LDB).

Essas políticas, mais do que nunca, continuam reproduzindo e acentuando as relações sociais de dominação, exclusão e marginalização das classes populares, pautadas nas premissas da ideologia neoliberal que postulam,

“A defesa de um mercado livre condutor de todas as formas de interação social, desregulamentação das atividades econômicas, estabilidade monetária, redução dos benefícios sociais, estabelecimento de uma política de privatizações, enxugamento da máquina administrativa, celebração do privado em detrimento do público, valorização da produtividade”. (Silva, Tomaz. T. Apud Moreira, 1997:94.)

As políticas impostas em escala Federal e Estadual e, atualmente, também Municipal, estão provocando crises estruturais no sistema escolar. Aparentemente, aparecem materializadas no corte de verbas, aviltamento de salários, desemprego, enxugamento da máquina, etc. Mas, no bojo dessas questões, está outro aspecto, geralmente camuflado pelo governo por intermédio dos meios de comunicação de massa, que fragilizam sensivelmente a escola, humilham seus partícipes, o que merece especial atenção, como nos mostra o trecho a seguir:

“A alienação do ensino escolar das novas características tanto do mercado de trabalho como do panorama político e social. Que tipo de pessoa nossas escolas estão formando e para que tipo de sociedade? Se a democracia é uma conquista irreversível – e quero crer que seja –, qual é o modelo de cidadão consciente que inspira nosso ensino? Será que nossos currículos correspondem adequadamente ao desejo natural de aprender dos jovens, motivando-os a participarem ativamente do processo educativo?” (Singer, Paul 1996:12).

Para entender e tentar superar essa situação penso que devemos refletir sobre os seguintes pressupostos: que visão e concepção de educação têm os gestores das políticas educacionais públicas? Que teoria fundamenta essas concepções? Que ideologia defendem? Que cidadão pretendem formar? Que possibilidades de participação estão sendo oferecidas aos educandos no processo de construção do conhecimento e na formação da própria cidadania? Que caminhos pretendem perseguir e como caminhar?

É inegável que a educação brasileira precisa, urgentemente, de políticas públicas inovadoras, “(...) tanto mais num país em que o processo de escolarização não foi conquistado por toda a sociedade, e as constantes crises econômicas fazem oscilar a destinação de verbas para a educação e os planos e programas colocados em prática”. (Spósito, 1999:23). Mas, que elas tenham o compromisso de melhorar as condições reais dos educandos, educadores e da comunidade, pois uma sociedade com tantas disparidades sociais, fruto de políticas excludentes que vêm resultando em mais concentração e má distribuição de renda, expropriando as pessoas de bens materiais e culturais, que poderiam

estar contribuindo para uma efetiva transformação social, por intermédio de uma educação viva e libertadora, pressupõe, no mínimo, que elas mereçam ser ouvidas, principalmente quando se trata de um segmento tão importante como a educação, considerada “ pilar sagrado da sociedade moderna”. Outras políticas deveriam ser construídas e articuladas às reais dificuldades desta sociedade, que precisa, urgentemente, de ações que provoquem transformações efetivas, que propiciem qualidade de vida e que avancem no desenvolvimento intelectual e humano, para a construção de uma sociedade cidadã.

A educação no Brasil e no mundo tem-se tornado, cada vez mais, presente nos debates, nos congressos, na mídia, de modo geral, mas muitas vezes é colocada de maneira distorcida, apresentando concepções que a colocam como instrumento a serviço das propostas político-econômicas de cunho capitalista, neoliberal, embora o discurso seja progressista. Se pensarmos num contexto mais amplo e profundo no que tange à prática de seu desenvolvimento, comungamos com a idéia que, “ no Brasil, o universo dos educadores, educandos, administradores de aparelhos educacionais, políticos e gestores públicos está dividido e polarizado em duas visões opostas dos fins da educação e de como atingi-los: visão civil democrática e visão produtivista”. (Singer, 1996:5).

A primeira concebe a educação em geral e, em especial, a escolar, como processo de formação do cidadão, tendo em vista o exercício de direitos e obrigações típicos da democracia. Essa visão centra-se no educando e, em particular, no educando das classes desprivilegiadas ou não proprietárias.

A segunda concebe a educação, sobretudo a escolar, como preparação dos indivíduos para o ingresso, da melhor forma possível, na divisão social do trabalho. Essa visão não despreza outros propósitos do processo educacional, mas enfatiza o que é chamado pelos economistas de acumulação de capital humano. Cada indivíduo é encarado como tendo capacidade produtiva potencial, cujo desenvolvimento exige esforço tanto próprio como de seus instrutores e familiares. Esse esforço se traduz num custo que pode ser formulado em termos pecuniários e representa o valor do capital humano de que dispõe cada indivíduo. Esse capital humano provém não apenas da educação escolar mas também de cuidados com a saúde e outros segmentos que contribuem para desenvolver a

capacidade produtiva do indivíduo. "Educar sob essa visão, implica instruir e desenvolver faculdades que habilitem o educando a integrar o mercado de trabalho o mais vantajosamente possível. Promove o aumento da produtividade que seria o fator mais importante para elevar o produto social e, dessa maneira, eliminar a pobreza.

Essas duas visões assentam-se em ideários opostos: a produtivista confina os cidadãos aos resultados da competição no mercado, mercantilizando o ensino; a civil democrática coloca igualdade e liberdade no mesmo plano e nega a legitimidade dos resultados do jogo do mercado pelo fato de a sociedade capitalista estar sempre dividida em classes, que agrupam, de um lado os proprietários do capital, de outro, os que são obrigados a ganhar a vida com seu trabalho. De acordo com essa ideologia, os detentores do capital entram no mercado com vantagens decisivas em relação aos trabalhadores, que dependem dos primeiros para poderem participar da produção social". (Singer, 1996:6/7).

A visão produtivista é compatível com o neoliberalismo e com a internacionalização da economia e a globalização, que vieram respaldar e forçar a reorganização e mudanças de relações na sociedade brasileira para atender à industrialização de base multinacional, que começou, principalmente, a partir da década de 50, com o Plano de Metas do governo JK, e, mais precisamente, nos anos 70, quando, no Brasil, o processo de urbanização se acelera rapidamente, provocando o êxodo rural, colocando a urbanização como condição para a implantação da proposta econômica neoliberal, excludente e imperialista que domina o País até hoje. A educação foi o grande filão, pois o Brasil dispunha de mão-de-obra camponesa, desqualificada para os propósitos almejados, e, segundo a visão neoliberal, precisava de algumas habilidades, como leitura e noções de aritmética, para exercer o trabalho na indústria.

Essas exigências se traduzem na preparação dos jovens para o ingresso no mercado de trabalho, para respaldar e garantir a acumulação, reprodução e a mundialização do capital, promovida e respaldada pela LDB 5692/71. Esta lei objetivou o ensino profissionalizante para todas as escolas de 2º grau, tendo como pressuposto: "proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania".

Via como fundamento para a educação a teoria do capital humano, expressa como:

“um conjunto de elementos adquiridos, produzidos, que geram a ampliação da capacidade de trabalho e, portanto, maior produtividade, fixando como elementos básicos do capital humano os traços cognitivos e comportamentais. Elementos que assumem uma ênfase especial nas teses sobre sociedade do conhecimento e qualidade total”. (Frigotto, 1995).

Essa teoria pressupõe que uma margem maior de instrução implicaria maior produtividade e maiores ganhos. Um panorama dessa situação confirma que:

“O mundo capitalista do pós-guerra fortaleceu os capitais monopolistas e sua internacionalização e construiu as bases para a difusão do neoliberalismo no mundo. Os capitais extrapolaram as fronteiras. A Guerra Fria desenhou um panorama político de confronto velado, enquanto a economia avançava na criação de novas tecnologias, cada vez mais sofisticadas, visando ao aumento da produtividade sobretudo industrial, até chegar ao mundo computacional. Nessa transposição de fronteiras, os Estados Nacionais assumiram importante papel, pois ofereceram o suporte básico para o desenvolvimento desse capitalismo mundializado”. (Camargo e Correia, 1977, 21. Apud Pontuschka, 1999:12).

Como se pode perceber, a internacionalização da economia, por meio das multinacionais/transnacionais, a dita globalização, interfere no cotidiano das pessoas, cultural e socialmente, influenciando também no processo educacional como um todo, pois não leva em conta o homem histórico, como sujeito e agente de sua própria identidade. A globalização transforma a educação em mercadoria, e o homem em consumidor de um ensino ingênuo, reduzindo seu papel de cidadão que, sem consciência e desumanizado, é facilmente reificado. Por conta dessa situação devemos nos unir pela construção de uma educação libertadora, que nos possibilite informação, mas sobretudo a formação, como pressuposto para construção da cidadania e da democracia.

No contexto das políticas internacionais e às expensas do capital mundializado, o Brasil decreta, em 1964, o golpe militar e implanta uma “nova” política educacional de reorientação para a escola pública de 1º e 2º graus, fundamentada na ideologia norte-americana, à luz de acordos internacionais, como o famoso convênio MEC/USAID – Ministério da Educação e Cultura e United State Agency International Development. Tal política submeteu a educação brasileira aos técnicos estrangeiros, objetivando atender estritamente às solicitações das estratégias impostas pelo plano econômico e à nova ordem vigente, capitaneadas pelos organismos internacionais e fiscalizadas pelo Estado, as quais se traduziam em quantidade de conhecimentos, desvalorização profissional da categoria e debilidade na formação do cidadão, com o sucateamento do ensino.

Guiraldelli Jr. assim descreveu esse período:

“Entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram firmados 12 Acordos MEC-USAID, o que comprometeu a política educacional do País às determinações dos técnicos americanos. A ótica dos acordos MEC-USAID era a mesma vociferada em tom ‘científico’ pelo ministro do Planejamento, Roberto Campos, do governo Castelo Branco, em 1968, no fórum do IPES. O ministro Roberto Campos, em palestra sobre “Educação e Desenvolvimento Econômico,” procurou demonstrar a necessidade de atrelar a escola ao mercado de trabalho. Sugeriu, então, um vestibular mais rigoroso para aquelas áreas do 3º grau que não atendiam às demandas do mercado. Para ele, toda a agitação estudantil daqueles anos provinha de um ensino desvinculado do mercado de trabalho, um ensino baseado em generalidades e, segundo suas próprias palavras, um ensino que, ‘não exigindo praticamente trabalhos de laboratório’, deixava ‘vácuos de lazer’, que estariam sendo preenchidos com ‘aventuras políticas’.

O ensino médio, segundo Campos, deveria atender à massa, enquanto o ensino universitário, fatalmente, deveria continuar reservado às elites. Além do mais, o ensino secundário deveria perder suas características de educação ‘propriamente humanista’ e ganhar conteúdos com elementos utilitários e práticos. Advoga-se publicamente a profissionalização da escola média com objetivos de contenção das aspirações ao ensino superior.

É óbvio que as preocupações de tais intelectuais, os ‘espadachins mercenários’ da ditadura militar e, mais

propriamente, do capital, se colocaram na direção de alinhar o sistema educacional com a política econômica vigente.

O desenvolvimento econômico sob o capitalismo monopolista dependente exigiu a implantação da 'paz social', ou seja, o aniquilamento das organizações e canais de participação populares capazes de influir em decisões governamentais. Essa foi, de fato, a política da ditadura militar. O sistema educacional, guiado por tal princípio maior, deveria, então, 'não despertar aspirações que não pudessem ser satisfeitas' (segundo palavras dos próprios generais-presidentes da época)". (Apud Polloni, 1998:33/34).

Com essa exposição, percebe-se que a política educacional expressa pelo governo brasileiro nestes últimos anos, articulada por meio das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) , como a 5692/71 e a atual 9394/96 e seus órgãos competentes, continua reproduzindo as relações sociais de dominação e desigualdades, tendo como alvo principal as classes populares, ou seja, a ideologia neoliberal respaldada pelo Estado, em consonância com os Organismos Internacionais e a burguesia nacional, que não pensam a sociedade como um todo, nem a realidade a que está submetida a maioria, delegando-lhes portanto, um saber descontextualizado de suas reais necessidades, que não respeita o modo de ser e o pensar de cada cidadão, sempre atrelada e dependente ao modo de produção capitalista e das políticas internacionais, como ilustra a citação:

"A vinculação das políticas educacionais de diversos países (inclusive o Brasil) ao figurino neoliberal não é algo para se festejar. Ao receber financiamento do Banco Mundial, os projetos educacionais ficam atrelados às orientações externas inviabilizando qualquer esforço interno no sentido de diretrizes e objetivos condizentes com a realidade escolar de nosso território. Seria ingênuo não perceber que a estratégia é investir na Educação, contanto que os projetos se alinhem aos objetivos e diretrizes das agências financiadoras que pretendem dar configuração global às políticas educacionais"(Vale, José Misael F. 2000:337).

Por conta dessa situação, fica claro que a escola de 1º e 2º graus, atualmente escola de ensino fundamental e médio, está longe de provocar mudanças significativas nos educandos e na sociedade, pelo contrário, a escola pública com a desqualificação e alienação do saber , elitista e excludente como sempre foi e persiste, não aponta para transformações sociais e humanas porque

não foi feito um projeto educacional para melhorar as condições sócio-econômicas e culturais, por meio de uma educação problematizadora, de qualidade; fez-se, com certeza, uma política de escolarização naturalizadora das causas sociais, desqualificando o educando com um saber ingênuo, e alienando o professor por não garantir melhores condições de trabalho, como acesso à formação permanente vinculada à universidade, possibilitando, assim, a fundamentação teórico-prática; salário digno que propicie ao professor acesso a bibliografias atualizadas, participação em eventos: congressos, palestras, visitas a museus, laboratórios, bibliotecas, etc.

O descaso com a escola pública, neste final de século, é grande e, ao mesmo tempo, preocupante, pois as políticas não são pensadas objetivando superar os problemas, não só do ponto de vista quantitativo, como também pelos elevados índices de evasão, repetência, (uma parcela ainda grande de crianças, adolescentes e jovens fora da escola). O problema maior é que concomitante aos números não caminha uma política educacional que transcenda esse quadro por meio do acesso, permanência e boa formação às massas com uma visão sócio-político-cultural de mundo que lhes possibilite pensar o mundo e ajudar a transformá-lo num espaço de liberdade. Tal seria a função social da escola: garantir um saber que propicie dignidade de vida.

Por conta desses impasses e desencontros, acreditamos que para reverter ou minimizar a crise por que passa a educação brasileira hoje, há uma necessidade premente em socializar os entraves que estão provocando o desequilíbrio entre o Estado, representado pelas pessoas que estão à frente dessas políticas e a Sociedade, principalmente as classes, socialmente inferiores, que acabam pagando um preço maior pela situação a que foram submetidas e, coletivamente, sair em busca de caminhos, não apenas como um projeto político de educação, que privilegie o conhecimento, mas também, os sujeitos no processo ensino-aprendizagem, que é, antes de tudo, um direito e um dever do cidadão.

O início dos anos 80 acena para o povo brasileiro não só a esperança de realizar o sonho da redemocratização da vida política, econômica, social e cultural no País, como também a criação de uma escola democrática, uma vez que o militarismo dava adeus à condução da política nacional. Porém, o sonho não

tornou-se realidade, pois vimos uma sucessão de presidentes civis, empenhados na continuidade de uma política mais próxima e dependente dos organismos internacionais (FMI, BIRD, BID), o que significa dizer que a educação brasileira, sobretudo a escola pública, continua, mais do que nunca, atrelada e subserviente às determinações dessas políticas.

Se fizermos um retrospecto histórico, percebemos, claramente, que as políticas educacionais brasileiras, principalmente na Segunda metade do século XX, sempre estiveram atreladas a acordos e convênios com as agências internacionais, que acabam comprovando uma dependência da realidade educacional brasileira aos modelos ditados por essas instituições. Nas décadas de 60/70, os famosos acordos MEC/USAID; década de 90, os projetos de reformas educacionais financiados, assessorados e avaliados pelo FMI, o BIRD e o BID.

Considero de vital importância, neste momento, olhar e analisar a realidade presente, quando o Governo Federal, através do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), traz a público em 1996, e coloca na maioria das escolas no segundo semestre de 1997 os Parâmetros Curriculares (PCN) numa ação aligeirada, pois no governo do "Brasil em ação", tudo é feito às pressas para que não haja tempo para refletir e muito menos contestar, pois segundo o próprio Ministério os PCN é um cumprimento à Constituição de 1988, segundo a qual "serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais"-(art. 201).

Para ilustrar essa situação, sobre a nova LDB, Namo de Mello(1993:87/90), educadora ligada ao PSDB disse, com o título "A nova LDB: necessária mas não às pressas...":

"Seria prematuro aprovar agora uma LDB que, entre outros detalhes, estabelece para todo o país um único modelo de organização do ensino, da pré-escola à pós-graduação e define toda uma política de formação profissional da ciência e tecnologia (...) . A nova LDB precisa deixar de ser objeto de disputas de interesses cartoriais, corporativos ou ideológicos, para explorar a oportunidade preciosa de tornar a educação um problema de todos os brasileiros, não

apenas dos educadores ou de minorias e majorias parlamentares". (Apud Polloni, 1998: 56/57).

Apesar da crítica à aprovação da nova LDB, a educadora aprova a política neoliberal do atual governo, pois defende a equidade na educação, que nada mais é que o investimento do capital humano a serviço do mercado de trabalho, mas negado o direito de condições digna e cidadã de vida humana.

Percebemos que a atual LDB é autoritária, discriminatória e excludente, pois não respeitou os anseios da sociedade por uma boa formação que qualifique o ser humano para viver dignamente. Ela contemplou, sim, os anseios da classe dominante: preparar o educando para o exercício do trabalho a fim de perpetuar o poder da burguesia que expropria o cidadão de seus direitos em detrimento de uma escola que seja mediadora entre o sujeito e o objeto de conhecimento, pautada na realidade social.

O Capítulo I deste trabalho traz à discussão a evolução das referências curriculares nacionais, nas últimas três décadas, analisando, em especial, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), enquanto expressão das políticas públicas e da nova LDB 9394/96, suas possibilidades e emperros, no contexto do sistema educacional brasileiro.

Partimos do princípio, portanto, de que os PCN, no pensamento de seus mentores e articuladores, ignoraram os educadores e a sociedade brasileira, negando-lhes sua própria história, seus anseios, suas inquietações, enfim o direito de construir junto sua identidade, fundamentada num saber de qualidade, pois como disse Joe L. Kincheloe, "Lembrar quem somos e onde estamos implica a habilidade de fazer escolha crítica".

O capítulo II lança um olhar com uma lente mais focada na leitura do PCN de Geografia, tentando penetrar nas veredas que revelem os avanços, mas também os percalços e contradições, (im)postos por seus responsáveis e, ao mesmo tempo pensar possibilidades de discussão que poderão se constituir em contribuição no caminhar da geografia e da educação.

O capítulo III aborda a escolha do tema, o despertar para cursar pós-graduação em mestrado, na área de educação, a trajetória da história da política educacional e da implantação dos referenciais curriculares nas últimas décadas do século XX, da participação na prática dos mesmos em sala de aula, o que

provocou inquietações no sentido de transpor a prática para a reflexão, na busca dos porquês, a fundamentação teórica que os explica e a mudança de postura na prática de sala de aula e na vida como um todo.

A reforma no ensino fundamental: evolução das políticas curriculares, os PCNs em questão

"O conhecimento é um processo e só é alcançado pelo diálogo. O rigor científico vem de um esforço para superar uma visão ingênua de mundo".

Paulo Freire

Az décadas de 60/70, no Brasil, foram marcadas por vários acontecimentos, entre eles, o auge da ditadura e a promulgação da LDB 5692/71, que selaram os rumos da educação brasileira com a formulação de princípios pedagógicos e plano de ensino para a Educação de 1ª e 2ª graus. Essa reforma fundamental e mudou posturas em documentos oficiais e elaborados pelos órgãos públicos, que virou condutor do trabalho docente nas escolas públicas de todo o País.

Com base no exposto, procuramos desenvolver o tema do capítulo em questão, destacando sobre o processo histórico das reformas e a evolução das políticas e referenciais que permearam a educação brasileira, sobretudo nas últimas décadas do século XX.

Tomamos como ponto de partida o contexto político, talvez o mais desafiador que o Brasil já viveu durante o governo militar, que se instalou em 1964, provocando a depuração do ensino público, refletindo-se nos baixos níveis educacionais em que vivemos hoje. Para analisar essa conjuntura, buscamos entender a implantação da LDB 5692/71, que definiu as diretrizes e bases para a educação nacional. Para tanto, a Diretoria procurou-se com articular algumas medidas que objetivassem criar subsídios para sua implementação. Uma dessas

CAPÍTULO I

A reforma no ensino fundamental: evolução das políticas curriculares, os PCN em questão

“O conhecimento é um processo, e só é alcançado pelo diálogo. O rigor científico vem de um esforço, para superar uma visão ingênua de mundo”.

Paulo Freire

As décadas de 60/70, no Brasil, foram marcadas por vários acontecimentos, entre eles, o auge da ditadura e a promulgação da LDB 5692/71, que selaram os rumos da educação brasileira com a formulação de projetos pedagógicos e planos de ensino para a Escola de 1º e 2º graus, hoje ensino fundamental e médio, pautados em documentos oficiais e elaborados pelos órgãos públicos, que vêm conduzindo o trabalho docente nas escolas públicas de todo o País.

Com base no exposto, procuramos desenvolver o tema do capítulo em questão, percorrendo sobre o processo histórico, as reformas e a evolução das políticas e referenciais que permearam a educação brasileira, sobretudo nas últimas décadas do século XX.

Tomamos como ponto de partida o contexto político, talvez o mais desolador que o Brasil já viveu, durante o governo militar, que se instalou em 1964, provocando a degradação do ensino público, refletindo-se nos baixos níveis educacionais em que vivemos hoje. Para analisar essa conjuntura, buscamos entender a implantação da LDB 5692/71, que definiu as diretrizes e bases para a educação nacional. Para tanto, o Governo preocupou-se com articular algumas medidas que objetivassem criar subsídios para sua implementação. Uma dessas

medidas, um dos objetos de análise, foi a criação dos Guias Curriculares, que seguiam, na íntegra, os preceitos previstos na LDB, como, por exemplo, a adequação do ensino público às suas exigências, um ensino neutro, fragmentado e naturalizador das questões sociais, pois ler, escrever e contar, era considerado suficiente para servir de âncora ao modelo político/econômico que então se instalava, para o desenvolvimento do trabalho na indústria e a serviço do capital internacional, por intermédio da instalação das multinacionais, o que já vinha ocorrendo no País desde a década de 50 e da aceleração da industrialização e a consequente urbanização.

Os Guias Curriculares foram implantados/implementados como já dissemos, num momento histórico peculiar, em pleno governo militar, no cenário mais cruel da repressão, portadores, portanto, de uma ideologia perversa, mascaradora dos problemas sociais, trazendo assim a marca e o espectro do autoritarismo, em vez do “diálogo e do rigor científico,” como defendia Paulo Freire. Ou ainda “uma escola repressiva não forma cidadãos que lutam pelos seus direitos; no máximo, forma os que proclamam esses direitos sem exercê-los”(Tragtenberg,1979:89)

Os Guias vieram na “medida certa”, pois estavam assentados na contemplação de objetivos gerais do ensino e de específicos da disciplina do currículo escolar, e na apresentação de um rol de conteúdos dispostos linearmente e descontextualizados da realidade social. Era o tecnicismo do ensino a toda prova ancorado no pensamento positivista, em defesa dos ideais conservadores que restringiam o papel do educador e da escola a simples transmissores de conteúdos e o educando a receptor passivo, de um ensino que subestimava a capacidade de pensar de ambos, enquanto sujeitos que deveriam ser do processo ensino-aprendizagem.

A implementação da 5692/71 trouxe mudanças substanciais na grade curricular, provocando danos à formação dos educandos, pois as disciplinas Geografia e História foram substituídas por Estudos Sociais, e introduzidas Educação Moral e Cívica e OSPB, como disciplinas obrigatórias, não permitindo aos educandos o acesso a um saber crítico, a uma formação sólida, fragmentando, cada vez mais, o conhecimento e impondo, portanto, um saber ingênuo, como nas palavras de um educador: “é bom lembrar que a exclusão da

Filosofia, da Geografia, da História, e a introdução de Estudos Sociais em nossas escolas tiveram por base, exatamente o privilegiamento do fazer, do agir, no lugar do pensar e refletir”. (Gonçalves, 1989:15. Apud Poloni, 1998:38).

A disciplina Estudos Sociais teve, como princípio maior, tratar os conteúdos de História e Geografia superficialmente, desconectados da realidade, enaltecendo o nacionalismo patriótico, pois estudava o Brasil deslocado do mundo, objetivando formar alunos patriotas para defenderem a ideologia do Estado, enaltecendo os heróis que a classe dominante elegeu, excluindo, portanto, os outros atores sociais: o negro, o índio, o pobre. Essa ideologia priorizava a realidade local, deixando de lado as questões sociais e a construção de um acervo cultural, esquecendo a totalidade, pois não interessava formar um aluno pensante, questionador das práticas em questão, como pensava o educador Paulo Freire, “não há educação fora das sociedades...”, ou seja, negava a uma maioria o acesso a um saber de qualidade, com conteúdos, pressupostos teórico-metodológicos e filosóficos relevantes.

Como podemos perceber, os Guias foram impostos de maneira unilateral, de cima para baixo, imprimindo um caráter neutro, impedindo os educandos e educadores de construir seu próprio conhecimento, com relevância social, em que os diferentes fossem tratados como diferentes, e não inferiores, que fossem considerados sujeitos e agentes do processo, mas a educação no Brasil sempre foi tratada com indiferença e descaso pelos detentores do poder como bem ilustra a frase cunhada por um educador: (...) “os professores e os alunos são treinados a não pensar sobre o que é ensinado, o que significa dizer que eles não participam do processo de construção do conhecimento”. (Oliveira, 1989).

Para ilustrar essa situação tomemos, como exemplo, um quadro-síntese do documento “A direção e a questão pedagógica” (SE/CENP, 1990), que demonstra a fragmentação dos Guias quanto ao objeto e pressupostos teórico-metodológicos, no componente curricular de Geografia.

Guia Curricular/1973

1) Objeto/Geografia: - Relação homem/meio.

- Não há fio condutor: as unidades são fechadas em si, dentro de cada tema desenvolvido.
- Natureza é estudada tendo como modelo as Ciências naturais.

2) Pressupostos: - Privilegia-se a teoria.

- A ciência é considerada neutra.
- Transmissão do conhecimento.
- A-histórica e/ou fatual e cronológica.
- Por meio da observação, descrição e explicação da realidade.

3) Método - Geografia "Tradicional" de influência positivista/empirista.

3.1 Abordagem

- Partindo do próximo, chega-se ao distante (círculos concêntricos): família, escola, bairro, cidade, município (cidade/campo), estado, país (regiões) e mundo.
- Ponto de partida: as relações sobre a realidade já estabelecidas pelo conhecimento elaborado.
- Compartimenta-se o conhecimento.

O quadro apresentado demonstra o significado dos Guias, pois o objeto da ciência geográfica, o espaço, nesta perspectiva, não é trabalhado em sua dinâmica social nem em sua totalidade, ou seja, as relações sociais e as relações sociedade/natureza, reais são omitidas. Não havendo fio condutor, favorece a fragmentação das unidades, pois além de não serem relacionadas, são fechadas em si.

Quanto aos pressupostos, estes estão longe de alcançar a "práxis", pois é a-histórica, não tem movimento, portanto, não se constitui no vir-a-ser contínuo das formações sociais. Como, também, teoria e prática não caminham juntas,

portanto prescindem da ação-reflexão-ação, para a compreensão crítica, com fundamentação e possibilidades de transformação do mundo que aí está posto. Uma ciência neutra, como o próprio nome sugere, não tem compromisso com o social. O conhecimento só transmitido nega aos sujeitos o processo que deveria ser permeado pela problematização, debate, interação que levariam à sistematização do senso comum, transcendendo o mesmo para mergulhar no conhecimento científico, construído historicamente. Só a observação e a descrição não explicam e não asseguram o entendimento da realidade em sua essência, nem tão pouco a transformação social, pois como conclamava Marx: “avançar do real aparente para o concreto pensado”, ou seja a realidade deve ser analisada levando-se em consideração as relações sócio-econômicas e as contradições geradas pelo modo de produção em vigência.

O método de abordagem positivista/empirista, não dá conta de trabalhar a realidade em suas “múltiplas determinações”, por ocultar as questões sociais, como os conflitos e as contradições geradas no seio da sociedade, pela divisão da sociedade em classes sociais, típicas do sistema capitalista. Ainda passa a idéia de positivo para escamotear as desigualdades e perpetuar sua ideologia de dominação e poder dos mais abastados sobre as massas.

Os Guias Curriculares, portanto, não avançaram, pois como o próprio nome sugere, guiavam e dirigiam o trabalho docente, sob o olhar da tecno-burocracia do sistema educacional que se encarregava de cobrar a utilização deles nas escolas. Era a pedagogia da ditadura. Foi assim durante todo o período do regime militar, com a sonegação de avanços na educação pela imposição de uma prática elitista, excludente e conservadora, espelhada no modelo norte-americano, por meio do convênio MEC-USAID que não tinha compromisso crítico com a realidade nacional e, muito menos, interesse em mudar os rumos da educação para melhorar os segmentos sociais menos privilegiados.

Para ilustrar a “contribuição” da 5692/71 para a educação, em entrevista concedida pelo educador Maurício Tratenberg ao “Jornal de Caxias”, Caxias do Sul, RS (1979:150), perguntado que tipo de ensino estavam recebendo os alunos de 1º e 2º graus e que análise faria dele, antes e depois da reforma da LDB, respondeu:

“Toda ditadura, para não mudar nada, promove uma reforma da educação; assim foi a Reforma Francisco Campos com o Estado Novo, assim é a Reforma 5692/71 do regime atual. ... Podemos dizer que antes da atual “reforma” e depois da mesma, no 1º e 2º graus pouco mudou o nível qualitativo de ensino. Professores, proletarizados por salários aviltantes, ministram ensino nas escolas oficiais a uma clientela pobre: a escola oficial primária e média em nível nacional é a escola do pobre, enquanto que a particular é a escola do rico. Na realidade, a escola contribui para acirrar a divisão das classes”.

Esses propósitos materializados, no Brasil atual, têm suas origens político-históricas lá no período colonial, de 1500 a 1822 e vêm persistindo até os dias atuais, pois a política educacional estava atrelada às orientações e imposições da Metrópole Portuguesa, que objetivava preparar os filhos da elite para o trabalho intelectual, embasada no modelo pedagógico religioso. Aos dominados, restava doutriná-los por uma pedagogia revestida de valores da classe dominante portuguesa, do colonizador, que tinham como princípios catequizar e doutrinar os índios, os mestiços e os filhos dos colonos, pautados no ensino obrigatório da língua portuguesa e da doutrina cristã.

Esses objetivos, portanto, estavam em consonância como o modo de produção em vigência na Europa, o capitalismo, que juntos imprimiram no Brasil uma economia norteadada por uma estrutura agrário-exportadora, com base no latifúndio monocultor e escravista, cujo início se deu com a produção da cana-de-açúcar, que tinha um mercado promissor na Europa, propiciando a acumulação e reprodução do capital estrangeiro, enriquecendo ainda mais a metrópole e a elite portuguesa. Aos dominados, principalmente escravos e colonos, foi-lhes negado um saber que lhes garantisse o direito ao exercício da cidadania, negando-lhes, portanto, a possibilidade de transformarem-se enquanto seres humanos e transformar a realidade a que estavam submetidos.

Apesar da independência política do Brasil, em 1822, da convocação da Assembléia Constituinte que originou a Constituição de 1824, que trazia textualmente a garantia da instrução primária a todos os cidadãos, como também a criação de colégios e universidades, na realidade, poucas mudanças provocou, pois a ideologia continuou a mesma, atender aos interesses da elite, do Estado Nacional e do capital que ia ficando cada vez mais internacionalizado, com a

aceleração do processo de industrialização e a consequente corrida por mercados consumidores e fornecedores de matéria-prima e mão-de-obra barata. No limite, o País passa para uma economia agrário-comercial-exportadora, mas cada vez mais dependente da política econômica imperialista, principalmente da Inglaterra, na época, maior potência econômica do mundo.

Para respaldar e garantir o estado de dependência dos dominados, a educação continuou reproduzindo, na instrução primária, aulas de leitura, produzindo um aluno leitor e não leitor, que não tinha condições de entender e interpretar o que lia, a escrita gerava copistas e a aritmética baseava-se em meros cálculos. A escola secundária era discriminatória, machista, pois favorecia os alunos do sexo masculino e oferecia a eles apenas um ensino técnico-profissionalizante; a universitária reservada à elite, favorecia, portanto, a perpetuação da ideologia e a hegemonia da classe dominante e do capital.

Consultado pelo mesmo Jornal de Caxias/1979, de que forma Tratenberg via a educação no Brasil, e que circunstâncias históricas se deram para que se apresentasse daquela maneira e não de outra, respondeu:

“ A educação brasileira, período colonial e imperial, se definia prioritariamente na existência de Escolas Superiores, especialmente Medicina e Direito, que formavam os mandarins filhos de fazendeiros que faziam parte da elite do poder, os bacharéis que substituíam os patriarcas na direção das fazendas e do Estado. Esse mandarinato continuou sob a República, só que aos bacharéis de Direito juntaram-se engenheiros, economistas como assessores do poder, os militares passaram do ‘poder indireto’ exercido no País desde a Guerra do Paraguai até 64 ao poder manifesto. O estamento militar solda hoje a aliança com as multinacionais, setor latifundiário da economia agrícola, alguns setores industriais sob a hegemonia do capital bancário.

As mudanças que a educação sofreu nesse processo se deram com a necessidade de a industrialização possuir uma mão-de-obra que soubesse ler, escrever e contar, daí a difusão do ensino primário e secundário, que aparece como a meta do Manifesto dos Educadores de 1932 e da revolução de 30. Porém, com toda a difusão da universidade, ensino médio após 64, especialmente das escolas pagas, criaram-se condições para a reprodução de um capital na indústria do ensino e, ao mesmo tempo, na criação de uma mão-de-obra barata saída das universidades e faculdades que existem nos bairros de São Paulo, Porto Alegre e Rio de

Janeiro, onde o diploma confere apenas um valor simbólico a quem o possui. Há uma inversão: os filhos da classe A e B que fazem os melhores colégios estudam em universidades gratuitas, caso de Rio de Janeiro e S. Paulo, e os pobres pagam as particulares noturnas. Porém o diploma conseguido pelo pobre a duras penas não tem o poder de promover sua ascensão vertical, ele não ascende socialmente, por isso geralmente se mantém na mesma ocupação”.

Não custa voltar, mais uma vez, à história para esclarecer e refletir sobre os desmandos na educação, e lembrar que, a partir de 1989, com o advento da proclamação da República, os problemas educacionais continuaram a existir, pois as medidas e ações tomadas pelos que estavam à frente das políticas educacionais não eram suficientes para superar as deficiências. Algumas reformas mereceram destaque, como a Lei Orgânica Rivadávia Correia de 1911 a qual defendia a supressão do caráter oficial do ensino e a Rocha Vaz, em 1925, que pregava um ensino sintonizado entre os estados e a federação.

Essas reformas, apesar de concretizadas, eram paliativas, pois não foram suficientes para solucionar a crise em que a educação se encontrava mergulhada.

Outro marco importante no cenário mundial que trouxe conseqüências para o Brasil, não só na Economia e na Política, mas também na Educação, aconteceu a crise de 1929, a qual provocou a grande depressão econômica que, na verdade, foi uma derrocada no sistema capitalista, materializada na quebra da bolsa de valores de Nova York. Isso obrigou o País a voltar-se, embora tardiamente, para a política de industrialização, o que vai mexer muito com a educação, que passa por mudanças após a Revolução de 1930, no governo do então nacionalista/populista Getulio Vargas, que coloca a educação como uma das prioridades no projeto de reconstrução nacional.

Entretanto, em 1931, não por acaso, foi criado o MESP, Ministério da Educação e Saúde Pública, que tinha como propósito criar uma proposta educacional coadunada com as transformações econômicas vividas no País.

Para tanto, um grupo de intelectuais e educadores, conhecidos como a “vanguarda da educação”, representado por Fernando de Azevedo, Sampaio Dória, Anísio Teixeira, Delgado de Carvalho, Lourenço Filho, Francisco Campos, entre outros, elaboraram uma proposta educacional, denominada o “Manifesto



dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, que acreditavam ser o referendo pedagógico que fizesse jus ao período de transformação por que o País estava passando, permeado pelo processo urbano-industrial.

Fernando de Azevedo (1932:59) faz uma análise da magnitude do documento, salientando-lhe a abertura, atrelado ao momento sócio-político-econômico em que o País se encontrava:

“Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço no estado atual da educação pública, no Brasil, verificar-se-á que, dissociadas, sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do País. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e, frequentemente, arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes...”

Como se pode perceber, Fernando de Azevedo, que foi o escriba do documento, refere-se a ele como um avanço na história do pensamento educacional do País, mostra a situação precária da condução das políticas educacionais, ancoradas no pensamento conservador da elite da época e a premente necessidade de mudança vislumbrada pelos educadores tidos como representantes da corrente renovadora.

O educador em questão, em seu livro “Educação Entre Dois Mundos” (1932:46), mostra que o modelo anterior estava pautado no “empirismo cético, sem



espírito crítico, sem poder de sistematização, sem coerência e vigor, sem rigor científico". Defende, portanto, o Manifesto, afirmando:

"Com esse documento, o problema da educação- o maior e o mais difícil problema proposto ao homem, - se transportou entre nós, de uma vez, da atmosfera confinada do empirismo didático para o ar livre do pensamento moderno, da rotina burocrática para as idéias político-sociais, e dos planos do imediatismo utilitário para os domínios das cogitações científicas e filosóficas, de que dependem os sistemas de organização escolar, no seu sentido e na sua direção".

Os defensores do Manifesto deixam evidente a preocupação com a educação e a necessidade urgente de sua reorganização/redefinição, pelo caos em que se encontrava e também em relação às mudanças sócio-econômicas que o Brasil estava vivendo. Apesar dos esforços apresentados e de ter sido considerado um marco histórico na educação, mesmo assim as massas não tiveram acesso a um ensino democrático, que atendesse aos seus anseios, e sim um ensino ainda ancorado numa filosofia de educação voltado para um ensino elitista.

É bom lembrar que ainda na década de 30, em 1937, Getúlio Vargas decreta um golpe de Estado, torna-se autoridade suprema, cria o "Estado Novo" e promulga uma nova Constituição, que lhe assegurava o direito e controle ditatorial sobre a sociedade brasileira. Nem é preciso fazer muito esforço para entender que a educação, apesar de estar assegurada no seu artigo 129 "garantia do ensino em instituições públicas à infância e à juventude," não garantia, porém, "o direito de todos à educação". Estava traçado o destino educacional: ensino primário e profissional para os menos favorecidos e para a elite ensino secundário e superior, sobrepondo-se o ideal conservador e autoritário.

O Estado Novo vigorou até 1945, quando Vargas foi deposto. Foram convocadas eleições, e foi eleito o Presidente Dutra, que instalou a Assembléia Constituinte para elaboração da Constituição de 1946. Pelo menos, voltou-se a respirar democracia, com os direitos e garantias individuais assegurados. Porém, Dutra, um liberal-conservador, não construiu as bases para uma educação cidadã.

A década de 50 acenava com avanços para a educação, mas foi passageiro, pois o capital internacional entrava com toda força no País, por meio

das multinacionais, impondo um modelo de educação que se adequasse à industrialização que se acelerava no País.

As décadas de 60/70, mas, precisamente a partir de 1964, foram marcadas por um modelo de educação que alijava a sociedade de uma consciência transformadora, seja no nível primário e secundário, ou nas universidades em que “a Política Educacional da ditadura mantinha as Universidades públicas como produtoras de conhecimento, como ‘centros de excelência’, de produção erudita vinculada, e as Universidades privadas como reprodutoras do conhecimento, dirigidas a um público de reprodutores, de consumidores de cultura.”(Tratenberg 1979:85)

Na década de 80, com a abertura política e eleições diretas para governadores, as evidências acenavam para um respirar aliviado, libertador, pois foram eleitos alguns governadores com idéias progressistas, o que propiciou um repensar sobre as abordagens retrógradas e mecanicistas impostas pelos Guias, e, ao mesmo tempo, a possibilidade de construção de novos currículos que pensassem a educação enquanto processo e pressuposto do exercício da cidadania. Foi nesse contexto que nasceram as Propostas Curriculares, em alguns Estados da Federação, cujo princípio social e democrático se caracterizava pela participação efetiva dos professores, na discussão e reflexão dos pressupostos teórico-metodológico-filosóficos e os conteúdos abordados.

As Propostas Curriculares do Estado de São Paulo foram elaboradas no mandato do governador André Franco Montoro, num trabalho conjunto realizado pela Coordenadoria do Ensino e Normas Pedagógicas (CENP) e Secretaria Estadual de Educação, assessorado por docentes de instituições de ensino superior público (USP, UNESP e UNICAMP) e confessional (PUC), dos professores representantes da Rede Pública de Ensino, por meio das Delegacias de Ensino num processo de discussão em que foram editadas três versões preliminares, culminando na concretização do documento que serviu de sugestão e apoio aos educadores de todo o Estado. Posteriormente foram referenciais para escolas municipais, para outros Estados, para muitas escolas particulares e até para o exterior.

É claro que muitas dificuldades surgiram durante o processo, pois não é fácil sair de uma situação cristalizada, de imposições, de um paradigma tecnicista,



formalista, para o dialético, problematizador e transformador das questões sociais. Como coloca a professora de Geografia da UNESP-P.Prudente, que participou das discussões e assessorou os professores na época:

“O debate foi sempre difícil, porque a Proposta Curricular tinha um caráter inovador, sobretudo se comparada aos Guias Curriculares. Nessa inovação era observada a forma de sua estruturação: não apenas de um rol de conteúdos que se sucedem pelas séries, mas uma fundamentação do que se propunha, acompanhada de sugestões para a condução do trabalho.

A assunção de uma linha teórico-metodológica, tanto mais do materialismo histórico dialético, acentuava ainda mais a polêmica em torno dessa proposição.

Havia professores que se sentiam renovar, por meio da perspectiva de mudar o como ensinar e o que ensinar em geografia. Mas havia, também, os que resistiam, questionavam o caráter geográfico do que se propunha e pediam a volta daquela geografia física e daquela geografia humana, marcada pela análise tópica dos diferentes aspectos das realidades estudadas.

O que resultou desse rico processo foi que os educadores não puderam permanecer indiferentes à Proposta Curricular. Da mesma forma, os professores universitários envolvidos com o ensino de 1º e 2º graus, ou minimamente interessados por ele, também passaram a se posicionar a favor ou contra, assim como as grandes editoras comerciais, que dominam o mercado de livros didáticos, tiveram que se preocupar em oferecer novos “produtos” que respondessem às demandas que se criavam com esse debate. A Proposta Curricular de Geografia chegou mesmo a ser debatida em editorial do jornal O Estado de S. Paulo” (Spósito,1999:28).

Os documentos citados, alguns se encontram em anexo para possível consulta dos interessados.

Para se ter uma idéia dos avanços da Proposta em relação aos Guias, quanto aos pressupostos e ao método de abordagem, apresentamos a reprodução do quadro síntese da Proposta Curricular de Geografia elaborado pela CENP/SE.



Proposta de ensino 1984.

- 1) Objeto/Geografia:
 - Relação sociedade/natureza, por meio do trabalho.
 - Fio condutor: processo de industrialização.
 - Natureza é estudada como um recurso de que a sociedade se apropria e estuda também, nos seus mecanismos próprios.
- 2) Pressupostos:
 - Estão em unidade: teoria e prática.
 - Ciência vincula-se ao processo de produção da existência humana
 - Construção do conhecimento.
 - Tem historicidade.
 - Pela observação e análise dos dados da realidade chega-se aos nexos causais entre fatos, o que leva à compreensão crítica identificando problemas, levantando questões e discutindo possíveis soluções.
- 3) Método
 - Geografia Crítica: materialismo histórico-dialético.
 - A realidade é abordada num constante ir e vir, isto é, explicando-se pela relação dos elementos locais com os dos espaços mais amplos e vice-versa.
 - Ponto de partida: os dados da realidade próxima.
 - Recupera-se a totalidade.

O exposto nos dá a idéia de como a Proposta se diferencia do Guia, pois trata o espaço geográfico enquanto totalidade, em sua dinâmica, relacionando seus elementos, tendo como elo o trabalho social. O espaço é compreendido "enquanto um processo histórico desigual e contraditório, que requer a existência de povos com modos de produzir/viver distinto, das sociedades industriais dominantes" (Proposta Curricular de Geografia/SE/CENP:1987:21). Os pressupostos trazem teoria e prática em unidade. A ciência é viva e questionadora porque está vinculada ao processo de produção da existência humana, portanto, é histórica. O conhecimento é construído historicamente, isso

significa que os sujeitos interagem no processo. Outro aspecto relevante é a incorporação da dialética como linha de pensamento e método de investigação científica, permitindo a recuperação da visão de totalidade, perdida “no e pelo positivismo”.

Ainda podemos apresentar como avanço das Propostas o desenvolvimento do trabalho com temas, tendo como referência a de Geografia- Ensino Fundamental, o que possibilita aos alunos a “construção de conceitos”, permitindo-lhes produzir, com a mediação do professor, um conhecimento crítico que leve à compreensão e transformação da realidade, como demonstra o quadro a seguir:

Proposta Curricular CENP/SE/1977.

Temas

Ciclo Básico

- O lugar de vivência do aluno
- A escola como espaço de relações
- O itinerário casa-escola e arredores da escola.

3ª Série

- A inserção do lugar do aluno no espaço brasileiro
- A Cidade e Campo: espaços de atividades produtivas complementares e interdependentes
- A natureza como recurso para suprir as necessidades sociais.

4ª Série

- A cidade e o Campo: o elo por meio do trabalho
- A relação sociedade/natureza se faz pela mediação do trabalho
- A produção do espaço na cidade e no campo
- As transformações no campo e na cidade ao longo do tempo.

5ª Série

- O Processo de industrialização e a produção do espaço brasileiro
- O processo de produção caracteriza-se pelo tipo de sociedade
- A distribuição, circulação e consumo da produção e das pessoas
- A realidade brasileira no contexto mundial.

6ª Série

- O Brasil atual nas suas desigualdades e sua inserção no mundo
- O território brasileiro é internamente desigual: desigualdades sócio-econômicas
- O processo histórico de configuração das regiões
- As desigualdades regionais encontram um ponto de unidade na integração das regiões.

7ª Série

- O mundo capitalista atual: suas transformações e estruturação geral
- A importância da indústria na produção do espaço capitalista contemporâneo
- As transformações na divisão internacional do trabalho e a atual regionalização do mundo.
- As áreas “residuais” de economia tradicional em processo de transformação.

8ª Série

- O mundo Contemporâneo: suas transformações e suas particularidades
- A Geopolítica mundial no século XX
- O processo de industrialização e urbanização nos países capitalistas
- A produção do espaço nos países socialistas: formação, expansão e crises
- A relação sociedade/natureza no mundo contemporâneo.

Como vemos, o quadro nos mostra os temas sugeridos pela Proposta de Geografia, os quais propiciam a superação da linearidade, pois são dispostos em vertical, tendo como referência a espiral, proporcionando imbricamento e movimento entre os mesmos, trabalhados num constante “ir e vir”, considerando sempre a realidade do educando/educador, tomando-a como “ponto de partida e também de chegada”. A espiralidade traz a idéia de interação, de envolvimento,

de ação mediadora, de totalidade, de transformação. Outra possibilidade é a horizontalidade, em que os componentes curriculares estão vinculados, facilitando sua integração rumo à interdisciplinaridade.

As Propostas Curriculares, como o próprio nome sugere, suscitam processo, dinamismo, debate. Visam, na essência, à relação professor/aluno, relação dialógica, pautada na troca de idéias, na inter-relação, na cumplicidade entre os sujeitos e destes com o objeto de conhecimento. Nelas, o professor tem o direito ao exercício de sua verdadeira função, mediador no processo ensino-aprendizagem. Professor/aluno se constituem, portanto, em agentes e sujeitos, articuladores, sistematizadores e construtores do saber, direito inalienável do ser humano.

Alguns Estados brasileiros adotaram procedimentos semelhantes ao de São Paulo, como: Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, superando os ranços tecnicistas, ousando substituir as práticas curriculares ultrapassadas por propostas que respondessem com mais relevância social, às necessidades dos educandos e educadores. Porém, outros continuaram a política já estabelecida.

Esse procedimento de elaboração das propostas se estendeu também para alguns municípios, como São Paulo, com bastante sucesso. Já em outros com dificuldades financeiras e carentes de recursos humanos se apropriaram das propostas estaduais ou continuaram utilizando livros didáticos como referenciais. Ou como mostram os argumentos:

“Em grande parte, pode-se dizer que essa posição poderia ser justificada pelas dificuldades práticas e limites na competência teórico-metodológica e técnica de muitos Municípios e, até mesmo, Estados em formular suas políticas curriculares.

Essas dificuldades e limites talvez constituam uma das dimensões perversas da política de descentralização do ensino e, sobretudo, através da municipalização do que atualmente se denomina ensino fundamental, fortemente estimulada, quase obrigada, pelos governos estaduais e pela legislação e políticas de distribuição tributárias federais e estaduais”(Spósito, 1999:25/26).

Após um período de debates, de diálogo, com alguns avanços do ponto de vista político-pedagógico, com a elaboração e implementação de propostas curriculares em alguns estados e municípios, o Governo Federal provoca mudanças na política curricular brasileira em pleno final de século, com a implantação de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹, para todo território nacional.

Não questionamos o mérito das mudanças, pois elas são sempre necessárias e saudáveis desde que venham transformar a realidade com benefícios sociais que propiciem o crescimento dos seres humano . No caso dos PCN, partimos das possibilidades que podem proporcionar caso sejam bem elaboradas. Podemos considerar procedente a iniciativa de o governo rever a política educacional no país, pela premência de mudanças urgentes na revisão do ensino fundamental e médio. Contanto que avancem no sentido de considerar a escola como um todo e repensar sobre as teorias que fundamentam a construção do ensino-aprendizagem, os procedimentos metodológicos, os conteúdos imbuídos de valor social, os sistemas de avaliação, enfim, que promova a criação de espaços que propiciem reflexão sobre essas questões que, afinal de contas, é direito e dever de todos, independente da ideologia postulada.

No tocante ao desenvolvimento dos PCN, vejamos alguns pontos que merecem atenção: a valorização da transversalidade constitui-se num aspecto relevante, quando pensada “como possibilidade do estabelecimento de relações entre o conhecimento sistematizado e a realidade, por meio de um trabalho interdisciplinar”. (Spósito:p24)

Os temas transversais contemplados são: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. É inegável a importância de se trabalhar a transversalidade para superar a fragmentação, como também salientar os temas abordados, mas deve-se ter cautela, como sugere Pontuschka, 1999:17:

¹ PCN – Gênese Constituição Federal 1988 e LDB 9394/96



“uma das inovações dos PCN é constituída pelos temas transversais que vêm apavorando os professores. A forma autoritária com que estão sendo impostos às escolas é para provocar indignação. Mexe-se no currículo, mas não são pensadas ações que ofereçam aos professores, distribuídos por todo o território brasileiro, momentos de reflexão, no sentido de valorizar a interdisciplinaridade e os trabalhos coletivos numa sociedade e numa organização escolar em que prevalece o individual em que as disciplinas estão extremamente compartimentadas, não considerando as fronteiras indelévels existentes entre elas. Idéias boas são destruídas pela forma autoritária de sua implementação – sem que a escola seja considerada como um locus de produção de conhecimento e de educação permanente”

Se pensarmos os temas transversais enquanto temas da atualidade e sua relevância social, não suscita dúvida quanto à sua importância no contexto em que a sociedade está vivendo, mas é imprescindível analisar a maneira como estão chegando às escolas, sem que os professores tenham acesso à capacitação, para discuti-los, aprofundá-los e colocá-los em prática, até porque é quase impossível trabalhá-los isoladamente por área do conhecimento, o que requer ainda mais a socialização e o aprofundamento das questões pertinentes; do contrário não se constitui em transversalidade, quando muito, integração de áreas. Seria, portanto, o momento ideal para oportunizar a construção do trabalho coletivo, tão importante na construção do conhecimento. Mas, de toda forma é um avanço suscitá-los e sugerir-los, apesar de ser pertinente também questionar: ‘como trabalhar, Ética, vinculada a procedimentos tão autoritários como a imposição dos próprios PCN enquanto currículo único, imprimindo um caráter obrigatório e homogeneizador, de uso obrigatório em todas as regiões e em todos os componentes curriculares.

Outra questão importante é o resgate da relevância da cartografia na área das humanidades, especialmente em Geografia, pois será uma grande contribuição, se trabalhada enquanto instrumento de apoio ao entendimento da realidade, codificando e decodificando – a nos seus múltiplos aspectos, econômicos, sociais, físicos, culturais, etc.

O uso de diferentes linguagens: cartográfica, iconográfica, matemática, ajudará no avanço do processo de alfabetização, pois irá propiciar uma leitura crítica de mundo.



Voltamos a insistir, seria de salutar importância a proposição dos PCN, mas enquanto proposta de trabalho e apoio aos educadores, com abordagens inovadoras do ponto de vista teórico-metodológico-filosófico, que colocasse no centro das atenções os sujeitos sociais, com aquisição de conteúdos relevantes, socializadores de uma prática possibilitadora de crescimento no processo cultural.

A nossa crítica atenta para a maneira como foram conduzidos, elaborados e colocados a público, direcionados pelo Estado, pelo Ministério da Educação e Desporto (MEC), pensados e materializados em seus gabinetes, por um grupo seleto de professores universitários e alguns da escola da Vila (SP), assessorados por pareceristas, sob critérios exclusivos do MEC. Essa postura revela que os responsáveis pela elaboração dos PCN concebem educação muito mais como consenso do que como instrumento sócio/cultural de emancipação, imprimindo um caráter ideológico autoritário, discriminatório, elitista e excludente, próprio da "ideologia neoliberal que defende uma escola que se constitua em efetivo instrumento de controle social e se pautasse por qualidade e produtividade, características definidas com base no resultado educacional obtido e estabelecidas por meio de padrões, indicadores e medidas" (Moreira, 1997:94), não condizente, portanto, com as reais necessidades da maioria do povo brasileiro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem no contexto das proposições para a política educacional brasileira, oficiais pela LDB 9394/96, mas principalmente sob os postulados das políticas internacionais neoliberais, pensadas, articuladas e financiadas pelo Banco Mundial (BIRD) principalmente para os países do Terceiro Mundo, em especial o Brasil, pois o Banco Mundial tem enfatizado suas intenções na definição e no financiamento para investir em reformas na educação desses países, usando como alibi a erradicação da miséria e da pobreza que os assolam. (...) "as mudanças na escola de ensino fundamental e médio não são medidas isoladas e desvinculadas de um projeto global; pelo contrário, expressam o caminho trilhado pelo governo brasileiro para pôr em prática as políticas neoliberais decididas em escala mundial". (Camargo e Fortunato, 1996. Apud Pontuschka, 1999:14).

Na parte introdutória do texto que apresenta os PCN, o ensino fundamental é visto pela sua expansão, mas apresentando ainda altas taxas de evasão e

retenção, comparadas à conjuntura mundial, como demonstra seu parecer e a intenção do documento:

“Neste final de milênio, a sociedade brasileira vive um momento de rápidas transformações econômicas e tecnológicas, ao mesmo tempo em que os avanços na cultura e na educação transcorrem de forma bastante lenta. Em função de uma economia dependente, não se desenvolveu uma cultura e um sistema educacional que pudesse fortalecer a economia, fazendo-a caminhar para a auto-suficiência

o aumento do desemprego e as mudanças no mundo do trabalho constituem outro aspecto que aflige a sociedade brasileira que demonstra preocupação com o grande contingente de jovens que, mesmo com alguma escolarização, estão mal preparados para compreender o mundo em que vivem e nele atuar de maneira crítica, responsável e transformadora, e, especialmente, para serem absorvidos por um mercado de trabalho instável, impreciso e cada vez mais exigente.

A sociedade brasileira demanda uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem e na qual esperam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas”.

Essas afirmações servem de argumentos para justificar a implantação dos PCN, pondo a culpa na educação que estava sendo veiculada, até então, como responsável pela crise que o País atravessa e, por outro, sugerem que ela não dá conta de preparar os jovens para compreender o mundo em que vivem de maneira crítica, autônoma, participativa, etc. A pergunta que se coloca é: como uma referência curricular única, homogeneizadora e imposta poderá formar cidadãos críticos, autônomos e outros adjetivos mais? É fácil os defensores e articuladores dos PCN criticarem as propostas e colocarem em seu lugar um documento que se põe como “salvador do mundo”, quando, na verdade, as possibilidades de melhorar a educação pelos caminhos que sugerem são remotas. Mas seus responsáveis insistem em desmerecer os referenciais anteriores, como nas palavras da pesquisadora da fundação Carlos Chagas:

“o modelo educativo que vem orientando a maioria das práticas pedagógicas não atende mais às necessidades apresentadas pelo atual cenário sócio-político e econômico do país.”(Sá Barreto, 1995 Apud Azanha-1996:71.).

Segundo Azanha (1996:72), esses argumentos são baseados na pesquisa da Fundação Carlos Chagas, coordenada por Sá Barreto:

“estudo comparativo das propostas curriculares estaduais e municipais, elaboradas a partir do início da década de 80 , a maioria ainda em vigência. Essas propostas, nos termos da pesquisa, compõem um quadro nacional confuso, fragmentado, com diferentes níveis de elaboração e de justificação, que dificulta uma política global de melhoria do ensino fundamental. Aponta ainda as principais tendências pedagógicas que convivem no Brasil atual: a tradicional, a renovada, a tecnicista, a libertadora, e a crítico-social, para justificar a proposta dos PCN como uma superação de modelos que, por suas insuficiências e equívocos, não mais têm condições de orientar as práticas pedagógicas vigentes”.

A pesquisa objetivou colher alguns dados, para corroborar os PCN.

“Tomou como objeto de análise documentos oficiais e apontou, aqui e ali, a presença de justificativas e declarações de adesão a alguns princípios. O que se constatou foi a incipiência de algumas iniciativas, a insuficiência de outras, a presença de contradições, de descontinuidades administrativas, etc. Nada existe no relatório a respeito de como as propostas curriculares têm repercutido nas efetivas práticas escolares. É apenas uma visão genérica a respeito de orientações curriculares e programáticas. Utilizar essa visão genérica como uma radiografia do que ocorre nas escolas é ir muito além do que o estudo se propôs e o seu relatório permite Quase sempre os estudos disponíveis são muito mais julgamentos ideológicos do que descrições confiáveis sobre as alterações da vida escolar provocadas pelos movimentos reformistas” (Azanha, 1996:76).

O que percebemos é que o governo, não se preocupa em ouvir os professores, alunos, e a comunidade, em observar e analisar os avanços, os emperros e porquês das tendências pedagógicas que estão em vigor, nem fazer

um estudo com mais rigor das propostas e procurar sanar as dificuldades e trabalhar realmente em cima de uma política de “formação do povo brasileiro”, que seria sua principal função, como já tanto sugeriu o educador Rubem Alves por cartas ao Sr. Presidente e Sr. Ministro. Ele age exatamente ao contrário, fica na crítica vazia, na falácia e radicalização, para justificar na opinião dos mesmos a inoperância das propostas, em vez de considerá-las e reformulá-las, no sentido de avançar onde houvesse necessidade, mas a intenção não era essa como demonstra o enunciado:

“É claro que a proposição dos PCN pressupõe que não valeria a pena uma atuação corretiva e reorientadora das várias tentativas estaduais e municipais que há anos se esforçam para consolidar orientações pedagógicas de seus respectivos sistemas. A opção foi uma substituição radical do que já existe por uma nova ordenação curricular, “uma referência curricular para todo o país”(Azanha, 1996:75).

O descaso com as propostas curriculares e com escola como um todo se constituiu em ignorar todo empenho e trabalho dos profissionais da educação, porém, o que mais tem chocado no procedimento adotado na elaboração dos PCN foi a exclusão e anulação dos professores que trabalham no ensino fundamental e médio, pois são eles que realmente conhecem os problemas, que poderiam contribuir para melhorar o quadro em que se encontra a educação brasileira que, apesar de alguns avanços, ainda apresenta índices altos de retenção e evasão, pois muitas crianças, adolescentes e jovens continuam fora da escola ou não concluem o ensino fundamental, e é bom que se diga que isso não é por conta das Propostas Curriculares, mas pela política educacional de segregação aos menos favorecidos, engrossando uma taxa considerável de um exército de analfabetos e um ensino que ainda deixa a desejar, principalmente nos estados mais carentes da Federação.

É preciso lembrar que os PCN têm um caráter determinista, balizador, e todos sabemos que essa não é a melhor maneira de trabalhar as questões educacionais, pois como questiona a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB):



“um dos pressupostos, em relação a qualquer mudança curricular, é que esta não se legitima por decreto, mas sim através de uma perspectiva participativa, uma transformação cultural. O que significa um processo longo e complexo, que exige trabalho em várias frentes e, sobretudo, que coloque o professor no centro das discussões, como protagonista da proposta e do processo de mudanças. Currículos impostos, como bem sabemos, têm inúmeras fragilidades e limites, além de poucas vezes lograrem modificar práticas e expressar resultados significativos na sala de aula. Entretanto, vêm sendo impingidos aos professores como “camisa de força”. (Geografia em debate – AGB/SP, Fev/99:2).

O governo agiu arbitrariamente, como se, ao fazer uma reforma desse cunho, não necessitasse discutir a educação com, e entre os sujeitos sociais, refletindo sobre seus pressupostos teórico-metodológicos, sua linha filosófica e todo o processo inerente à educação. Frente a esses descabimentos, importa tecer alguns questionamentos: por que os PCN? Por que a decisão de o governo estabelecê-los em nível nacional? Qual é o significado de um currículo único, com tantas disparidades socio/econômicas no País? Que objetivos pretendem? Qual é a concepção de educação presente? Que visão de mundo têm seus autores?

Para entendermos essas e outras tantas questões, é importante que nos reportemos ao momento histórico que estamos vivendo, e perguntarmos quem é o governo que está à frente dessas políticas, que ideologia postula, que pretensões tem. Desse modo, a análise do documento em questão deve estar inserida num contexto mais amplo, o da política educacional brasileira, sua história e seu caminhar; refletir as medidas “profícuas” tomadas a partir do 1º governo de Fernando Henrique Cardoso e seu ministro Paulo Renato de Souza, que juntos buscam, a qualquer custo, a padronização da escola pública.

Essas práticas autoritárias são típicas de um governo que quer imprimir a todo custo um “novo” perfil à educação, que ele pensa e acredita ser o melhor para todos seguir e, se possível, sem críticas, homogeneizando o ensino por um currículo único para todo país, num momento em que as reformas que, é claro, são mais do que necessárias, devem se constituir em inquietudes, em desafios, provocadores de mudanças sistemáticas, ou seja, transformações concretas no cenário educacional brasileiro.



Fica evidente que o Governo não trata a educação como um problema social, cultural e ético porque está mais preso às políticas e prescrições dos paradigmas ditados pelo Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, UNESCO, do que na disposição de lutar pela promoção de uma política educacional voltada para a superação das desigualdades sociais, que coloca o Brasil numa escala vergonhosa segundo o Índice de Desenvolvimento Humano- IDH ².

Essas políticas ditadas pelos Organismos Internacionais são justificadas como:

“As economias ocidentais (capitalistas) entraram em crise desde meados da década de 70, os Organismos Internacionais têm imposto reformas que visam, ao mesmo tempo, à disciplinarização fiscal e a uma drástica redução das funções sociais e econômicas assumidas pelo Estado. Os argumentos dados é que essa crise decorre: 1) do excesso de intervenção do Estado na economia e na sociedade; 2) da incapacidade de o Estado exercer as muitas funções que centralizou; e 3) da sua “indisciplina fiscal”. Ainda que a crise fiscal esteja servindo, há mais tempo, de justificativa para profundos cortes orçamentários nos itens sociais (como educação e saúde), a crítica ao Estado – seu centralismo e intervencionismo, bem como sua inoperância para atender às demandas sociais – têm sido arma mais eficaz de conquista de setores sociais para as reformas propugnadas. Os analistas internacionais de várias áreas têm chamado a atenção para o fato de que os organismos internacionais, os governos e os intelectuais que estão aderindo às suas teses neoliberais defendem uma compreensão estritamente econômica da crise que afeta o desenvolvimento dos países latino-americanos, ignorando as muitas forças políticas que nela interferem, mas principalmente, os enormes custos sociais que as reformas propostas impõem a amplos setores sociais. A educação é umas das áreas sociais em que o corte estritamente econômico dos diagnósticos e das reformas capitaneadas por aqueles organismos se manifesta mais claramente e sinaliza prejuízos sociais graves” (Warde, 1996:II/12).

O que essas políticas têm possibilitado, em sua maioria, é a imposição de referenciais curriculares, de forma autoritária, pois prescindem do debate, da discussão, e no caso dos PCN, foram colocados na Internet sem que os

² IDH – Índice de Desenvolvimento Humano, critério estabelecido pela ONU (Organização das Nações Unidas) para avaliar o nível de desenvolvimento econômico e social dos países.

professores tomassem ciência, sem contar que muitos não têm computador nem possibilidade de acesso; além do mais, são confusos em seus enunciados, o texto é muito teórico para uma grande parcela dos professores que ainda têm como referencial o livro didático, uma linguagem de Primeiro Mundo imposta para o Terceiro, pois não houve capacitação para o professor tomar contato, discuti-los e poder fazer uma avaliação com mais rigor com seus pares. O Ministro da Educação, Sr. Paulo Renato, porém, num tom não muito elegante, colocou uma matéria no Jornal – O Estado de S. Paulo-03/10/99: “MEC quer contratar ‘tradutores’ para os PCN”, ou seja, o Sr. Ministro, em vez de possibilitar condições dignas para os professores trabalharem, humilham-nos, tachando-os de incompetentes. Esse procedimento deve no mínimo ser refutado pelos educadores e a sociedade.

A Reforma Curricular brasileira em questão está assentada em dois pressupostos que apesar de distintos, se articulam: um de assessoria técnica, elaborado pelo psicólogo espanhol César Coll, que em entrevista realizada em Barcelona, em 2 de junho de 1999, pelos professores Jean Lauand e Elian Alabi Lucci, ao ser questionado sobre sua efetiva participação na elaboração dos PCN, justificou que:

“colaboração consistiu basicamente em assessorar, no que diz respeito à adoção de uma estrutura que permitisse uma homogeneidade dentro das propostas das diversas áreas, não em termos de conteúdos – o que naturalmente compete aos especialistas – mas, no que diz respeito à definição dos objetivos dos diversos conteúdos, aos tipos de conteúdos procedimentais etc., e no que diz respeito à fundamentação psico-pedagógica”. O outro pressuposto está assentado nas políticas do Banco Mundial e seus signatários.

Para entendermos esse primeiro pressuposto, buscamos as considerações e argumentos de Moreira (1997:94), que tece críticas à transferência de idéias inspiradoras da Reforma Espanhola para elaborar um currículo nacional no Brasil, pautado na teorização de César Coll, mentor da mencionada reforma e consultor das equipes responsáveis por diversos documentos componentes dos PCN. Moreira destaca as limitações dessa teoria associando-a ao “pensamento

tradicional de currículo e seu caráter psicologizante". Sua crítica está fundamentada na seguinte premissa:

"Para o psicólogo espanhol, a finalidade última da educação é promover o crescimento dos seres humanos'(Coll, 1992:22). Em sua perspectiva , todos os processos psicológicos que configuram o crescimento de uma pessoa são decorrentes da interação constante que mantém com o seu meio ambiente. Essa interação é mediatizada pela cultura, sendo a família, a escola, os adultos e, em geral, os outros seres humanos os principais agentes mediadores. O crescimento pessoal é, assim, o processo pelo qual o indivíduo torna sua a cultura do grupo social a que pertence. Nessa ótica, a educação corresponde ao 'conjunto de atividades mediante as quais um grupo assegura que seus membros adquiram a experiência social historicamente acumulada e culturalmente organizada'(1992:28)".

Nas considerações apontadas, entendemos também que conceber a educação por esse prisma é simplificar ou até omitir seus pressupostos, pois desconsidera a "discussão das complexas relações que existem entre educação e sociedade"(Moreira, 1997:95), contemplando mais o meio que as relações sociais que se têm constituído, na sua maioria, em situações conflituosas e desarmônicas, descartando o que há de mais significativo no processo educativo e social , que são os aspectos históricos, ideológicos, políticos, culturais, utópicos, etc, ou seja, perde-se a grande oportunidade de propiciar aos educandos a construção de um currículo e uma prática pedagógica que permitam a formação de uma consciência crítica, que não prescindam das relações com o meio, mas priorize principalmente a interação com o outro, que eles sejam sujeitos e agentes da organização social e educacional onde vivem, que entendam a realidade na sua totalidade e que tenham oportunidade e direito às condições de lutar por um mundo e uma sociedade mais justos e solidários.

Outra negligência apontada é a concepção de cultura, que é muito ampla e engloba diferentes aspectos, não considerando, portanto, as reais dificuldades dos seres humanos, como as desigualdades e conflitos que envolvem os diferentes grupos sociais. Cultura, portanto, deveria ser algo que propiciasse um verdadeiro espaço de luta na superação desses problemas. "Como tais embates

não são considerados na discussão, cultura acaba por reduzir-se a um conjunto inerte de valores e conhecimentos a serem transmitidos na escola de forma não problemática” (Moreira, Silva, 1994).

Para tanto, Coll defende a necessidade de um currículo concebido enquanto “um elo que se situa entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educativa e a prática pedagógica, entre a planificação e a ação, entre o que se prescreve e o que realmente sucede nas aulas” (1992:21 apud Moreira, 1997:96)

Em sua visão, elaborar um currículo supõe a tradução de princípios ideológicos, pedagógicos, psicopedagógicos, que orientam o sistema educativo, em detrimento da discussão desses princípios, negligenciando, portanto, o compromisso político do mesmo, o que implica atribuir à teoria um caráter neutro, “prescritivo”, que acaba não provocando mudanças sociais em seus sujeitos nem no mundo que aí está posto.

Segundo Moreira, “Coll propõe um modelo de desenho curricular que contempla três níveis de concretização – o primeiro correspondente às decisões que se dão na administração central; o segundo, à escola, e o terceiro, de competência de cada professor, correspondente à sala de aula (Espanha, Ministério de Educação e Ciência, 1995)”. (Moreira, 1997: 97).

O modelo sugerido, segundo Moreira, requer quatro informações: a) as que se referem ao que ensinar - conteúdos e objetivos; b) quando ensinar – maneiras de ordenar e sequenciar os conteúdos e os objetivos; c) como ensinar – maneira de estruturar as atividades de ensino/aprendizagem; e d) as que orientam decisões sobre o quê, como e quando avaliar.

Moreira destaca a “semelhança com as questões que compõem o chamado racional de Tyler (1979): a) que objetivos educacionais a escola deve procurar alcançar?; b) como selecionar experiências de aprendizagem que possam ser úteis na consecução desses objetivos?; c) como podem ser organizadas as experiências de aprendizagem para um ensino eficaz?; e d) como se pode avaliar a eficácia das experiências de aprendizagem”?

Como se percebe, tanto numa abordagem como noutra, atribuem-se significados demasiados às questões mencionadas, priorizando a discussão sobre o “como fazer, secundarizando-se, portanto, o que fazer”, o que acaba

referendando um caráter prescritivo e a preservação do senso comum , reduzindo a possibilidade e o direito aos educandos de construir uma atitude crítica em relação aos conhecimentos adquiridos e uma postura de buscar uma saída política frente às relações sociais de dominação e opressão. É importante lembrar que a uniformização do currículo, ensejado nos Guias Curriculares, impostos pela LDB 5692/71, estava fundamentado na orientação curricular proposta por Tyler, da qual Coll comunga, como demonstra Moreira:

“A solução advogada por Coll (1992) para fazer face às dissonantes demandas que os diferentes grupos sociais apresentam à escola, é simplista: um desenho curricular aberto que ofereça certo grau de liberdade ao professor e aos alunos. Além disso, a preocupação com a homogeneização é rapidamente retomada na exemplificação de objetivos, saberes e valores que devem ser comuns a todos os estudantes: educar para a tolerância, para a convivência pacífica e democrática, para a participação cidadã, para o respeito aos direitos humanos e para o reconhecimento da igualdade entre as pessoas, para a saúde e proteção ao meio ambiente assim como para o ócio e para a cultura. O propósito maior parece ser promover a convivência pacífica dos diferentes e dos desiguais, o que aproxima a concepção de pluralidade defendida por Coll, do que denomina McLaren (1995) de multiculturalismo liberal”.(Moreira:98).

O modelo defendido aponta muito mais para a prática do individualismo nos educandos, do que para socialização de conhecimentos relevantes, pois não aprofunda as relações de dominação, de discriminação sobre as minorias, da concentração de renda nas mãos de poucos em detrimento das classes subalternas, enfim a diversidade é trabalhada muito mais do ponto de vista das características individuais, respaldada em conteúdos, objetivos e método centralizados mais no aluno, que no envolvimento dos mesmos na socialização das diferenças culturais e no combate às desigualdades sociais.

Coll em seu trabalho educacional de elaboração de uma teoria de currículo, se pautou na concepção construtivista de aprendizagem que, segundo Moreira, contempla as idéias de “memorização compreensiva, funcionalidade do conhecimento e aprendizagem significativa”(1997:99).



“Silva(1996), analisando o construtivismo, argumenta que sua aceitação no meio educacional se deve ao fato de se apresentar como teoria progressista e de pretender fornecer uma direção relativamente clara para a prática pedagógica. Acrescenta, porém, que sua predominância constitui uma regressão conservadora, na medida em que contribui para despolitizar a pedagogia e a escola, para preservar a noção do conhecimento como um processo biológico e natural (isolado das funções sociais e políticas da escolarização) e para obscurecer as relações de controle e de poder necessariamente presentes no processo educacional”. (Moreira:100).

Para concluir suas considerações, Moreira questiona a visão de conhecimento escolar em que se assenta a teoria curricular de Coll, dizendo “que ele efetua uma redução dos conteúdos e das disciplinas a ‘coisas da lógica’. (...) Julgo que desconsidera tanto a riqueza como a ‘confusão’ que caracterizam a produção do conhecimento como as implicações sócio-éticas e políticas desse processo. Anulam-se, assim, as vozes históricas e as bases sociais necessariamente presentes nas disciplinas”.

A partir dessa análise e da leitura dos PCN, dá para perceber porque o MEC se apropriou do referencial curricular da Espanha e mais precisamente da assessoria de César Coll, pois o caráter neutro e hierarquizante dispensado aos conteúdos, aos procedimentos metodológicos, à avaliação e a todo o conjunto que envolve a escola, reflete a ideologia burocratizante do processo de ensino/aprendizagem, limitando assim a preocupação com a história e com o compromisso político dos sujeitos envolvidos, assim como a desconsideração de uma análise e interpretação mais profunda da realidade na qual estão envolvidos e sua possível transformação por meio da construção de uma formação de qualidade, que transcenda as teorias curriculares tradicionais e pedagogias psicológicas defendidas por Coll.

Coll enfatiza e defende muito mais os aspectos psicológicos que os sociais, imprimindo, assim, um caráter psicologizante aos PCN; insistindo em competências e habilidades, mas muito mais no sentido individualista e competitivo, voltados para atender ao mercado, em detrimento de competências e habilidades sociais e históricas, ou seja, objetiva muito mais formar um “cidadão”

consumidor, alienado e subserviente, do que com fundamentação, postura crítica frente ao momento e ao espaço onde vive.

O outro pressuposto está assentado nas políticas que o Banco Mundial vem impondo à educação no Brasil e em vários outros países do mundo. Desde 1990 o Banco tem declarado que seu principal objetivo é erradicar o analfabetismo e reduzir a pobreza, ou seja, instaurar a grande “política compensatória” em âmbito mundial, destacando o investimento em educação como a melhor forma de aumentar os recursos dos pobres. Na verdade, a grande descoberta do Banco foi perceber que a miséria e a pobreza têm-se ampliado tanto no mundo nos últimos anos, que se não for tomada nenhuma medida, poderá colocar em risco a própria sobrevivência e a de seus signatários.

O Banco tenta incutir, nas pessoas, a idéia de que está preocupado com a educação dos educandos, como a melhor saída para erradicar a pobreza, mas o que está por trás é que eles vão ser preparados para adquirir um mínimo de aprendizagem para dar prosseguimento às políticas econômicas do Banco, isto é, continuar concentrando riqueza e reproduzindo o sistema capitalista, principalmente nos países subdesenvolvidos onde os governos são mais flexíveis, exigindo dos mesmos que os parâmetros aplicados à economia, como as privatizações, sejam aplicados também à educação, como: “produtividade e relação custo x benefício”.

Para compreendermos melhor as boas intenções do Banco, no relatório “Brasil: Assuntos Seleccionados e Estatísticas,” elaborado pelos técnicos do FMI (Fundo Monetário Internacional) importa analisar a situação da economia brasileira e a eficácia dos investimentos do governo nas áreas sociais. O FMI sugere, o fim da universidade gratuita, ou seja, que as universidades públicas brasileiras deveriam cobrar algum tipo de mensalidade, pois alega que o governo gasta, com cada aluno do ensino superior, cerca de 16 vezes mais do que gasta com um aluno do ensino fundamental, e a proporção de alunos por professor é mais baixa no superior. Justifica o relatório que o ensino superior gratuito beneficiaria, em maior escala, as pessoas de maior renda, e a cobrança de mensalidades iria liberar mais recursos para financiar os ensinos fundamental e médio, que, segundo o relatório, seria uma maneira de melhorar a distribuição de renda. Para o FMI, “uma das principais deficiências dos investimentos na área

social – em especial, projetos relativos à educação e saúde – é a má distribuição dos recursos destinados a essas áreas”. O que não é verdade, pois o Brasil pagou em juros ao FMI ,em 1999, R\$84,4 bilhões, e em educação e saúde gastou apenas R\$50,6 bilhões, o que reflete a não preocupação do Governo com investimentos sociais, principalmente educação e saúde que deveriam ser as prioridades. Na sua concepção é muito mais relevante pagar juros a banqueiros do que investir nos cidadãos de seu país. Isso fica claro quando o ministro Paulo Renato não descarta a sugestão de o FMI pôr fim à universidade gratuita no Brasil. Para não ficar tão acintoso o apoio imediato, ele defende a necessidade de “rediscutir a questão do financiamento das universidades no futuro”(Folha de S. Paulo , 2/2/2001:C 6).

O que ocorre, portanto, é que a intenção aparente do Banco, apoiado pela mídia, é tentar incutir nas pessoas a idéia de um órgão preocupado com o social, que vai investir na educação, para salvar os pobres do mundo todo, libertando-os da miséria a que estão submetidos. Mas a realidade é outra, como podemos perceber:

“O Banco tem receio é de colocar em risco a sustentação política do ajuste estrutural, entendido como caminho para retomar o crescimento global e, por conta disso, lança mão das políticas compensatórias no campo da educação, como forma de mitigar os impactos devastadores do ajuste promovido pelos governos sobre a população mais empobrecida”. (Coraggio, 1996:108).

Para refletirmos, um pouco, sobre essa situação, devemos observar que nos PCN, a concepção de currículo está embasada na concepção economicista, em que o educando deverá ser preparado muito mais para o mercado do que para exercer sua cidadania, como mostra a argumentação da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB):

“... a reforma curricular do ensino fundamental demonstra uma descabida obediência ao Banco Mundial, que entende por currículo o rol de conteúdos, e objetivos, por sua vez, como disciplina, dissociando conteúdo de método, privilegiando o primeiro. Trata-se de uma visão academicista e teoricista, baseada no ensino tradicional e na mera transmissão de informações. É, nesse sentido uma postura elitista e centralizadora, que não consulta as bases, nem tão pouco incentiva a participação dos agentes envolvidos na ação educativa. Considera os professores como meros receptores e executores passivos. Ignora as reais condições do magistério e não leva em conta as experiências, conhecimentos, inquietudes e dificuldades próprias do cotidiano do professor.” (Geografia em debate. Fev. 1999:2).

Essa análise revela uma postura radical tanto dos executores dessas políticas como dos que estão por trás, que ditam não apenas o fazer, mas o como, e cobram resultados, como na visão de Rosa Maria Torres:

“O desenho e a formulação de políticas educacionais são vistos pelo Banco Mundial como patrimônio das cúpulas tanto na esfera nacional como na internacional. O que se delega e descentraliza são decisões já tomadas, restando apenas, para a decisão nos âmbitos intermediários e locais as adaptações e variações do que já foi concebido pelo poder central. O fracasso de qualquer política ou programa é, invariavelmente, atribuído, na esfera da execução, à falta de vontade ou incapacidade dos professores”. (Melhorar a qualidade da educação básica? (Apud Warde, 1996).

Por tudo isso, é muito importante que os educadores, a comunidade escolar e a sociedade não fiquem parados frente a essa triste realidade e deixarem que um grupo manipulado pelas políticas internacionais para a educação, imponha suas idéias e ações à revelia do que já existe e que poderia ser revisto e melhorado. Ao contrário:

“devem estimular os diferentes agentes sociais envolvidos com a educação brasileira ao debate e à crítica, quando se nota o discurso que tem sustentado, no geral, as propostas desse governo, que tem procurado passar a idéia que é o único capaz de levar o Brasil a uma verdadeira transformação e, por isso, suas propostas devem ser apoiadas sem críticas. A mídia tem, em grande parte, feito o papel de legitimar esses discurso, dificultando a revelação de seu caráter ideológico”. (Spósito, 1999:20).

Diante dessa realidade caótica, não se pode permitir que o governo em consonância com as exigências do neoliberalismo, representado pelos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, dite as regras para o caminhar da educação no Brasil, que pense a educação enquanto resultado, e não como processo, com uma ‘visão mercantilista’, maquiado pela “qualidade total”; que não pensa na formação e sim em desenvolver o capital humano, para proporcionar mais lucro e mais concentração de renda, o objetivo maior do capitalismo monopolista, a famosa Globalização Neoliberal da Economia, levando à reificação do ser humano e do trabalhador, expropriando-o do processo de construção de um mundo mais digno.

No documento “Prioridades y estrategias para la educacion” (maio de 1995), o Banco Mundial define as linhas mestras com as orientações básicas a serem seguidas pelos governos para os empréstimos concedidos pelo Banco no setor educacional:

- 1) maior prioridade à educação;
- 2) mais atenção aos resultados da aprendizagem e a relação da educação com o mercado de trabalho. Prática da avaliação sistemática dos resultados e da relação custo-benefício das medidas tomadas;
- 3) centralização do financiamento em educação básica e a diminuição de despesas com educação superior;
- 4) maior atenção à equidade;
- 5) maior participação das famílias;
- 6) maior autonomia às escolas.

Diante das regras do Banco, percebe-se nitidamente que as orientações delegadas por ele à política educacional estão pautadas muito mais na economia que na educação, pois deve estar voltada essencialmente para preparar o educando às exigências do mercado de trabalho, ou seja, o ensino básico deve pautar-se na formação de trabalhadores tolerantes e dóceis, para que o capital se reproduza mais rapidamente e com maior eficiência às expensas dos trabalhadores. Aos educadores, recomenda-lhes que tenham acesso só à capacitação em serviço, descartando a permanente, se possível feita pela mídia, pois é mecânico e monótono, não correndo o perigo do debate e conseqüentemente de críticas.

O Banco Mundial (BIRD) foi criado em 1944 e vem atuando na área educacional há mais de trinta anos, mas o foco e o raio de influência e ação estão acontecendo mais recentemente, na década de 70, com a imposição do neoliberalismo, implantado no Brasil na década de 90. O BIRD vem ampliando sistematicamente suas atividades de pesquisa, assistência técnica e assessoria aos governos de países que aderiram ou foram forçados a aderir às suas teses, sob a promessa de desenvolvimento deles pela educação, pois o financiamento subiu de 10% , em 1980, para 27%. De todas as agências que concediam empréstimos à educação , o Banco Mundial liderava com 62%, significa dizer que aumentou sistematicamente o grau de influência do Banco e, conseqüentemente, a dependência dos países. Isso se pode perceber na análise de Maria Clara do Couto Soares, no texto Banco Mundial: políticas e reformas. "Ao longo dos cinquenta anos de atividade, o Banco financiou um tipo de desenvolvimento econômico desigual e perverso socialmente, ampliou a pobreza mundial, concentrou renda, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente". (Resenha cadernos 100:).

Ou ainda na análise feita por um outro crítico às políticas impostas:

"O Banco Mundial, em seu relatório de 1995, intitulado Prioridades e Estratégias para Educação, estabelece o planejamento com as orientações aos governos que tomam emprestado dinheiro do Banco. No referido documento estão os objetivos propostos: que a educação é importante tanto como um direito quanto um meio para melhorar as condições de vida; que a qualidade do ensino e da aprendizagem deve ser melhorada; que o financiamento

deve ser aumentado; que o acesso à educação deve ser mais equitativo e que deve ser feito melhor uso dos recursos disponíveis. O documento reconhece que as condições entre os diferentes países variam muito e, portanto, devem ser levadas em conta. Também recomenda mais atenção ao planejamento participativo e a necessidade de se considerarem as importantes lideranças locais como responsáveis na preparação do projeto, porém as prioridades do Banco devem prevalecer, ou seja, quem recebe o financiamento deve ser o verdadeiro proprietário do projeto, mas a estratégia é induzi-lo a desenvolver os projetos na direção que o Banco, em sua sabedoria, estabeleceu". (Jon Lauglo. Cadernos de pesquisa nº 100:II/12).

O Banco Mundial, em suas políticas educacionais para a América Latina, em especial para o Brasil, impõe uma nova forma de gestão educativa e uma nova referência curricular, como prioridades a serem desenvolvidas frente às exigências desencadeadas pelo Banco. Os PCN são fruto dessas imposições.

Se fizermos uma análise mais consistente, percebemos que o Banco e o governo brasileiro colocam, aparentemente, a educação como algo fundamental na vida das pessoas, começando pela necessidade de 'uma escola voltada para formação de cidadãos', mas junto e com muito esmero está literalmente dito que 'objetiva preparar o jovem para o ingresso no mercado de trabalho', o que não se constitui só em intenções, está acontecendo na prática, pois os PCN estão a serviço de uma política mais ampla e profunda voltada para atender à demanda de mão-de-obra barata e desqualificada para o mercado, justificada pelas mudanças aceleradas nas tecnologias e na economia; 'devem-se rever os currículos para atender às demandas do trabalho', em outras palavras, para servir ao capital internacional no seu processo de reprodução e acumulação, que acaba cada vez mais excluindo a maioria das pessoas, principalmente nos países pobres, no tocante ao acesso aos bens materiais, culturais, sociais, etc.

É necessário, portanto, o pensar/repensar sobre essas políticas, para que não sejam implementadas a "toque de caixa" passando por cima de tudo e de todos, e à revelia do que já existe:

“Ao propor reformulações curriculares, é fundamental que se pense a escola e a educação como um todo e que se reconheça de fato a pluralidade existente no Brasil, com diferenciações sociais, mas também regionais. E para além dessas, devem ser consideradas as condições locais, que é onde concretamente vivem as pessoas. É preciso também que se pense no diálogo necessário entre todos que fazem parte da escola, e, desta com os pais, com a comunidade, com a cultura, com o mundo externo, enfim. Além disso, criar mecanismos para que isso se torne possível, pois um currículo que desconheça essas relações corre o risco de ter dificultada a sua exequibilidade. Devemos, portanto, nos perguntar constantemente: qual ensino queremos? O que pretendemos alcançar com o tipo de ensino que realizamos? E paralelamente: Como ensinar? Como o aluno aprende? (Callai, 1997:9/10)

Essas questões nos levam a refletir a respeito do nosso papel na sociedade, principalmente quanto à educação, a analisar sobretudo os modelos que nos são delegados, pois se não nos posicionarmos corremos o risco de estarmos sempre retrocedendo ou sendo coniventes com essa realidade. Se não criarmos o hábito de nos colocar sempre atentos ao que chega às nossas mãos, o que poderá ser até bem intencionado, e nos posicionar sobre, não vamos nunca avançar nem mudar, pois é imprescindível e urgente refletirmos, principalmente, quando se trata de um segmento tão importante em nossa vida, a educação, que deverá ser o centro de nossas atenções e objetivos.

Nesse sentido Callai, destaca os seguintes tópicos para discussão:

- Não haveria uma contradição no interior dos próprios PCN, ao propor, num nível, que o ensino ocorra a partir de disciplinas autônomas (é o caso da separação da Geografia e da História), notadamente no primeiro e no segundo ciclo quando o professor é o mesmo para todas as disciplinas e não tem formação específica, e quando os alunos são tão pequenos e estão iniciando a sua escolarização formal?
- E no outro nível de ensino a proposição se assenta em Blocos Temáticos (Códigos e Linguagens, Sociedade e Cultura, Ciência e Tecnologia). Agrupar-se-ão as disciplinas, ou os Blocos serão subdivididos nas várias disciplinas com o tratamento fragmentado dos temas, novamente?
- A subdivisão do conhecimento em disciplinas estanques fragmenta o mundo em aspectos variados, tratados pelas especialidades, e depois cumpre estabelecer as ligações,

mas de fora delas, incorporando novos mecanismos, como esse agora, de transversalizar os conteúdos.

- Os Temas Transversais propostos, de certa forma homogeneizam tanto os problemas como o currículo, em nível nacional. É possível articularem-se questões como pluralidade cultural, exclusão social e proposição única de currículo? As desigualdades sociais são também regionalizadas e, como tal, diferenciadas na sua expressão localizada. E é no local que o sujeito encara os problemas do seu cotidiano, embora eles, quase sempre sejam globais. Porém, o global está caracterizado no lugar em que se vive e como tal é a partir daí que se precisa considerá-lo.

- Os problemas que os educandos enfrentam precisam ser compreendidos como problemas do mundo, mas não exatamente os mesmos, com as mesmas características e nuances em todos os lugares.

- A seleção dos temas a priori elege alguns que são significativos em nível geral (e que estão na mídia), e encaminha a formas de tratamento metodológico "adequados", desprezando-se assim, outros temas, outros valores, outros problemas, outra condução metodológica.

Essas questões, dentre muitas outras mais, precisam ser consideradas, quando se reflete sobre os processos de ensino-aprendizagem, quando se propõem reformas do sistema educacional, quando se fazem alterações curriculares, quando se busca construir alternativas para a escola e a aprendizagem no mundo atual". (Callai, 1997: 9/10).

Segundo vários outros autores críticos dos PCN, estes representariam, na esfera da educação, a política neoliberal subserviente ao capital internacional adotada em termos gerais pelo governo FHC, que nega a abertura de canais de comunicação para refletir e apontar caminhos para construção de uma educação de qualidade.

A AGB, Associação dos Geógrafos Brasileiros, em nível nacional e regional analisou a maneira como os PCN foram elaborados, e repudiaram o autoritarismo e o desrespeito às propostas anteriores, algumas implementadas com sucesso na Rede Pública de Ensino, como também a exclusão da AGB pelo MEC, no que diz respeito à proposição da elaboração do PCN de Geografia. Em anexo os documentos da AGB, expondo sua indignação e apontando as contradições.

Agindo assim, este governo acredita que "ele não só se basta, como sobra", no tocante à tomada de decisões e sua implementação.

Concebidos dessa forma, acreditamos que os PCN perderam o que há de mais importante num projeto político pedagógico, oportunizar o envolvimento dos sujeitos, na conquista de um espaço permeado pelo pensar, refletir por meio de um conjunto de idéias que, articuladas e sistematizadas, transcendessem para a visão de totalidade. Apesar de algumas possibilidades como já destacamos, em grande parte se propõe, sim, mascarar a realidade a que estão submetidos milhões de brasileiros.

Aos educadores e à sociedade como um todo se faz necessário realizar uma leitura crítica dos PCN, e, junto às escolas, refletir e debater seus procedimentos; construindo, portanto, ações efetivas que possam desmobilizar as medidas autoritárias do governo, tentando superar as contradições e avançar no processo de construção do conhecimento científico de qualidade, legado pela humanidade ao longo do tempo.



CAPÍTULO II

A proposta do PCN de Geografia para o ensino fundamental

“Viver, tornar-se um ser no mundo, é assumir, com os demais, uma herança moral, que faz de cada qual um portador de prerrogativas sociais. Direito a um teto, à comida, à educação, à saúde, à proteção contra o rio a chuva, as intempéries; direito ao trabalho, à justiça, à liberdade e a uma existência digna”.

Milton Santos

No contexto das políticas educacionais oferecidas pelo MEC a todo o País no final do século XX, pela nova LDB 9394/96, destaca-se a reforma no ensino fundamental e médio. Para dar-lhe sustentação e colocá-la em prática, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais à semelhança dos Guias Curriculares, criados pela LDB 5692/71.

Com essa proposição, o Governo define o futuro da educação, dos educadores e educandos, sem, contudo, consultar as bases, o que revela seu (des)interesse pela formação do cidadão e a construção de um país democrático. A confecção dos PCN e a maneira como foram enviados para todo o território nacional refletem o caráter autoritário, neoliberal com que as lideranças políticas e educacionais concebem e articulam os caminhos, o caminhar da educação brasileira.

A reflexão educacional norteadora deste capítulo se debruça sobre as humanidades, com foco no Parâmetro Curricular de Geografia, mais uma vez sacrificada com as determinações educacionais desencadeadas pelo Governo. O PCN em questão foi pensado e materializado à luz dos PCN que se colocam para todo o Brasil, provocando perplexidade e desconforto numa grande parcela dos educadores que defendem uma geografia fundamentada no diálogo interativo, pois no pensamento deles, não caberia mais um modelo curricular cujo processo de elaboração excluiu seus agentes/sujeitos. No entanto, sabemos como essa área incomoda, por suas possibilidades de propiciar uma visão política de mundo,

de transformação social. A Geografia defendida pelos educadores, preocupados com a formação do educando, vem se constituindo num dos campos do conhecimento científico que tem merecido muita atenção, principalmente frente às grandes mudanças ocorridas nessa ciência no Brasil e no mundo, a partir do século que se findou.

Graças ao esforço dos educadores comprometidos com o ensino e os rumos da ciência geográfica, para citar alguns, como os professores Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Armando Corrêa da Silva (in memoriam), Nuria Hangler Cacette, Nídia Nacib Pontuschka, Gil Soderá de Toledo, Ana Fani Alexander Carlos, Milton Santos, Sonia Maria V. Castellar (USP/SP); Maria Encarnação Spósito (UNESP/P.Prudente), Mirian Lourenção (UNESP/Marília), Carlos Walter Porto Gonçalves, Ruy Moreira, Tomoko Paganelli, Iná Elias de Castro, Roberto Lobato Corrêa (UF/UERJ); Helena Capetti Callai (UNIJUÍ-RS), Álvaro José de Souza (AGB-Bauru) e tantos outros, muitos avanços já foram conquistados na busca de uma Geografia que possibilite aos educandos/educadores a construção de uma consciência pautada na crítica fundamentada, desenvolvendo em ambos a capacidade de pensar o mundo por um prisma em que a realidade seja concebida como é não como muitos querem que ela seja.

Para dar sustentação e apoio a um trabalho mais consistente, os educadores em questão vêm construindo uma reveladora produção acadêmica no campo da ciência geográfica, colocando-a em pauta para discussão e reflexão, buscando e divulgando os novos paradigmas teórico-metodológicos, que, com certeza, já estão provocando mudanças de postura numa parcela dos professores de Geografia, tanto no sentido de que já estão procurando esses referenciais, como ousando fazer cursos de pós-graduação e participação em eventos como congressos e conferências, o que se tem refletido também em sala de aula que é o nosso principal objetivo.

Os educadores citados anteriormente são membros da AGB-Associação dos Geógrafos Brasileiros-entidade civil, de caráter técnico-científico e cultural, fundada em 1934, com sede em São Paulo (prédio da USP), com várias seções Regionais e Locais com atividades próprias, responsáveis por publicações como Geografia-1934-São Paulo; Boletim Carioca de Geografia e Boletim Paulista de Geografia (décadas de 40/50) e, posteriormente, Boletins Mineiro, Bahiano e



Paranaense de Geografia. Também merece destaque a AGB Seção Local Bauru-São. Paulo- fundada em 1994, com várias publicações, entre elas, a Revista Ciência Geográfica, com circulação nacional e internacional.

A AGB Nacional vem promovendo, desde a década de 40, importantes eventos, como os Congressos Brasileiros de Geógrafos, (bi-anuais) com realizações de pesquisas e debates, resultando nos Anais com a divulgação dos trabalhos e as conclusões dos debates. O "Fala Professor" é outro evento da AGB. O último realizou-se em 2000, em Florianópolis, com a participação de mais de 3000 pessoas, geógrafos nacionais e internacionais, professores e estudantes de Geografia de vários Estados do Brasil e educadores de modo geral, interessados pelas questões geográficas e educacionais. É importante salientar que, no interior da AGB, acontece o diálogo, considera-se a diversidade e o processo, refletindo-se na formação dos educandos/educadores e na sociedade. "A AGB, desde suas assembléias anuais até os seus encontros e congressos, sempre ofereceu, sistematicamente, cursos e trabalhos de campo de pesquisas em que muitas gerações de geógrafos-educadores aprenderam a pesquisar e a pensar criticamente o mundo". (Gonçalves, 1999:80).

Esse grupo de vanguarda que, junto à AGB, luta em busca de uma Geografia de qualidade, vem centrando esforços na discussão/reflexão sobre as proposições curriculares (im)postas pelo governo e seus signatários, com foco no PCN de Geografia, que, a seu ver, defendem o encaminhamento de uma geografia que retrocede em relação não só aos conteúdos, mas principalmente quanto aos pressupostos teórico-metodológico-filosóficos. Para discutir essas questões, o grupo tem participado de vários debates, promovendo eventos que envolvem escolas, instituições de pesquisas, na tentativa de minimizar os retrocessos que vêm sendo delegados a essa ciência, como, por exemplo, participação em mesa-redonda realizada na Bienal do Livro de São Paulo (maio de 1999), em que alguns dos agebianos citados debateram, junto aos autores do PCN de Geografia, em espaço lotado por professores e alunos do curso de geografia e vários educadores, os procedimentos de elaboração do referido documento e suas implicações no trabalho docente.

Não custa lembrar que, além da relevância do trabalho acadêmico desses geógrafos, alguns são reconhecidos internacionalmente, como é o caso do

professor Milton Santos, que recebeu, em 1995, o Prêmio Vautrin-Lud, considerado o Nobel da Geografia. Já publicou 44 livros e já lançou, juntamente com a professora Maria Laura Silveira, mais um livro de grande significado para a literatura brasileira, "O Brasil: Território e Sociedade no Início do Século 21", como ele mesmo explica em entrevista concedida e divulgada pelo Jornal (Folha de S. Paulo, 2/2/2001:E I): "O livro é um retrato das novas quantidades e, sobretudo, das novas qualidades do território que, vistas de maneira dinâmica, oferecem, ao mesmo tempo, fundamentos para vislumbrar tendências".

Como vemos, grande é a contribuição desse educador que viveu a história e a geografia no século XX e está mergulhando no século XXI, com a produção de um legado ímpar para nós e as futuras gerações. Para relembrar, o mestre, no livro, Por uma Geografia Nova, nos mostra o papel do educador:

"Os geógrafos, ao lado de outros cientistas sociais, devem preparar-se para colocar os fundamentos de um espaço verdadeiramente humano, um espaço que una os homens por e para seu trabalho, mas não para, em seguida, separá-los em classes, exploradores e explorados; um espaço, matéria inerte, trabalhado pelo homem, mas não para se voltar contra ele; um espaço, e não um artifício: um espaço instrumento de reprodução da vida, e não uma mercadoria trabalhada por uma mercadoria, o homem artificializado".

Para se avançar na análise do procedimento utilizado na condução do processo de elaboração do PCN de Geografia, e fundamentar as críticas relacionadas às posições e concepções, como também apontar as possibilidades de avanço, faz-se necessário nos remetermos às considerações de alguns educadores:

"Em relação ao PCN do ensino fundamental para a Geografia, o trabalho expressa o direcionamento dado ao ensino dessa disciplina segundo a visão de um grupo de geógrafos, sobretudo paulistas, reconhecidos pela comunidade científica do País por sua participação nas universidades, nos congressos e encontros, e por sua obra acadêmica que versa sobre problemas espaciais e ambientais. No entanto, embora tenha havido a preocupação, segundo os autores, de realizar uma proposta plural, ela se tornou eclética, com momentos em que se percebe um direcionamento historicista e, em

outros, um direcionamento fenomenológico”.(Pontuschka, 1999:15/16).

O ecletismo, apontado na citação, fica explícito quando os autores não deixam clara, nos textos do PCN, a concepção que eles têm de Geografia. Não assumindo uma posição, eles acabam navegando por várias, deixando-a em aberto e não convencendo, porque não têm uma sustentação teórica. Porém, os autores insistem em dizer que a proposição do PCN se constitui numa pluralidade teórico-metodológica, o que não ficou demonstrado em seu desenvolvimento.

Outro questionamento sobre o ecletismo do PCN (Oliveira, 1999:48/50), em detrimento da questão filosófica revela:

“A análise dos textos sobre a Geografia presente nos PCN obviamente deve ser iniciada pela identificação da corrente de pensamento a partir da qual a concepção de Geografia foi desenvolvida. Os autores optaram por não deixar claramente explicitada a concepção de Geografia que têm. Agindo dessa forma, deixaram abertas múltiplas possibilidades de interpretação. ...Essas diferentes concepções da ciência geográfica, presentes no texto do PCN de Geografia, permitem afirmar que os autores adotaram a concepção de geografia baseada no ecletismo. Pelo que se sabe, o ecletismo revela mais a ausência do que a presença de uma concepção filosófica. Não eleger uma concepção de Geografia para dar sustentação e consistência epistemológica, em nome da pluralidade, deixou em descoberto a possibilidade de o ecletismo aparecer como conceito dominante”. (Oliveira, 1999:48/50).

Do ponto de vista da ciência, o ecletismo contribui muito pouco para o avanço na construção do conhecimento geográfico, principalmente se atentarmos para a realidade à qual está submetida grande parcela dos professores de geografia, sem o mínimo de condições de trabalho como: falta de apoio no tocante à capacitação, acesso à bibliografia que possibilite entender, avançar e aprofundar teoricamente essas questões. São, enfim, entraves que mais do que urgentes precisam ser revistos e melhorados, e não é com ecletismo que vamos avançar no processo, e sim, na assunção de uma postura, de um procedimento que nos dê condições de buscar o que há de mais profundo nessa área, do ponto de vista da produção científica, para transcendermos o senso comum avançando

para o conhecimento sistematizado, com uma visão de mundo que não castre o pensar, o refletir, o criar e o transformar, que são inerentes ao ser humano.

O ecletismo apresenta-se mais como uma mistura de idéias e concepções, despidas de rigor conceitual e consistência lógica, pois, em vez de uma pluralidade que levasse em consideração os diferentes paradigmas teórico-metodológico-filosóficos, e respeitasse as diferentes correntes de pensamento (positivismo, empirismo, historicismo, fenomenologia e a dialética). Seus autores optaram, portanto, por uma mistura conceitual, não só colocando, no mesmo patamar, espaço, território e lugar, como também as categorias analíticas, território, paisagem e lugar relacionados muito mais à pluralidade conceitual do que a categorias filosóficas.

O texto do PCN vai, cada vez mais, mergulhando no ecletismo, em vez de afirmar-se na pluralidade como afirmaram seus autores, pois as concepções vão-se dicotomizando; é como se fizesse uma mistura colocando as diferentes concepções em um mesmo recipiente. Como na consideração, “há aspectos que parecem indicar que, em vez de uma pluralidade que permitisse distinguir as diferentes abordagens, existe uma indefinição que se aproximaria mais de um ecletismo”(Sposito, 1999:31). Vejamos as considerações críticas que a professora Spósito faz nesta abordagem:

“Primeiramente é questionável a afirmação “o espaço considerado como território e lugar”, pois ela gera confusão, tendo em vista que não se compreende se os três termos são sinônimos ou se o espaço se traduz em territórios e lugares. Em segundo lugar, as afirmações de que esse espaço “é historicamente produzido pelo homem à medida que organiza econômica e socialmente sua sociedade” e “a historicidade enfoca o homem como sujeito produtor desse espaço” são incoerentes teoricamente com a idéia de que “a percepção espacial de cada indivíduo ou sociedade é também marcada por laços afetivos...”. As duas primeiras expressões recuperam a perspectiva marxiana, sobretudo o conceito de produção elaborado nesse sentido por Marx, e o de produção do espaço, desenvolvido por Lèfebvre.

A terceira expressão está marcada pelo enfoque fenomenológico, não porque pretende dar relevância à dimensão subjetiva que também é valorizada por parte dos autores que seguem a teoria marxiana, mas pelo fato de que o subjetivo é tomado como resultado da percepção de cada

indivíduo, no sentido de que se verifica em outro trecho da mesma página dos PCN para o ensino de Geografia: “As percepções, as vivências e a memória dos indivíduos e dos grupos sociais são, portanto, elementos importantes na constituição do saber geográfico”. (Spósito, 1999:31/32).

Em se tratando da pluralidade defendida pelos autores, ela não encontra respaldo teórico, como está demonstrado no texto do PCN de Geografia, (1998:23/24), abaixo citado e apontado na análise de (Spósito, 1999:30):

“A pluralidade assumida está, no entanto, relativizada na “Caracterização da área de Geografia”, cuja leitura permite notar a assunção de uma postura teórico-metodológica específica.

“Uma das características fundamentais da produção acadêmica da Geografia dos últimos tempos foi o surgimento de abordagens que consideram as dimensões subjetivas e, portanto, singulares dos homens em sociedade, rompendo, assim, tanto com o positivismo como com o marxismo ortodoxo. Buscam-se explicações mais plurais, que promovam a intersecção da Geografia com outros campos do saber, como a Antropologia, a Sociologia, a Biologia, as Ciências Políticas, por exemplo. Uma Geografia que não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautada exclusivamente pela explicação política e econômica do mundo; 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.

Essa tendência conceitual é a que se procurou assinalar ao definir o corpo de conteúdos que a Geografia deve abordar no ensino fundamental”.

Ainda segundo a análise, o trecho descrito permite verificar que, a partir da concepção teórico-metodológico assumida, a sociedade, nos PCN para o ensino de geografia, vem analisada mais pela perspectiva da diferenciação sociocultural do que socioeconômica, sendo que as “dimensões subjetivas e, portanto, singulares dos homens em sociedade” são valorizadas.

Os autores do PCN de Geografia subestimaram e desrespeitaram os professores fazendo uma grande “salada” , misturando conceitos e categorias,

como se fossem a mesma coisa provocando uma grande confusão pela falta de clareza. Por conta disso, muitos professores preferem continuar com a Proposta Curricular/SE/CENP por terem consciência da credibilidade de seus conteúdos e pressupostos, a arriscar a prática de um documento tão oscilante. A insistência da assunção da pluralidade não convenceu, principalmente por não estar fundamentada teoricamente, o que leva muitos professores a ficar apreensivos e inseguros, não inspirando confiança, como bem explicita o enunciado:

“A busca de explicações mais plurais” é, em princípio, interessante. Todavia é notória a forma como os autores reduzem as possibilidades de compreensão da realidade a partir de outros paradigmas conceituais, à medida que, por exemplo, avaliam a presença do materialismo histórico dialético na Geografia apenas por sua vertente “ortodoxa”, ou seja, aquela que se preocuparia somente com uma “explicação política e econômica do mundo”. (Spósito, 1999:31).

A confusão é tanta que os autores, ao mesmo tempo que criticam a linha da Proposta do Estado de São Paulo, a contemplam, como nas diferentes passagens do PCN de Geografia (21/22):

(...) a partir dos anos 60, sob influência das teorias marxistas, surge uma tendência crítica à Geografia Tradicional, cujo centro de preocupações passa a ser as relações entre sociedade, trabalho e natureza na produção e apropriação dos lugares e territórios. Ou seja, os geógrafos procuraram estudar a sociedade mediante as relações de trabalho e da apropriação humana da natureza para produzir e distribuir os bens necessários às condições materiais que a garantem. Criticou-se a Geografia Tradicional, que naturalizava a ação do Estado e das classes sociais dominantes, propondo uma Geografia das denúncias e lutas sociais. Num processo quase militante de importantes geógrafos brasileiros, difunde-se a Geografia Marxista.

Essa nova perspectiva considerava que não bastava explicar o mundo, era preciso transformá-lo. Assim a Geografia ganhou conteúdos políticos que passaram a ser significativos na formação do cidadão. As transformações teóricas e metodológicas dessa Geografia tiveram grande influência na produção científica das últimas décadas. Para o ensino, essa perspectiva trouxe uma nova forma de

interpretar as categorias de espaço, território e paisagem e influenciou, a partir dos anos 80, uma série de propostas curriculares voltadas para o segmento de quinta a oitava séries. Essas propostas, no entanto, foram centradas basicamente em questões referentes a explicações econômicas e a relações de trabalho que se mostravam, pelo discurso que usavam, inadequadas para os alunos distantes de tal complexidade nessa etapa da escolaridade. (...) Essa Geografia, que se convencionou chamar de crítica, ficou muito marcada por um discurso retórico.

Tanto a Geografia Tradicional como a Geografia Marxista militante negligenciaram a dimensão sensível de perceber o mundo: o cientificismo positivista da Geografia Tradicional, por negar ao homem a possibilidade de um conhecimento que passasse pela subjetividade do imaginário; o marxismo ortodoxo e militante do professor, por tachar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza que não priorizasse a luta de classes.

É inegável a contribuição do marxismo para o aluno compreender e explicar o processo de produção do espaço. É por meio dele que se poderá chegar a compreender as desigualdades na distribuição da renda e da riqueza que se manifestam no espaço produzido pelo trabalhador e aquele de que ele se apropria, tanto no campo como na cidade. Nesse sentido, categorias do marxismo como relações sociais de produção, modos de produção, meios de produção, forças produtivas, formação social, são fundamentais para revelar ao aluno condições concretas do seu cotidiano na sociedade."

Os autores do PCN de Geografia tecem críticas à Proposta Curricular de Geografia, por entenderem que de um lado ela ganhou conteúdos políticos, porque além de explicar o mundo era preciso transformá-lo. Por outro lado, os alunos não tinham condições cognitivas para compreenderem o mundo por meio de explicações econômicas e as relações de trabalho. Que a Geografia das Propostas, conhecida como crítica, criava uma contradição entre o discurso dos professores e os conteúdos e método desenvolvidos em sala de aula, tachando-o de discurso retórico. Ainda chamou de marxismo ortodoxo por não priorizar a explicação subjetiva e afetiva na relação sociedade/natureza, pois só contemplava a luta de classes.

A questão apresentada demonstra que estão sempre criticando o marxismo, mas não se desprendem dele, pois, vez ou outra, colam um item a que aderem de

forma até explícita. Por um lado, suas críticas não são procedentes, pois não as fundamentaram, só pontuaram. Por outro, a transformação social é uma categoria central na abordagem da práxis dialética, porque o objetivo da mesma é propiciar ao educando as condições que o levem ao conhecimento da realidade, com a mediação do professor, buscando a sua transformação. Acreditamos que essa deveria ser a função social da ciência geográfica e da escola como um todo.

A dialética não prioriza a objetividade ou a subjetividade, ou seja, não nega uma em detrimento da outra, pelo contrário, considera ambas. Porém, para o entendimento da realidade, ela busca o processo histórico, pois sujeito e objeto não estão separados nem são estáticos, estão em constante relacionamento, interagindo e transformando-se, pois a realidade nunca está acabada, e ela é construída através da natureza contraditória e conflituosa, e não pelo consenso, senão ela seria neutra e não levaria à transformação social, como nos faz refletir o educador:

“Educar é um processo que engloba objetivação e subjetivação, como faces de uma mesma moeda. Nessa relação, professor e aluno apresentam pólos dinâmicos que se completam, justamente pela sua diversidade. Só assim é possível uma prática transformadora em busca do novo; não de um novo abstrato que se coloca acima dos sujeitos, mas de um novo enquanto possibilidade do vir a ser”. (Oliveira, 1998:12).

Ainda podemos apontar como contradição a questão bibliográfica. Se a linha da Proposta foi tão criticada, por entenderem que está pautada no marxismo ortodoxo, por que então os autores se apropriaram e citaram boa parte dos geógrafos que a fundamentaram e apoiaram, como por exemplo: Azis Ab'Saber, Manoel C. de Andrade, Ana Fani A. Carlos, Roberto Lobato Correa, Carlos Walter P. Gonçalves, Francisco Graziano da Silva, Davi Harvey, Yves de Lacoste, Otavio Ianni, Rui Moreira, Ariovaldo U. de Oliveira, João Rua, Milton Santos.

A passagem a seguir revela a concepção adotada no procedimento de elaboração do PCN de Geografia, permeada pelo subjetivismo radical e pela corrente de pensamento fenomenológica:

“É muito importante que o aluno compreenda as diferentes formas de as sociedades se organizarem para produzir bens e serviços, ou seja, como são estruturados seus modos de produção. A terra, as matérias-primas, a qualificação e o trabalho humano, as ferramentas e os maquinários que caracterizam as forças produtivas, os meios de produção e mais as relações de propriedade constituem os alicerces de um modo de produção. Portanto, para que o aluno possa compreender a estrutura da sociedade e a prática do seu cotidiano, o professor não deve negligenciar o modo de produção como uma categoria analítica para essa compreensão.

Porém, restringir para o aluno a explicação de que o seu cotidiano, no convívio social, está circunscrito somente pelas determinações econômicas compreendidas pelo modo de produção, seria simplificar essa explicação. Será que a categoria “modo de produção” é capaz de dar conta dessa explicação das experiências vividas com seu espaço e com as representações simbólicas que são construídas pelo imaginário social? As pessoas têm liberdade de dar significados diferentes às coisas, e no seu cotidiano, elas convivem com esses significados. Uma paisagem, seja de uma rua, de um bairro, ou de uma cidade, além de representar uma dimensão concreta e material do mundo, está impregnada de significados que nascem da percepção que se tem dela. No seu cotidiano, os alunos convivem de forma imediata com essas representações e significados que são construídos no imaginário social. Quando um aluno muda de rua, de escola, de bairro ou de cidade, ele não sente apenas as diferenças das condições materiais nos novos lugares, mas também as mudanças de símbolos, de códigos e significados com os lugares. Em cada imagem ou representação simbólica, os vínculos com a localização e com as outras pessoas estão a todo momento, consciente ou inconscientemente, orientando as ações humanas”. (PCN.1998:22/23).

A fenomenologia consiste na descrição do fenômeno, o imediato e o aparente, portanto, se sobrepõem. É a visão imediatista, o indivíduo é visto pelo indivíduo simplesmente. Fenomenologia “é a descrição de todos os fenômenos, ou eidos ou essências, ou significação de todas as realidades: materiais, naturais, ideais, culturais” (Chauí.1995:238.Apud Oliveira 1999:52).

O método fenomenológico “não é nem dedutivo nem empírico. Consiste em mostrar aquilo que se acha presente e em esclarecer o que se dá para nós. Não explica por meio de leis nem deduz à base de princípios, mas apenas vê,



imediatamente, o que se acha ante a consciência, seu objeto. Por conseguinte, tem uma tendência orientada totalmente para o objetivo". (Husserl, 1955:56. Apud Corrêa:55).

Vejamos, então, como a fenomenologia trata as questões geográficas ainda segundo as colocações de Corrêa:

"A tendência recente em Geografia, dos estudos fenomenológicos, procura apreender o significado do lugar, por exemplo, para os seres humanos. Isto é, o lugar não é apenas algo que objetivamente se dá, mas algo que é construído pelo sujeito no decorrer de sua experiência. Assim, o lugar é algo que sugere alegria, ou solidão, ou nostalgia, ou tensão. Trata-se de captar essas dimensões da realidade. Por isso, a realidade não o é apenas como dado objetivo, mas inclui a percepção do meio ambiente enquanto experiência vivida e sentida. Outra perspectiva é considerar o espaço do corpo, ou seja, o corpo não termina objetivamente em seus limites físicos, mas se prolonga nas coisas e nas pessoas com as quais nós nos relacionamos. Por isso, é importante a habitação enquanto espaço vivido e em vivência. Também o espaço de trabalho referido ao corpo: "canto" onde se desenvolve a atividade. Jogam aqui, com influência decisiva, as luzes e as sombras. Mas, não enquanto fenômenos objetivos, e sim através de sua percepção e das sensações que provocam em nós, o que remete os estudos fenomenológicos aos domínios do inconsciente e ao subconsciente. Uma Geografia assim fundamentada preocupa-se com os espaços da dança, da ginástica, do ritmo do corpo, do sagrado e do profano".(Corrêa, 199:55/56).

O eixo 4: A cartografia como instrumento da aproximação dos lugares e do mundo, para o terceiro ciclo, revela o caráter fenomenológico no tratamento dessa questão:

"Atualmente, comprometida com as novas correntes do pensamento de uma Geografia da percepção e fenomenológica, o aluno passou a ser orientado a desenvolver uma consciência crítica em relação ao mapeamento que estará realizando em sala de aula. Isso significa dizer que existe sempre uma perspectiva subjetiva na escolha do fato a ser cartografado, marcado por uma juízo de valor. O aluno deixou de ser visto como um

mapeador mecânico para de um mapeador consciente, de um leitor passivo para um leitor crítico dos mapas.” (77).

A cartografia trabalhada nessa perspectiva não está possibilitando o desenvolvimento da consciência crítica, pois juízo de valor não é ciência. A “alfabetização cartográfica” é um processo que se inicia com a construção das noções espaciais que vão contribuir para a construção de conceitos, como legenda, escala, projeções, coordenadas geográficas que, junto à Geografia, irão contribuir para o aluno fazer uma leitura de mundo em seus aspectos sociais, econômicos, físicos, etc.

Em outro trecho do (PCN:29), os autores navegam também pela Geografia Humanista, como demonstra o enunciado:

“Desde as primeiras etapas da escolaridade, o ensino da Geografia pode e deve ter como objetivo mostrar ao aluno que cidadania é também o sentimento de pertencer a uma realidade em que as relações entre a sociedade e a natureza formam um todo integrado (constantemente em transformação) do qual ele faz parte e que, portanto, precisa conhecer e do qual se sinta membro participante, afetivamente ligado, responsável e comprometido historicamente com os valores humanísticos”.

A Geografia Humanista surgiu na década de 70, acompanhada na década de 80 pela retomada da Geografia Cultural. “A Geografia Humanista está assentada na subjetividade, na intuição, nos sentimentos, na experiência, no simbolismo e na contingência, privilegiando o singular e não o particular ou o universal e, em vez da explicação, tem na compreensão a base de inteligibilidade do mundo real” (Lobato,1976:30). Percebe-se, portanto, a prioridade da subjetividade do vivido e percebido.

A paisagem, segundo Lobato, torna-se um conceito revalorizado, assim como a região, enquanto o conceito de território tem, nessa Geografia, uma de suas matrizes. O lugar passa a ser o conceito-chave mais relevante, enquanto o espaço adquire, para muitos autores, o significado de espaço vivido. O espaço vivido está vinculado à geografia francesa, com La Blache, mas também tem suas raízes na Psicologia Genética de Piaget. É diferente do espaço concebido na Geografia Crítica, fundada no materialismo histórico dialético, que além de ser

considerado o conceito-chave, é concebido como locus da reprodução das relações sociais de produção, isto é, reprodução da sociedade.

Entretanto, o lugar, na Geografia Humanista, “tem um outro significado. Possui um “espírito”, uma “personalidade”, havendo um “sentido de lugar” que se manifesta pela apreciação visual ou estética e pelos sentidos a partir de uma longa vivência”. (Tuan: 1979. Apud Lobato³¹).

Os autores do PCN contemplam a Geografia Humanista, mas não apresentam uma fundamentação teórica, que em vez de ajudar a iluminar os professores, acaba confundindo-os, pois a base teórica é falha.

Segundo a geógrafa Maria Geralda de Almeida, a Geografia Cultural de abordagem essencialmente humanista ainda é pouco divulgada e tem poucos seguidores no Brasil, pois os humanistas, aqueles que colocam o homem no centro de suas atenções ainda são inexpressivos no País.

Almeida faz um breve histórico da Geografia Cultural. Os geógrafos franceses eram inclinados a estudar os fatos culturais. São considerados precursores: Jean Brunhes e Vital de La Blache, por conta da análise de “genre de vie”, sendo que Brunhes considerava a paisagem o elemento principal de sua análise.

Nos anos 60, floresce o que viria a constituir-se a especificidade da geografia cultural francesa: os estudos tropicais baseados nos contrastes e diversidades culturais, cuja maior contribuição é dada por Pierre Gourou. Segundo este:

“A sua originalidade consistiu em incluir os sistemas e técnicas de organização social no campo da análise cultural. Ele insistia que os contrastes na utilização da terra eram em função das desigualdades no arsenal das técnicas e utensílios a disposição de cada grupo; o controle/uso do espaço não dependia assim apenas dos meios materiais; porém, também, da habilidade com a qual os indivíduos sabem se reunir, cooperar e estabelecer comunidades”.

No final da década de 60, aparece uma nova corrente cuja ênfase era dada ao *espace vécu* – espaço vivido, tendo como primeiros representantes: Jean Gallais e Armand Fremont. Essa corrente, apesar de utilizar a mesma linguagem dos humanistas anglófonos e os mesmos objetos de pesquisa (espaço vivido,

sentimento de pertencer, profundidade de paisagens, imagens dos lugares...), não estabeleceu nenhuma ponte entre as duas escolas.

Na década de 70, as principais contribuições para o desenvolvimento da Geografia Cultural na França ainda foram de Fremont e Paul Claval, as quais questionavam o espaço vivido e o espaço percebido em nível técnico e metodológico.

Segundo Claval (1995:89), a Geografia Cultural “está associada à experiência que os homens têm da Terra, da natureza e do ambiente, estuda a maneira pela qual eles os modelam para responder às suas necessidades, seus gostos e aspirações e procura compreender a maneira como eles aprendem a se definir, a construir sua identidade e a se realizar”.

A partir dos anos 70, a Geografia Humanista passa por uma nova roupagem, pois não dava mais para continuar presa à corrente tradicional, como demonstra a citação:

“Houve, então, a partir dos anos 70, uma crise dessas leituras tradicionais devido à própria visão reducionista de homem e assistimos, atualmente, à busca de uma nova interpretação e/ou conhecimento do homem. Os geógrafos que se preocupam com uma análise mais humana e mais rica do indivíduo e da sociedade, não se contentam de “estudar” o homem que apenas produz porém aquele que demonstra sentimentos, que pensa, que cria.

Nessa nova abordagem, os geógrafos se interrogam sobre o corpo do homem, seu espírito, sua percepção do mundo e seu universo imaginário. Esse homem é culturalmente definido por seu meio ecológico, sua educação, por seu meio social, suas experiências, suas crenças dos modelos que ele aceitou ou escolheu”. (Almeida, 1993:40/41).

Ainda segundo a análise, os geógrafos apresentam “um interesse renovado por Dardel, que explora o universo científico concomitante com o universo dos sentidos, fazendo apelo ao imaginário. Imaginário e imaginação. A produção teórica, todavia, tem se concentrado em poucos geógrafos, dentre eles Roland Breton, Michel Chevalier, mas principalmente Paul Claval e Augustin Berque”(Almeida:44/45).

Em outras passagens do texto do PCN, fica demonstrada a presença de concepções compartimentadas do estudo da realidade, como na apresentação de

temas em que os elementos da natureza aparecem de maneira fragmentada, estanques e descontextualizados do social, produtos da corrente positivista, neutra, estática, como demonstra o enunciado :

“A natureza tem seus mecanismos e leis que podem ser estudados em sua regularidade e tempos próprios”.
 ...”Sugerem-se os itens a seguir como parâmetros para trabalhar o tema: Os fenômenos naturais, sua regularidade e possibilidade de previsão pelo homem:

- planeta Terra: a nave em que viajamos;
- como o relevo se forma: os diferentes tipos de relevo;
- litosfera e movimentos tectônicos: existem terremotos no Brasil?
- as formas de relevo, os solos e sua ocupação: urbana e rural;
- erosão e desertificação: morte dos solos;
- as águas e o clima;
- águas e terras no Brasil;
- circulação atmosférica e estações do ano;
- clima do Brasil: como os diferentes tipos de clima afetam as diferentes regiões;
- o clima no cotidiano das pessoas;
- as cidades e as alterações climáticas;
- as florestas e sua interação com o clima;
- previsão do tempo e clima;
- como conhecer a vegetação brasileira: a megadiversidade do mundo tropical;
- florestas tropicais: como funcionam essas centrais energéticas;
- cerrados e interações com o solo e o relevo;
- estudando e compreendendo as caatingas;
- saindo do mundo tropical para entender o pampa;
- pinheiros do Brasil: as florestas de araucária
 (PCN/Geografia:62/63).

Ou se quisermos, demonstrar melhor essas questões, o quadro a seguir mostra os conteúdos sugeridos pela Proposta Curricular de Geografia e os conteúdos apontados pelo PCN (Spósito,1999).



CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA

Parâmetros Curriculares Nacionais Blocos temáticos (conteúdos)	Proposta Curricular CENP/SE Temas
Primeiro ciclo (1ª e 2ª séries)	Ciclo básico
• O estudo da paisagem local - Tudo é natureza - Conservando o ambiente Transformando a natureza: diferentes Paisagens O lugar e a Paisagem	• O lugar de vivência do aluno • A escola como espaço de relações • Itinerário casa-escola e arredores da escola
Segundo Ciclo (3ª e 4ª Séries)	3ª Série
• As paisagens urbanas e rurais, suas características e relações • O papel das tecnologias na construção das paisagens urbanas e rurais • Informação, comunicação e interação • Distâncias e Velocidade no mundo urbano • Urbano e rural: modos de vida	• A inserção do lugar do aluno no espaço brasileiro • Cidade e campo apresentam uma série de atividades produtivas que se complementa • A natureza como recurso para suprir as necessidades da sociedade.
	4ª Série
	• Cidade e Campo: o elo por meio de trabalho • A produção do espaço na cidade e no campo
Terceiro Ciclo (5ª e 6ª séries)	5ª séries
• A geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo	• O processo de industrialização e a produção do espaço brasileiro

- A construção do espaço: os territórios e os lugares - o tempo da natureza e da sociedade - Descobrindo a natureza a sua importância para o homem • A conquista do lugar como a conquista da cidadania • O campo e a cidade como formações socioespaciais • A cartografia como instrumento na aproximação dos lugares do mundo.	- O processo de produção caracteriza-se pelo tipo de sociedade: o que fazemos e de que necessitamos para obter os produtos. - A distribuição e circulação da produção e das pessoas e o consumo da produção. - A realidade brasileira no contexto mundial
Quarto Ciclo (7ª e 8ª) • A evolução das tecnologias e as novas territorialidades em redes e temporalidades do mundo • O processo técnico-econômico, o tempo: conflitos e contradições sócio-ambientais. • Espaços povos e nações redesenhando suas regiões e fronteiras.	6ª Série • O Brasil atual nas suas desigualdades e sua inserção no mundo - O território brasileiro é internamente desigual (desigualdades sócio-econômicas) - O processo histórico de configuração das regiões - As desigualdades regionais encontram um ponto de unidade na integração entre as regiões.
	7ª Série • O mundo atual: suas transformações e sua configuração geral - A importância na produção do espaço mundial contemporâneo - As transformações na divisão internacional do trabalho e atual regionalização do mundo

- Uma região em construção: o Mercosul brasileiras: o desenvolvimento desigual das regiões brasileiras. • Um só mundo e muitos cenários geográficos • Modernização, modo de vida e a problemática ambiental	- Áreas “residuais” de economia tradicional no processo - Paisagens de transformação
- A indústria e o ambiente urbano - Alimentar o mundo: os dilemas socioambientais para segurança alimentar - O Brasil diante das questões ambientais - Ambientalismo no Brasil e no mundo: uma visão de fronteiras do ambiente.	8ª Série
	• O mundo contemporânea: suas transformações e suas particularidades - O processo de industrialização e as transformações na relação cidade-campo e na urbanização no mundo capitalista - O socialismo como experiência histórica na produção do espaço: a redefinição das relações entre indústria, urbanização e cidade-campo - A relação sociedade–natureza no mundo contemporâneo.

Outra questão é que os avanços no conhecimento técnico-científico, neste último século do segundo milênio, não foram vistos no PCN de Geografia, numa relação de criação e apropriação pela sociedade, no sentido histórico, político e social, e sim como um jogo de força em que a sociedade aparece externa ao processo, e os detentores do poder que comandam as tecnologias segundo seus interesses, ficam no anonimato. A técnica sobrepõe-se ao social, quando deveria ser o contrário, ou, no mínimo, que caminhassem juntas. O próprio eixo é confuso: “A evolução das tecnologias e as novas territorialidades em redes”. Porém, o desdobramento do eixo em itens a serem trabalhados, não aborda os sujeitos e nem o processo, como está demonstrado (PCN:102):

- a evolução das técnicas no transporte ferroviário e a integração dos mercados;
- a evolução das técnicas na navegação e a integração dos mercados;
- as tecnologias computacionais e os avanços na navegação aérea;
- as tecnologias computacionais e a expansão das multinacionais;
- as políticas de transportes metropolitanos: os transportes coletivos, o metrô e o automóvel;
- a Internet, a comunicação instantânea e simultânea e a aproximação dos lugares.

Outra questão de extrema importância é a globalização, que, para não dizer que não foi contemplada, aparece superficialmente e tenta passar a idéia de que os diferentes lugares do mundo, independentemente das condições sócio-econômicas estão globalizados, como na citação a seguir (PCN:I03):

“O importante é que o professor consiga estudar e ensinar a seus alunos que essa globalização está impregnada daquilo que se convencionou chamar de “tempos rápidos”. No mundo contemporâneo, o que melhor caracteriza o fenômeno da globalização é a rapidez como a informação chega aos mais distantes e diferentes lugares, garantindo uma interação instantânea e simultânea. Obviamente que, para que isso aconteça, será necessário que esses lugares estejam conectados entre si por um conjunto de condições técnicas informacionais que vão desde a comunicação por satélites aos complexos sistemas da computação”.

Isso é óbvio, mas as implicações da globalização na vida da maioria das pessoas não são apontadas, como a expropriação da dignidade e da cidadania, como tão bem nos faz refletir Milton Santos (Folha de S. Paulo, 14/10/96:5-11), quando questionado sobre qual o espaço do cidadão num mundo que se diz globalizado:

“A vontade dessa globalização perversa a que estamos assistindo é reduzir o papel do cidadão. É transformar todo mundo em consumidor, usuário e, se possível, em coisa, para mais facilmente se inclinar diante de soluções anti-humanas.

Essa globalização, por enquanto, não leva em conta o homem. De modo que esse espaço do cidadão tem que ser recriado a partir dos níveis abaixo do mundo. Não é o mundo que vai criar o cidadão. O chamado mundo quer acabar com as cidadanias, mas cada nação e cada espaço e cada cidade é que vão ter a força de recriar esse cidadão – que vai contribuir, creio eu, mais tarde, para sugerir uma outra globalização. A recriação da cidadania mediante uma outra globalização, horizontalizada e não verticalizada como a atual, na qual a vida não seja tributária do cálculo, mas haja espaço para a emoção – que é o que une os homens. Mas essa união dos homens do mundo inteiro passa pela produção de uma idéia de mundo feita em cada lugar”.

Se, por um lado, analisamos a questão social ausente no PCN de Geografia, por outro, vemos que a geopolítica também não se faz presente, o que é lamentável, pois o século foi permeado por guerras e confrontos, como resultado da mundialização do capitalismo, com as acirradas disputas que já vinham acontecendo no século XIX, por territórios, mercados fornecedores de matérias-primas e consumidor dos produtos industrializados. Tudo isso culminou nas duas grandes Guerras Mundiais, com o aparecimento do socialismo, na Revolução Russa de 1917, sua expansão no mundo e seu declínio, a Guerra Fria. Foram, pois, tantos problemas, que não podemos deixar esquecidos não só enquanto citação, mas também como reflexão para entender os porquês, as implicações e os conflitos recentes, resultado dos anteriores: :

“Não se pode esquecer o que ocorre no Oriente Médio, na ex-Iugoslávia, no Tibete; as verdadeiras dizimações que ocorreram recentemente em Kosovo, na região dos Balcãs, com as intervenções da OTAN (Organização do Tratado do Atlântico Norte), organização que em vez de tentar resolver a guerra acirrou mais ainda a sua continuidade efetuando ataques até mesmo contra a população civil; as guerras por meio da televisão invadindo os nossos lares com imagens violentas e informações fragmentárias que impedem os telespectadores de conhecer a sua complexa realidade. Como pesquisarmos com profundidade o que ocorre com as guerras e o que elas têm a ver com a construção e reconstrução do espaço geográfico?”.(Pontuschka, 1999:17).

Para tanto, se pensarmos na proposição da elaboração do PCN de Geografia, pautada na formação acadêmica de seus autores, ficaremos



perplexos diante dessas “confusões”, como também com a decisão de adotar o ecletismo como fio condutor e definidor das concepções que ora postulam, mesmo porque são conhecedores das teorias e das correntes filosóficas contempladas no mundo científico, mas por conta disso, eles têm consciência do que estão fazendo. Segundo Oliveira, agindo assim, eles preferiram fazer da ciência o interesse particular, ao transformar esse momento numa grande possibilidade de crescimento da história do pensamento geográfico brasileiro. Instrumentalizar ideologicamente o capitalismo parece ser o principal instrumento de luta do governo e do grupo que elaborou os PCN, em especial o de Geografia.

Uma das críticas feitas às propostas anteriores é que elas valorizavam mais os conteúdos conceituais, do que os procedimentais e atitudinais. E que “um dos aspectos considerados nos PCN foi buscar recuperar conteúdos conceituais fundamentais, tratando-os como conceito-base para proposição dos eixos temáticos; apesar disso, procuraram valorizar conteúdos procedimentais e atitudinais”.(PCN – Geografia: 26). Essa crítica não encontra fundamento, já que analisamos os conteúdos priorizados pela Proposta, os quais tiveram como referência a relevância social e a organização em espiral, preocupados sim com os conceitos fundamentais, que propiciem o desenvolvimento dos temas propostos; então como é que os PCN se propõem recuperá-los, se já existiam. Isso já seria o suficiente para derrubar a crítica; mas há outro aspecto que não pode ser esquecido, considerado de vital importância e se constitui num grande avanço, as questões teórico-metodológica e filosófica presentes nas propostas, estas sim foram privilegiadas, pois de nada adianta priorizar conteúdos por mais relevância que tenham, se não se ensinar o aluno a pensar, claro que aqui o referencial é a proposta curricular do Estado de São Paulo /SE/CENP, a qual conhecemos mais a fundo.

As propostas Curriculares refletem a preocupação com o quê, o como, e o por que ensinar, portanto não conferem sustentação às críticas colocadas, mas reforçam a preocupação da equipe que elaborou o PCN com ênfase só na construção de conceitos fundamentais, procedimentos e atitudes junto aos educandos, esquecendo, portanto, a preocupação com o todo, que é a verdadeira competência no sentido social e histórico, o que confere ao ser

humano o direito de entender e conceber o momento e o espaço onde vive articulado aos demais, transformado no direito de viver e exercer sua cidadania.

Para ilustrar melhor a postura adotada pelo MEC e pelas pessoas envolvidas diretamente na elaboração e revisão dos PCN, ou seja a forma como foram encaminhados os trabalhos, prescindindo do que talvez fosse o ponto central, o debate, recorreremos à seguinte colocação: "A partir desse enfoque analítico, a falta de um processo de formulação dos PCN, no qual o envolvimento dos professores pudesse ter sido mais efetivo, levanta outras questões:

- Os PCN devem e podem ser vistos apenas como mais uma proposição curricular, ampliando-se, assim, as possibilidades de o docente optar por uma ou outra forma de trabalho?
- Não tendo havido participação mais efetiva dos professores no processo de elaboração dos PCN, como podemos, agora que a proposta é pública, conduzir o processo de debate acerca de seu teor e seu escopo?
- Como poderá se dar a relação dos professores com os PCN, num país em que há desinteresse profissional pelo ensino fundamental e médio?
- O contexto descrito poderá oferecer elementos para a construção do processo de autonomia docente na condução de suas práticas pedagógicas, ou levará os professores à reprodução do que se apresenta nos PCN e poderá reproduzir-se nos livros didáticos? (Sposito, 1999:29).

É importante ressaltar que as considerações elencadas não têm um caráter maniqueísta, nem pessoal, principalmente com os autores do PCN de Geografia, mas isso contribui a para tentarmos um diálogo junto aos professores e toda a comunidade escolar no sentido de superarmos os entraves e juntos melhorarmos a educação em todo o País.

Para tanto apontamos as possibilidades do PCN de Geografia, tendo como referência Pontuschka (1999:16/17).

"O PCN de geografia para o ensino fundamental avança quando retoma os conceitos de paisagem, lugar, território, região, mas não articula a construção desses conceitos com os objetivos gerais e com os procedimentos metodológicos. Outro aspecto a ser lembrado: mesmo que a economia não esteja ausente nos PCN, ela está pouco enfatizada. Em certos momentos tudo parece muito assético, sem as grande polarizações que existem sobre a apropriação do espaço e

os vários poderes – econômico, político, religioso, do Estado e das oligarquias dominantes aliados às representações sociais dos vários segmentos da sociedade sobre as questões do espaço geográfico”.

Outro aspecto arrolado como positivo no PCN foi a ênfase dada à importância do uso de diferentes linguagens, reconhecidas como relevantes no desenvolvimento do ensino de Geografia, como possibilidade de ajudar os educandos compreenderem a dinâmica da organização e construção do espaço geográfico, nos diferentes aspectos: sócioeconômicos, físicos, culturais, fazendo uma leitura diferenciada do espaço e do mundo.

Dentre as linguagens utilizadas destaca-se a cartográfica. Porém por não ter sido incorporada aos conteúdos, ela é trabalhada ainda à margem, mas de todo modo é um avanço contemplá-la no ensino de Geografia. Claro que seria muito mais significativo se fosse pensada enquanto instrumento de alfabetização, na codificação e decodificação dos elementos espaciais, contribuindo para o entendimento do espaço.

Podemos arrolar a opinião de Poloni (1998:103), quanto a outro avanço do PCN:

“Na parte introdutória do documento, há um avanço na reflexão geográfico-pedagógica da disciplina, mas, ao expor os fatos e conceitos relativos aos conteúdos e seus procedimentos, apresenta uma fragmentação do ensino da Geografia, comumente descrita nos denominados livros didáticos tradicionais, que trazem conceitos de forma acabada e, geralmente, pretendem interpretar o mundo de modo a camuflar as situações concretas da realidade”.

Outra questão contemplada e considerada avanço no PCN é a Transversalidade, enquanto temas da atualidade, que podem contribuir para a construção da interdisciplinaridade, mas que não deve ser imposta, e sim trabalhada coletivamente, por meio do diálogo e da interação, com fundamentação teórica.

Diante do exposto, entendemos que o PCN, apontado para o ensino de Geografia e frente às análises dos educadores em questão, demonstra

possibilidades, mas também entraves e limites, principalmente quanto à postura do MEC, em sua prepotência de não dialogar nem com os educadores nem com as entidades científicas ligadas à Geografia, como também no tratamento da abordagem dos conteúdos, dos procedimentos teórico-metodológicos e da questão filosófica. Isso mostra não só a mistura de tendências embutidas no documento como também as dificuldades que os educadores e educandos vão encontrar na construção da história do pensamento geográfico no Brasil, se esse documento for implantado.



CAPÍTULO III

Veredas e Memória do aprender-ensinar-aprender

“O aprendizado é essencial para o desenvolvimento do ser humano e se dá, sobretudo, pela interação social”.

Vigotsky

Fazer parte do processo educacional, como estudante e, depois, como educadora, a partir da segunda metade do século XX, quando me propus investigar o processo educacional por meio dos documentos que tratam do assunto, foi muito significativo para mim, pois, além de rever e pesquisar o processo, sinto-me não só mais segura em meu trabalho, com mais fundamentação teórica e prática mais consistente, como também perseverante na luta por uma escola pública melhor.

Na década de 50, fiquei mais como espectadora, pois, na época, não havia pré-escola. Foi só a partir dos anos 60, que iniciei a escolaridade, a qual considero como descoberta do mundo letrado que, com certeza, foi o meu maior desafio, pois a origem camponesa trazia dificuldades, como a distância de casa até a escola, escassez de professores que se dispusessem a viajar em lombo de animais para lecionar a quilômetros de sua residência. Por outro lado, era muito instigante aprender a ler e a escrever, para poder me comunicar com as amigas e os familiares que se encontravam distantes.

O começo da aprendizagem foi numa escola rural, no Nordeste. A alfabetização era feita pela cartilha. Na época, era considerado um privilégio ter acesso à escola, mesmo que fosse a quilômetros de distância e oferecesse precárias condições. Por muito tempo, o livro didático foi o único referencial com o qual tive contato. No ginásio, já na cidade, o ensino continuava tradicional, com uso de apenas alguns materiais e recursos de cunho social, como jornal, poucos livros de literatura, estudo de campo. O professor de Geografia era agrônomo e

propiciava estudo com análise de solo, observação das plantações, da pecuária, do rio que “cortava” a cidade e recomendava assistir à TV, uma novidade na época e, às vezes, reservava um espaço para comentar as notícias do momento. A metodologia era tratada de maneira tecnicista, porém, um avanço para a época e, principalmente, num espaço tão sem condições.

A década de 60 se iniciou como um marco de esperança, mas acabou muito rígida pela essência que inspirava sua condução, o golpe militar de 64 expresso em forças conservadoras e reacionárias, que se refletiram com muito vigor na educação. Foi uma época difícil; as pessoas tinham muito medo, os professores, obrigados a pregar um nacionalismo exacerbado, um chauvinismo, como o culto aos símbolos nacionais e aos heróis da Pátria, os desfiles cívicos, as leituras obrigatórias para ajudar a inculcar e promover a ideologia instalada, tudo isso tinha um ar de exagero e, acima de tudo, antieducativo. Eu não entendia direito por que os pais aconselhavam tanto os filhos a só ouvir, e a não se pronunciar contra nada que dissesse respeito à política em vigor e ao Governo. Muita proibição acabava sendo instigante a descobrir os porquês de todo aquele aparato e a situação político-econômica e social vivida naquele momento. Apesar de não termos consciência, as dúvidas pairavam no ar.

O estardalhaço na educação veio em novembro de 1964, com a criação da Lei nº 4464, Lei Suplicy de Lacerda, em homenagem ao Ministro da Educação, que tinha como “mérito” acabar com o movimento estudantil e suas agremiações. Quatro anos depois (13/12/68), veio o famoso Ato Institucional nº 5 (AI-5) que concedia plenos poderes ao governo do Presidente Gal. Costa e Silva, de fechar o Congresso e agir com as mais arbitrárias forças, principalmente, com quem se rebelasse contra o Regime. A educação e os educadores passaram a ser extremamente vigiados, as escolas vocacionais foram desativadas porque eram consideradas subversivas; seus líderes foram presos, acusados de utilizar, no princípio, a Pedagogia e Filosofia da Escola Nova e, mais tarde, por questionarem e avaliarem que ela já se encontrava ultrapassada.

Na década de 70, outro duro golpe foi deflagrado pela LDB 5692/71, que propiciou a desqualificação do ensino, oferecendo ensino profissionalizante aos pobres e intelectual aos ricos. Para corroborar a implantação dos Guias Curriculares, que era muito mais uma “camisa de força” para os

educadores/educandos, pois além de serem elaborados sem discussão com os interlocutores, sua difusão foi feita por multiplicadores, tendo o CERHUPE, Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais como encarregado do treinamento. Os multiplicadores, porém, não conseguiam chegar aos mais de 150.000 professores e especialistas, pois faziam o treinamento apenas por disciplinas, não tratando a educação na totalidade. Havia também uma precariedade de recursos materiais.

Após concluir o curso ginasial, ingressei no antigo curso normal em outro município, mais avançado culturalmente, mas não o concluí, por ter sido obrigada a migrar para a região Sudeste, por conta da situação sócio-econômica precária naquele momento. Primeiro, para o Rio de Janeiro, mas, logo depois, para o Estado de São Paulo, onde permaneço até hoje. O primeiro impasse sofrido foi em relação ao currículo que era considerado “nacional”, mas as matérias não coincidiam e só poderia fazer exame de adaptação apenas de duas matérias. A solução foi desistir do curso normal e iniciar o 2º grau, científico, como era conhecido na época, pois pretendia continuar os estudos e ingressar numa Universidade. Um segundo impasse menos devastador do ponto de vista do tempo, mas, com impacto psicológico, o preconceito com nordestino, não, por parte dos colegas, mas, de alguns professores que achavam que seus colegas do Nordeste eram todos leigos, e os alunos, com muitas dificuldades, principalmente de aprendizagem. Consegui, entretanto, logo nos primeiros meses, superar e reverter, aos poucos, a impressão da maioria.

Após três anos de segundo grau, consegui ser aprovada no vestibular da UNESP/Marília no curso de Ciências Sociais/Estudos Sociais, que, apesar de ter sido ministrado ainda nos anos da ditadura, foi muito significativo, pois os professores me oportunizaram por meio de leituras, discussões, debates em seminários, mesmo que sutilmente, avançar no conhecimento sistematizado, crítico, e a fazer uma leitura diferenciada da realidade e ter uma visão política de mundo. Tudo isso me fazia refletir sobre e valorizar a escola pública, pois, sem ela, com certeza, eu não teria melhorado minha condição como estudante, profissional e pessoa. Por tudo isso, além de valorizá-la enquanto espaço de aquisição e produção de conhecimento, se constitui num espaço de luta, principalmente para os desrespeitados pelo sistema.



No início dos anos 80, ingressei no magistério público como professora de Geografia, tendo como referência curricular ainda os Guias Curriculares, o “Verdão”, que, apesar de ter sofrido interrupção no processo de implantação, era ainda usado pela maioria. O acompanhamento e o controle ficaram estacionados por conta da reforma administrativa da Secretaria de Educação, que extinguiu o CERHUPE e criou vários órgãos, entre eles a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), que passou a ser o único órgão normativo de natureza pedagógica, sob a coordenação da profa. Maria de Lourdes M. Haidar, que, junto aos outros membros, entendeu que o referencial curricular em questão estava ultrapassado, pois não apenas se identificava com os aspectos sócio-culturais da clientela escolar, como também os professores, sem apoio pedagógico, não conseguiam desenvolver um trabalho em sala de aula que propiciasse melhores condições aos alunos, pois os Guias eram genéricos e descontextualizados da realidade.

A Secretaria de Educação e a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas avaliaram os Guias e entenderam que não havia condições de ficar insistindo em sua política de implementação, por não oferecerem os instrumentos necessários para os professores poderem sentir-se seguros ao desenvolver um trabalho de relevância. Para tentar minimizar a situação, criou o projeto “subsídios para a implantação dos Guias”, objetivando apoiar os professores com um rol de atividades prontas, o que acabou não vingando pois os subsídios acabaram sendo considerados um receituário, e não um apoio, como haviam pensado.

Com as eleições diretas para governadores em todas as unidades da Federação, o Estado de São Paulo foi privilegiado com o governo democrático de Franco Montoro, em que a sociedade foi convidada a participar das decisões políticas. Na educação, a questão central foi a democratização da escola pública, com um ensino moderno, alicerçado numa linha teórico-metodológica e filosófica em que educando/educadores eram sujeitos no processo de construção do conhecimento. Para tanto, foram iniciadas as discussões para a construção de um novo referencial que viria a transformar-se nas Propostas Curriculares, elaboradas numa ação conjunta pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pela Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas, pelos professores e especialistas representantes das Diretorias Regionais e Delegacias de Ensino e

professores da Rede, com o respaldo e assessoria das três universidades públicas, USP, UNESP e UNICAMP, que após as três versões preliminares, culminou no documento denominado Propostas Curriculares/SE/CENP/SP.

A Proposta para o ensino de Geografia tinha como um de seus objetivos superar a compartimentação imposta pelos Guias, que não estabeleciam sequer “relações mínimas entre os elementos da natureza: o estudo da geologia quase nada tinha a ver com a geomorfologia, destas com o da hidrografia, destas com o do clima e de todos com o do solo e da vida vegetal e animal. Muitas vezes, em nome da necessidade didática de melhor explicar os fatos e os fenômenos, foi-se perdendo a visão do todo. O mesmo ocorreu com a parte sócio-econômica que, colocada sempre nos últimos capítulos dos livros didáticos, raramente conseguiu ser ministrada aos alunos”. (Proposta Curricular, 1984:16).

É importante lembrar que alguns geógrafos, membros da entidade científica Associação dos Geógrafos Brasileiros e ligados à Universidade de São Paulo, já vinham alertando pelos livros, artigos e outras publicações produzidas em universidades brasileiras (também buscavam a literatura do exterior), para o quadro em que se encontrava a Geografia que se ensinava, pois, ao pesquisarem as novas tendências e ao participarem de congressos internacionais, percebiam que ela deixava muito a desejar, porque o Brasil ainda estava reproduzindo a Geografia da escola francesa, uma ciência pretensamente neutra com conteúdos ultrapassados, distantes da realidade dos alunos, que não conseguiam entender o mundo que aí estava, com tantas mudanças sócio-econômico-políticas. Urgia, pois, mudar a maneira de conceber e trabalhar a Geografia em sala de aula, com conteúdos mais relevantes do ponto de vista social e maneiras diferentes de tratá-los.

Tomei contato com as versões preliminares, por meio da Delegacia de Ensino, que convocava reuniões para discutir com os professores os pressupostos e os conteúdos que deveríamos trabalhar. Quando o documento, materializado na Proposta Curricular de Geografia, chegou à Rede, percebíamos e acreditávamos que ali estava o compromisso político com a escola pública, porque como havíamos participado do processo de construção, sabíamos que era preciso assumirmos conjuntamente o compromisso na condução das mudanças na escola e na sociedade.

Outra questão nos fazia acreditar nessas mudanças, uma vez que, ao divulgar as Propostas para toda Rede, a CENP oferecia condições de implantação/implementação, com assessoria técnica, como capacitação aos monitores das D.Es. que seriam os multiplicadores, e ainda assessoria de sua Equipe Técnica que se dirigia até as D.Es. para divulgar e debater as Propostas com os professores. Isso nos inspirava segurança. Houve dificuldades, é claro, pois toda mudança traz preocupação, mas o ponto forte é que elas estavam permeadas pelo diálogo, pela participação e assessoria em sua condução.

Acreditei nas Propostas, pois me sentia no processo. Ousei trabalhar com a Proposta de Geografia, e à proporção que sentia medo, sentia-me desafiada, porque tanto eu como os meus alunos não estávamos satisfeitos com a Geografia que estava sendo ministrada. O mais difícil foi começar. Num primeiro momento, conversei com os alunos da 5ª série sobre o que eles sabiam de Geografia. Anotei na lousa e perguntei para que servia o que eles estavam aprendendo. Eles disseram: para viajar. Eu lhes perguntei quantos já haviam viajado. A maioria nunca havia saído do município, ou melhor, não conhecia o lugar onde moravam, nem o que havia no caminho casa-escola e sua importância. Perguntei o que eles desejariam saber sobre a Geografia, e muitos disseram conhecer mais sobre mapas, lugares, coisas e pessoas diferentes. Isso me fez refletir a oportunidade de trabalhar a produção relacionada à cultura pois os alunos naquele momento estavam solícitos a essa questão. Na aula seguinte propus-lhes uma atividade. Começamos com uma problematização: pedi-lhes que observassem a si mesmos e aos colegas e percebessem tudo o que eles estavam usando naquele momento e sua origem. Solicitei que anotassem no caderno. Depois, formamos grupos, e cada grupo iria observar tudo que havia na sala e registrar no caderno. Na aula seguinte, eles foram falando o que haviam observado neles e nos colegas. Formamos os mesmos grupos e anotamos as observações dos grupos em relação à sala.

Na próxima etapa, trabalhamos com a seguinte questão: deviam eles pensar como é que conseguiram roupas, calçados, enfeites e materiais que estavam usando. Em vários lugares, responderam eles: loja, papelaria, farmácia, etc. Solicitei que observassem e pensassem como as lojas faziam para conseguir aqueles produtos. Muitos apontaram as fábricas. Escolhemos um produto e

fizemos todo o caminho até a fonte. A participação foi um ponto forte, todos queriam falar, precisamos, portanto, organizar as falas. Depois fizemos o “caminho” da fonte até o produto. Escolhemos um produto. Por sorte a maioria escolheu o forro da sala de aula o qual era de madeira. A atividade foi longe, porque, além de ser uma 5ª série, me preocupei em instigar a participação, o registro, a pesquisa sobre o que estávamos discutindo, as relações de trabalho das pessoas, a divisão do trabalho na unidade de produção, o transporte, os elementos da natureza e a intervenção humana pela apropriação, noções de tempo geológico, transformações ambientais, entrevistas com pessoas envolvidas com o produto e, ao mesmo tempo, trabalhamos os conceitos.

Extrapolamos e pegamos alguns produtos da casa dos alunos; pedi para que observassem a alimentação deles e escolhessem um produto do município e fizemos um trabalho muito interessante sobre o café. Fomos visitar uma torrefação, depois um viveiro de mudas e, por último, uma plantação com recursos técnicos e tecnologia e uma outra sem. Quando retornamos à sala de aula, trabalhamos as questões observadas e as dúvidas. Inserimos a questão cartográfica, localizando a fábrica na planta da cidade e depois as plantações no município, e o destino dos produtos; também aproveitamos e discutimos a relação cidade/campo. Trabalhamos com textos, vídeos, para ampliar e aprofundar os conteúdos e também fazer a sistematização considerando o que eles sabiam (senso comum) e avançar no conhecimento científico. Quando possível provocávamos discussões para que as dúvidas suscitadas fossem sanadas. Os alunos montaram um painel, com fotos, textos produzidos por eles, letras de músicas e receitas utilizando o café como uma das matérias-primas e expuseram-no na escola. Foi muito gratificante, pois eles participaram até do processo de avaliação. Foram avaliados durante todo o trabalho a respeito do qual emitiram sua opinião sobre o que aprenderam, as dificuldades e o significado para a vida deles. Outro fator importante: aprendi muito com a vivência dos alunos, e isso eu partilhava com eles e, à medida que o trabalho acontecia, eu buscava conhecer mais fontes que tratassem do assunto para aprofundar e ampliar o conhecimento junto aos alunos.

O tema trabalhado, sugerido pela Proposta para a 5ª série: O Processo de industrialização e a produção do espaço brasileiro, requer os seguintes conteúdos:

- O trabalho humano como parte de toda produção e riqueza.
- O trabalho humano como elemento fundamental da apropriação da natureza pela sociedade.
- As matérias-primas: localização e fontes.
- A intervenção humana na natureza: noção de tempo geológico.
- As transformações da natureza em produto: o processo de produção.
- Os meios de produção e os instrumentos de trabalho .
- A divisão do trabalho e a complementaridade entre as indústrias nacionais e multinacionais.
- A localização das indústrias no Brasil: áreas e regiões industriais.
- A produção agrícola: condições naturais, técnica e produtividade.
- As relações entre as atividades econômicas, agrícolas e industriais: a industrialização da agricultura.

Como vemos, os conteúdos são de relevância social, despertando nos alunos interesse pelas questões apresentadas. O procedimento metodológico envolvia os alunos a todo momento como construtores do seu próprio saber, propiciando autoconfiança e inserção no processo como sujeitos. Ao finalizarmos os conteúdos, voltávamos ao ponto de partida e analisávamos o crescimento do ponto de vista do conhecimento e dos conceitos. Procuramos amarrar os conteúdos ao tema e, em seguida, discutimos como seriam trabalhados de forma tradicional, utilizando o caminho técnico-linear: ponto na lousa, tudo pronto e acabado, sem diálogo entre sujeito e objeto, ausência do social, com definição de indústria e industrialização, trabalho, o caminho da matéria-prima até chegar ao produto, com muitos pormenores que envolviam a produção, o que levaria a um reducionismo do conhecimento e do próprio ser humano, negando-lhe a capacidade de pensar, criar, articular e transformar. Os alunos avaliaram que seria enfadonho e cansativo.

Minha prática como professora e o trabalho com a Proposta de Geografia em sala de aula foram curtos, pois, em 1991, fui trabalhar na Oficina Pedagógica da Delegacia de Ensino de Garça/SP, como assessora dos professores no trabalho pedagógico, na divulgação, implantação e implementação da Proposta de Geografia junto às escolas jurisdicionadas à Delegacia de Ensino, onde



permaneci até o 1º semestre de 1999, quando a Secretaria de Educação fechou algumas Delegacias, por conta da política de enxugamento da máquina administrativa, entre elas, a de Garça. No segundo semestre, fui trabalhar na Diretoria de Ensino, em Marília/SP, até o final do mesmo ano. Em 2000 retornei à sala de aula e retomei o trabalho, seguindo a linha da Proposta Curricular, com algumas adaptações aos conteúdos e incluindo os temas transversais dos PCN, embora Cidadania e Meio Ambiente já tivessem sido contemplados na Proposta, e de certa forma, os demais estivessem implícitos.

Percebo quanto a Proposta Curricular/SE/CENP contribuiu e continua contribuindo para o meu trabalho em sala de aula e para o meu crescimento como profissional e ser humano. Tentei montar um trabalho com base no Parâmetro Curricular de Geografia, oferecido pelo MEC, mas não foi possível, pois as dificuldades começaram pelo eixo, tema e conteúdos, os quais (gostaria de salientar) são para a mesma série (5ª) mencionada anteriormente, ou 3º Ciclo como foi denominado pelo PCN:

Eixo: A Geografia Como Uma Possibilidade de Leitura e Compreensão do Mundo.

Tema: A construção do espaço: os territórios e os lugares (o tempo da sociedade e o tempo da natureza).

Conteúdos

- o ambiente natural e as diferentes formas de construção das moradias no mundo: do iglu às tendas dos desertos;
- o ambiente natural e a diversidade das paisagens agrárias no mundo: da coleta nas florestas à irrigação das áreas semi-áridas e desérticas;
- os ritmos da natureza no processo de produção das condições materiais e da organização social de vida no campo e na cidade;
- o ritmo de trabalho: aceleração e desaceleração na produção do campo e da cidade.

Não podemos afirmar que o ambiente natural tenha desaparecido, só pela forma como a natureza tem sido apropriada pelo homem, principalmente nos países mais industrializados, ou onde o capitalismo é mais selvagem com as

peças e com a natureza, mas também não é correto naturalizá-lo tanto. Mas há um outro ponto que merece ser questionado: o PCN coloca tanta ênfase em trabalhar a realidade do aluno ,principalmente, nos ciclos iniciais, e vai buscar exemplos tão longínquos, não que não sejam importantes, mas a realidade nossa é muito diferente, tanto em relação aos agentes da natureza, como socialmente. Que tal, em vez do iglú e as tendas dos desertos, as palafitas, as favelas, os morros? Afinal eles são resultados das relações sociais que se travam na sociedade, assentadas num capitalismo selvagem e excludente, como é o do Brasil..

Logo em seguida, o PCN traz como **Tema: “A conquista do lugar como conquista da cidadania.”**

- o lugar como experiência vivida dos homens com o território e paisagens;
- o imaginário e as representações da vida cotidiana: o significado das coisas e dos lugares unindo e separando pessoas;
- o lugar como espaço vivido mediato e imediato dos homens na interação com o mundo;
- o mundo como uma pluralidade de lugares interagindo entre si;
- a cidadania como a consciência de pertencer e interagir e sentir-se integrado com pessoas e os lugares;
- o drama do imigrante na ruptura com o lugar de origem tanto do campo como da cidade;
- a segregação socioeconômica e cultural como fator de exclusão social e estímulo à criminalidade nas cidades.

O tema ‘a conquista do lugar como conquista da cidadania’ é, no mínimo inconcebível, pois, não é a conquista do lugar que garante a cidadania e sim o entendimento da realidade, enquanto totalidade, nas suas diversas dimensões: políticas, econômicas, sociais, culturais, que vão propiciar aos alunos a apreensão dela, com aquisição dos elementos que lhes permitam pensá-la e buscar-lhe a transformação. Essa formação, sim, é que vai contribuir para a construção de sua cidadania.

O tratamento dado ao social é um discurso despolitizado, visão harmônica e romântica de mundo, sem nenhum questionamento, descolado da realidade, e mascarador da mesma.

Seguindo o esquema do PCN, ao invés do professor fazer uma problematização com os alunos instigando-os a pensarem sobre o lugar de vivência, os produtos que os cercam e o processo produtivo neles presentes e o que o explica, e o trabalho humano como elo entre a sociedade e a natureza para adquirí-los, o professor vai levar os alunos a pensarem sobre a idéia de lugar, partindo do “cotidiano do aluno com toda carga de afetividade e do seu imaginário, que nasce com a vivência dos lugares”(PCN:59). Fica difícil conceber e aceitar essa forma de trabalhar, porque ela não ajuda a construir a consciência de crítica do aluno.

É importante salientar que a construção do conhecimento é um processo, justamente porque é construído nas relações que o professor trava não só com os conteúdos, mas principalmente com os alunos através do diálogo, da interação, o professor é um mediador dos alunos na aquisição do conhecimento, se apropriando de abordagens que provoquem transformação social, para que a sociedade seja formada de sujeitos, de cidadãos, diferentes no modo de pensar, agir, interagir, mas com respeito e dignidade.

Gostaria de expressar a minha gratidão pelas portas que a Escola Pública me abriu, como aluna e como professora porque gosto do que faço e aprendo muito com meus alunos, apesar da luta por um espaço de trabalho melhor ter sido sempre cruel tanto na questão salarial como nas condições de trabalho, pois se de um lado as políticas do Governo ficam fazendo apologia, louvando a capacitação e incentivando o professor a fazer um mestrado ou doutorado, ele amputa as possibilidades, pois uma jornada estafante, os poucos salários, a rigidez no horário, as condições impostas a quem trabalha nos órgãos da Secretaria de Educação, para não fazer Pós-Graduação alegando que onera o Estado. Por tudo isso dá para perceber como pensam e trabalham educação.

Apesar dos percalços, acredito que nós professores só iremos avançar no processo de aquisição de um espaço melhor quando nos empenharmos em estudar, em ter uma fundamentação teórica que dê condições de entender a realidade que está posta e poder revertê-la. Gostaria de revelar quanto cresci com o curso de graduação realizado na UNESP/Marília, que me ajudou a ver melhor o mundo e acreditar que vale a pena lutar por uma educação cidadã, e isto nós só

conseguimos com esforço e determinação, de enfrentar as dificuldades e superá-las através de um saber que realmente nos emancipe e não nos aliene. Foi por conta de tudo isso que enfrentei o exame de seleção para o mestrado, o qual estou fazendo paralelo ao trabalho na sala de aula, pois não tenho condições de tirar um afastamento sem vencimentos, (fiz uso de licença-prêmio), mas vale a pena porque o maior investimento está na educação. Citando Rubem Alves, “na formação de um povo e não no poder”.

Acredito que a construção da cidadania passa por uma escola cidadã. Para tanto devemos enfrentar o desafio e ajudar a construí-la, principalmente com união, com trabalho coletivo, com postura de educador, buscando a fundamentação em teorias emancipadoras e possibilitadoras das questões sociais (educação, saúde, emprego, lazer, moradia, segurança, saneamento básico), dignas do ser humano que somos. Ser educador, para mim, é ter compromisso com as questões sociais que estão postas no nosso cotidiano e ter como centro do nosso trabalho, o educando e o conhecimento que vamos construir juntos.

Para concluir me aproprio das palavras da educadora Heloisa Dupas Penteado as quais concordo e defendo. “Ensino é comunicação, mas não qualquer comunicação. Uma comunicação dialógica.”



ANEXOS

- 1.1 - O presente documento tem como objetivo principal a apresentação de uma proposta de trabalho para a realização de um curso de graduação em Engenharia de Software, a ser oferecido pelo Departamento de Engenharia de Software da Universidade Federal de Pernambuco.
- 1.2 - O curso de graduação em Engenharia de Software será oferecido em regime de tempo integral, com duração de 4 (quatro) anos, sendo o primeiro ano dividido em dois semestres.
- 1.3 - O curso de graduação em Engenharia de Software será oferecido em regime de tempo integral, com duração de 4 (quatro) anos, sendo o primeiro ano dividido em dois semestres.
- 1.4 - O curso de graduação em Engenharia de Software será oferecido em regime de tempo integral, com duração de 4 (quatro) anos, sendo o primeiro ano dividido em dois semestres.
- 1.5 - O curso de graduação em Engenharia de Software será oferecido em regime de tempo integral, com duração de 4 (quatro) anos, sendo o primeiro ano dividido em dois semestres.
- 1.6 - O curso de graduação em Engenharia de Software será oferecido em regime de tempo integral, com duração de 4 (quatro) anos, sendo o primeiro ano dividido em dois semestres.
- 1.7 - O curso de graduação em Engenharia de Software será oferecido em regime de tempo integral, com duração de 4 (quatro) anos, sendo o primeiro ano dividido em dois semestres.
- 1.8 - O curso de graduação em Engenharia de Software será oferecido em regime de tempo integral, com duração de 4 (quatro) anos, sendo o primeiro ano dividido em dois semestres.
- 1.9 - O curso de graduação em Engenharia de Software será oferecido em regime de tempo integral, com duração de 4 (quatro) anos, sendo o primeiro ano dividido em dois semestres.
- 1.10 - O curso de graduação em Engenharia de Software será oferecido em regime de tempo integral, com duração de 4 (quatro) anos, sendo o primeiro ano dividido em dois semestres.

Art. 204 — As ações governamentais na área da assistência social serão realizadas com recursos do orçamento da seguridade social, previstos no art. 195, além de outras fontes, e organizadas com base nas seguintes diretrizes:

I — descentralização político-administrativa, cabendo a coordenação e as normas gerais à esfera federal e a coordenação e a execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal, bem como a entidades beneficentes e de assistência social;

II — participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis.

CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO

SEÇÃO I DA EDUCAÇÃO

Art. 205 — A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206 — O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I — igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II — liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III — pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV — gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V — valorização dos profissionais de ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

VI — gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII — garantia de padrão de qualidade.

Art. 207 — As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Art. 208 — O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I — ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II — progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III — atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV — atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V — acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI — oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII — atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1.º — O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2.º — O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3.º — Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Art. 209 — O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I — cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II — autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Art. 210 — Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1.º — O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2.º — O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 211 — A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1.º — A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 2.º — Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.

Art. 212 — A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1.º — A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2.º — Para efeito do cumprimento do disposto no "caput" deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3.º — A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4.º — Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5.º — O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes.

Art. 213 — Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I — comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II — assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1.º — Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2.º — As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público.

Art. 214 — A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

SEÇÃO II DA CULTURA

Art. 215 — O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1.º — O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2.º — A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

Art. 216 — Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I — as formas de expressão;
- II — os modos de criar, fazer e viver;
- III — as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV — as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V — os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1.º — O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 2.º — Cabem à administração pública, na forma da lei, a gestão da documentação governamental e as providências para franquear sua consulta a quantos dela necessitem.

§ 3.º — A lei estabelecerá incentivos para a produção e o conhecimento de bens e valores culturais.

§ 4.º — Os danos e ameaças ao patrimônio cultural serão punidos, na forma da lei.

§ 5.º — Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

SEÇÃO III DO DESPORTO

Art. 217 — É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um, observados:

- I — a autonomia das entidades desportivas dirigentes e associações, quanto a sua organização e funcionamento;
- II — a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, em casos específicos, para a do desporto de alto rendimento;
- III — o tratamento diferenciado para o desporto profissional e o não-profissional;
- IV — a proteção e o incentivo às manifestações desportivas de criação nacional.

§ 1.º — O Poder Judiciário só admitirá ações relativas à disciplina e às competições desportivas após esgotarem-se as instâncias da justiça desportiva, regulada em lei.

§ 2.º — A justiça desportiva terá o prazo máximo de sessenta dias, contados da instauração do processo, para proferir decisão final.

§ 3.º — O Poder Público incentivará o lazer, como forma de promoção social.

CAPÍTULO IV DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Art. 218 — O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas.

§ 1.º — A pesquisa científica básica receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o progresso das ciências.

§ 2.º — A pesquisa tecnológica voltará-se à preponderantemente para a solução dos problemas brasileiros e para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional.

§ 3.º — O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa e tecnologia, e concederá aos que delas se ocupem meios e condições especiais de trabalho.

§ 4.º — A lei apoiará e estimulará as empresas que invistam em pesquisa, criação de tecnologia adequada ao País, formação e aperfeiçoamento de seus recursos humanos e que pratiquem sistemas de remuneração que assegurem ao empregado, desvinculada do salário, participação nos ganhos econômicos resultantes da produtividade de seu trabalho.

§ 5.º — É facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular parcela de sua receita orçamentária a entidades públicas de fomento ao ensino e a pesquisa científica e tecnológica.

Art. 219 — O mercado interno integra o patrimônio nacional e será incentivado de modo a viabilizar o desenvolvimento cultural e socioeconômico, o bem-estar da população e a autonomia tecnológica do País, nos termos de lei federal.

CAPÍTULO V DA COMUNICAÇÃO SOCIAL

Art. 220 — A manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição.

§ 1.º — Nenhuma lei conterá dispositivo que possa constituir embaraço à plena liberdade de informação jornalística em qualquer veículo de comunicação social, observado o disposto no art. 5º, IV, V, X, XIII e XIV.

§ 2.º — É vedada toda e qualquer censura de natureza política, ideológica e artística.

§ 3.º — Compete à lei federal:

I — regular as diversões e espetáculos públicos, cabendo ao Poder Público informar sobre a natureza deles, as faixas etárias a que não se recomendem, locais e horários em que sua apresentação se mostre inadequada;

II — estabelecer os meios legais que garantam à pessoa e à família a possibilidade de se defenderem de programas ou programações de rádio e televisão que contrariem o disposto no art. 221, bem como da propaganda de produtos, práticas e serviços que possam ser nocivos à saúde e ao meio ambiente.

§ 4.º — A propaganda comercial de tabaco, bebidas alcoólicas, agrotóxicos, medicamentos e terapias estará sujeita a restrições legais, nos termos do inciso II do parágrafo anterior, e conterá, sempre que necessário, advertência sobre os malefícios decorrentes de seu uso.

§ 5.º — Os meios de comunicação social não podem, direta ou indiretamente, ser objeto de monopólio ou oligopólio.

§ 6.º — A publicação de veículo impresso de comunicação independe de licença de autoridade.

Art. 221 — A produção e a programação das emissoras de rádio e televisão atenderão aos seguintes princípios:

I — preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas;

II — promoção da cultura nacional e regional e estímulo à produção independente que objetive sua divulgação;

III — regionalização da produção cultural, artística e jornalística, conforme percentuais estabelecidos em lei;

IV — respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família.

ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS

SÚMULA HISTÓRICA

AGB – ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS:

Entidade civil, de caráter técnico-científica e cultural, sem fins lucrativos, fundada em 1934 nos moldes da Associação dos Geógrafos Franceses.

IDEALIZADORES: professores estrangeiros e brasileiros envolvidos na instalação dos cursos de Geografia da Universidade de São Paulo e Universidade do Brasil (Rio de Janeiro).

ESTRUTURA ORIGINAL: Seções Regionais, com atividades própria e responsáveis por publicações como “Geografia – 1934 – São Paulo; Boletim Carioca de Geografia e Boletim Paulista de Geografia (décadas de 40 e 50) e, posteriormente, Boletins Mineiro, Bahiano e Paranaense de Geografia.

QUADRO ASSOCIATIVO: composto originalmente por sócios efetivos (indicado por seu emérito saber), honorários e colaboradores. Somente os primeiros possuíam poder de decisão.

PRIMEIROS EVENTOS: Congressos Brasileiros de Geógrafos, durante os quais realizavam-se pesquisas e debates. O primeiro deles realizou-se em Lorena – SP, na década de 40.

Desses congressos resultavam Anais com os trabalhos e as conclusões dos debates.

AMPLIAÇÃO DAS ATIVIDADES:

Década de 50: criação de novas seções locais. A Seção São Paulo destaca-se por suas publicações, sendo “A Cidade de São Paulo” a mais importante.

Permanecem os Encontros Nacionais de Geógrafos (bi-anuais) e surgem os Congressos Nacionais de Geógrafos (1 por década).

Mudança da Estrutura: 1978 - Fortaleza. Democratização da Entidade, com igualdade de participação de todos os sócios. Instituição das Seções Locais e Criação da Instância Decisória: Reuniões de Gestão Coletiva, com a participação das Seções Locais.

Na atualidade: Existem cerca de 50 seções locais, sendo 4 no Estado de São Paulo: Bauru, Campinas, São Paulo e Presidente Prudente.

CARACTERÍSTICAS DA AGB/BAURU:

ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS SEÇÃO LOCAL BAURU – SP:

- Fundada em 29 de outubro de 1994

- C.N.P.J. 00.407.524/0001-00



- Inscrição Estadual: Isento

NÚCLEOS REGIONAIS:

O Núcleo Regional (nome fantasia) é uma base de apoio **não estatutária e não regimentar** (não possui fundamentação jurídica) de que se utiliza a AGB/Bauru com vistas a manter os sócios residentes em localidades "distantes" com um nível de participação amplo e coerente com os objetivos da Entidade, a **ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS**.

A exemplo da extensão de muitas seções, a AGB/Bauru tem inúmeros sócios residentes em localidades "distantes" de Bauru. Por isso, quando o número de sócios é significativo (acima de 05) e estes se dispõem a uma organização básica, para participarem de eventos ou organizá-los e a se reunirem para tratar de temas de interesse da Entidade, a AGB/Bauru lhes fornece a estrutura **jurídica e administrativa** necessária, colaborando com as suas realizações e enviando-lhes mensalmente um boletim, "**LINHA DIRETA**", com informações ágeis e atuais sobre a Entidade e relativas a assuntos de interesse da Geografia. Cada núcleo possui um responsável (Coordenador), para fins de contato e acompanhamento das atividades coletivas dos sócios, funcionando como seu porta-voz junto à Diretoria de Seção Local Bauru.

A AGB/Bauru mantém **NÚCLEOS REGIONAIS** em 32 áreas do Estado de São Paulo: Araçatuba, Adamantina, Avaré, Bebedouro, Birigüi, Botucatu, Catanduva, Garça, Franca, Fernandópolis, Ilha Solteira, Jales, José Bonifácio, Jaú, Laranjal Paulista, Lençóis Paulista, Limeira, Lins, Marília, Olímpia, Ourinhos, Pereira Barreto, Penápolis, Piracicaba, Pirassununga, Porto Ferreira, Registro, Ribeirão Preto, Santa Cruz do Rio Pardo, São João da Boa Vista, São José do Rio Preto, Tupã, Votuporanga. Mantém ainda Núcleos em Araguaína (TO), Machado (MG)), Cornélio Procópio (PR), Guaxupé (MG) e Cáceres (MT).

PUBLICAÇÕES:

"**O Espaço do Geógrafo**" (circulação trimestral); Revista "**Ciência Geográfica**" (circulação quadrimestral) e "**Linha Direta**" (boletim mensal destinado aos Núcleos e Sócios).

Publicações Livros:

1- Livro: **Milton Santos Cidadania e Globalização**. Organizadores: Álvaro José de Souza, Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Elian Alabi Lucci, José Misael Ferreira do Vale, Lourenço Magnoni Júnior e Sebastião Clementino da Silva. Publicado em parceria com a Editora Saraiva, UNESP/Bauru e SINPRO-Bau - 2000;

2- Livro: **Paisagem, Território, Região: Em Busca da Identidade**. Organizadores: Álvaro José de Souza, Edson Belo Clemente de Souza e Lourenço Magnoni Júnior. Publicado em parceria com a Editora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) 2000.

PRINCIPAIS REALIZAÇÕES:

- Simpósio Multidisciplinar Internacional: "**O Pensamento de Milton Santos e a Construção da Cidadania em Tempos de Globalização**" (Parceria UNESP, FOB/USP – Bauru e SINPRO/Bau). Bauru, 1997.

- Encontro Regional: **"Ensino da Geografia diante das transformações do Mundo Atual"** (Parceria Diretoria Regional de Ensino. - Araçatuba, 1998.
- **Fórum Regional em Defesa da Escola Pública.** Bauru, 1999.
- Encontro Regional: **Impasses da Globalização no Limiar do Século XXI: Ações da Educação Brasileira e Caminhos para a Geografia** (Parceria Centro Universitário de Votuporanga). Votuporanga, 1999
- Encontro Regional: **Os Caminhos da Educação Brasileira e a Contribuição das Ciências Humanas** (Parceria Faculdade Dom Bosco de Monte Aprazível). Monte Aprazível, 2000.
- Simpósio: **Cultura Espaço Tempo** (Parceria UNESP e SESC/Bauru. Bauru, 2000
- Presença em todos os **Encontros Nacionais de Geógrafos** com participação ativa em todas as atividades.
- Presença no **5º Encontro Paulista de Formação de Educadores** – Águas de São Pedro – 1998.
- Colaborações em **Palestras e Semanas de Geografia** em várias regiões do Estado e fora dele.

TRABALHO POLÍTICO/PEDAGÓGICO DA AGB/BAURU:

1- **Princípios da sua estruturação:** criar condições para o desempenho das atividades profissionais da Entidade independentemente da existência de uma estrutura universitária.

2- Criação de **NÚCLEOS REGIONAIS** em áreas onde não existam seções locais, fornecendo apoio logístico e estrutura para que os sócios mantenham a sua organização. Visa-se com isto, articular grupos que não disponham de condições imediatas para a constituição de seções locais, usufruindo da estrutura jurídica da AGB/Bauru.

AÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA:

1- Emissão de Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, apontando falhas estruturais e denunciando os descaminhos ideológicos e metodológicos dos mesmos.

2- Posicionamento diante da condição de inferioridade de tratamento à Geografia na Grade Curricular da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo, inclusive com comparecimento a reunião agendada junto à Presidência do Conselho Estadual de Educação – São Paulo.

3- Participação no Fórum Regional em Defesa do Ensino de Ciências Humanas, com inúmeras entidades de classe e Universidades. Ourinhos, 1998.

4- Colaboração com o programa "Educação através do Rádio" – UNESP_FM – Bauru.

5- Envolvimento em movimento de defesa ambiental em Bauru - SP.

6- Análise e denúncia de descaminhos registrados no Programa de Educação Continuada – PEC desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação no Pólo Bauru - SP.

7- Elaboração de laudos técnicos sobre danos ambientais na cidade de Bauru, a pedido de instituições da sociedade civil.

AGB/BAURU EM NÚMEROS:

Jornal "O Espaço do Geógrafo" (números de cinco anos de circulação)

Edições	Total de Exemplares	Artigos Pedagógicos	Artigos Específicos	Entrevistas
17	48.500	35	63	04

Revista "Ciência Geográfica" (números de cinco anos de circulação)

Edições	Exemplares	Artigos Pedagógicos	Artigos Específicos	Monografias	Resenhas
12	13.500	57	112	07	532*

*Total de livros de pesquisa, método, ensino e periódicos especializados resenhados nas 12 edições

AGB/Bauru: Números de Sócios

Sócios quites com a anuidade 99/2000	Assinantes revista Ciência Geográfica
927*	196

*Atualização realizada em novembro de 2000

EVENTOS COM PARTICIPAÇÃO DA AGB/BAURU OU PROMOVIDOS PELA MESMA:

- Simpósio Multidisciplinar Internacional: "O Pensamento de Milton Santos e a Construção da Cidadania em Tempos de Globalização" (Realizado no período de 24 a 27 de julho de 1997 - 577 inscritos e 122 convidados, do Brasil e do Exterior).
- Simpósio Cultura: Espaço Tempo. 23 a 25 de novembro de 2000. (+ de 700 participantes)
- Encontro Regional: 3 - Araçatuba - SP - 8 de outubro de 1999 (422 participantes); Votuporanga - SP - 12 a 21 de outubro de 1999 ((537) participantes e Monte Aprazível - SP - 18 a 20 de outubro de 2000 (+ de 1500 participantes).
- Semanas de Geografia : 7 (Botucatu)
- Palestras: 22 (Período de 1996/2000 - Cidades: Avaré, Bauru, Bebedouro, Botucatu, Garça, Jaú, Lençóis Paulista, Laranjal Paulista, Lins, Marília, Ourinhos e Santa Cruz do Rio Pardo).
- Fórum Regional em Defesa da Escola Pública: 1 - Bauru - SP - 7 de maio de 1999 (+ de 400 participantes).

PARCERIAS REALIZADAS:

- Agência de Produção Hideki Comunicação e Marketing, visando o desenvolvimento de projeto gráfico para o jornal "O Espaço do Geógrafo" e para a Revista "Ciência Geográfica", graças aos recursos liberados pelo Instituto alemão Konrad Adenauer.
- Delegacia de Ensino de Bauru e CENP para a realização de curso de extensão cultural, atendendo a 43 professores da rede oficial de Ensino.
- Delegacia de Ensino de Lençóis Paulista para a realização da Semana Paulo Freire, envolvendo 500 professores.
- Instituto Ambiental Vidágua, com diversas associações de moradores de Bauru e outras entidades, para emissão de pareceres técnicos sobre danos ambientais na cidade de Bauru e região.

PUBLICAÇÕES DA AGB/BAURU:

Mantemos duas publicações periódicas: o boletim informativo “O Espaço do Geógrafo” e a revista “Ciência Geográfica” - Ensino-Pesquisa-Método, catalogada com o ISSN desde a Quarta Edição sob o n.º 1413-7461.

A periodicidade do boletim informativo “O Espaço do Geógrafo” é trimestral, com tiragem de 4000 exemplares por edição e da revista “Ciência Geográfica” é quadrimestral, com tiragem de 1000 exemplares por edição, sendo a revista de Geografia com periodicidade mais freqüente no Brasil.

INTERCÂMBIOS COM PUBLICAÇÕES

Com faculdades e Universidades Brasileiras, UGAL (União de Geógrafos da América Latina), Associação de Professores de Geografia de Portugal e Departamento de Geografia da Universidade de Barcelona – Espanha.

Autônomo

INFORMATIVO “O ESPAÇO DO GEÓGRAFO”:

“O ESPAÇO DO GEÓGRAFO” é o boletim informativo da AGB/Bauru e o seu mais importante veículo de contato com os sócios e simpatizantes de nossa Seção Local. Com circulação trimestral e tiragem de 4000 exemplares, “O ESPAÇO DO GEÓGRAFO” apresenta a palavra oficial da Diretoria Executiva da AGB/Bauru, através de um Editorial, notícias sobre a entidade, artigos de sócios e de colaboradores sobre questões de importância para a Geografia e o professor de Geografia e uma seção dedicada aos eventos de interesse da Geografia no Brasil e no mundo, com dados para a participação dos associados. Recentemente, através da Comissão de Ensino, passou a veicular a seção “ENCARTE PEDAGÓGICO”, com experiências de ensino relatados pelos associados.

“O ESPAÇO DO GEÓGRAFO” circula desde o 1º trimestre de 1995, de forma ininterrupta e funciona, em todos os sentidos, como órgão de divulgação da AGB e em particular, da Seção Local Bauru. Uma de suas mais importantes atividades tem sido a de divulgar as ações da Entidade na defesa do Ensino Público de Qualidade, na valorização da disciplina e nas ações da Entidade junto à comunidade.

REVISTA “CIÊNCIA GEOGRÁFICA”:

I- Objetivos:

- Difundir a produção científica e a prática pedagógica realizada pelos membros da AGB/Bauru e por Instituições que com ela mantenham intercâmbio;
- Propiciar no âmbito da AGB/Nacional troca de experiência e aprofundamento da base científica mediante a divulgação de trabalhos propostos;
- Informar o associado da AGB/Bauru acerca de trabalhos e produções de interesse científico, cultural e pedagógico;

II- PÚBLICO ALVO DA REVISTA:

Comunidade científica constituída por geógrafos e pesquisadores afins no contexto dos associados da AGB/Bauru, da AGB/Nacional e demais Seções Locais, de Entidades afins, de Universidades e de pesquisadores e professores do Ensino Fundamental, Médio e Superior

III- CARACTERÍSTICAS DA PUBLICAÇÃO:

- 1- Fundada em 1995.
- 2- Tiragem original: 500 exemplares. Tiragem atual: 1200 exemplares.
- 3- Número mínimo de páginas: 60
- 4- Seções Básicas:
 - Artigos Científicos;
 - Contribuições ao Ensino;
 - Fronteiras da Geografia;
 - Monografias;
 - Resenha Bibliográfica

CONQUISTAS :

- Constituição de um Conselho Editorial, constituído por doutores de diversas universidades brasileiras, a partir do quarto número;
- Obtenção do ISSN (N.º 1413-74-61) e registro na Biblioteca Nacional, a partir do 3º número;
- Lançamento de número especial comemorativo ao Simpósio Multidisciplinar Internacional: **"O PENSAMENTO DE MILTON SANTOS E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO"**, com identificação temática e participação do autor na escolha dos artigos representativos em sua carreira,
- Aumento de tiragem sucessivamente, chegando-se aos 1000 exemplares na atualidade,
- Supervisão de jornalista profissional com registro profissional junto ao Ministério do Trabalho;
- Aumento de 50 para 60 páginas do tamanho de cada exemplar;
- Mesmo diante da escassez de recursos, busca-se tratamento profissional da capa e da configuração da revista;
- Convênio com os Correios para oficialização e padronização das remessas.

COLABORADORES:

Sócios, Professores da Rede Pública em diversos Estados Brasileiros, Professores de diversas Universidades Estaduais, Federais e particulares Brasileiras e Professores do Exterior.

Núria Hanglei Cacete*

Neste texto pretendemos sintetizar as discussões que fizemos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no âmbito da Comissão Nacional de Ensino da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), e durante os encontros, fóruns e seminários promovidos pela entidade. Buscamos levantar material, textos, documentos que subsidiassem nossa discussão, que permitisse compreender a lógica que subjaz a definição da política educacional do governo e estabelecer os nexos com um tema que sempre fez parte de nossas preocupações: a formação do professor e sua participação na construção do currículo escolar. É um pouco dessas questões que buscaremos colocar aqui.

A AGB e os PCNs

Em abril de 1996, chegou à Comissão Nacional de Ensino da AGB os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na sua versão preliminar, composto por dois documentos, um introdutório e o de área, intitulado "Conhecimentos históricos e geográficos de 1ª a 4ª séries". O documento de área foi enviado para que a AGB emitisse o seu parecer.

Durante os três meses que antecederam o X Encontro Nacional de Geógrafos (julho de 1996) a Comissão Nacional de Ensino discutiu os PCNs e elaborou um documento que expressava a posição da comissão acerca da decisão governamental de estabelecer parâmetros curriculares em nível nacional. Estava claro que a determinação de estabelecer os PCNs insere-se num contexto de iniciativas neoliberais no campo da educação, financiadas pelo Banco Mundial, e que essa situação não se restringe apenas ao Brasil mas também a outros países da América Latina, África etc. cujas matrizes ideológicas parecem estar em sintonia com o neoliberalismo. Essas iniciativas governamentais vêm sendo objeto de críticas por parte daqueles que vislumbravam diferentes possibilidades para a educação em geral e para o currículo em particular.

Nesse sentido, discutíamos fundamentalmente o mérito de se estabelecer parâmetros curriculares nacionalmente e a forma como vinha sendo encaminhada a sua elaboração, ou seja, restrita a salas e gabinetes do MEC e alguns professores da Escola da Vila (SP). Entendíamos que nesse processo, que excluía a participação dos

professores, estava contida uma concepção de professor como mero executor de tarefas ou aplicador de normas, valores e diretrizes curriculares, elaboradas em outras esferas e à sua revelia. O resultado dessas discussões culminou então com a elaboração do documento que foi apresentado no simpósio Educação, Ensino e Autonomia realizado no interior do X ENG, sendo encaminhado com a denominação de Carta do Recife à plenária final do encontro que o aprovou. (O *Boletim Informa* — AGB-SP nº 62 publicou o documento na íntegra.)

Outras contribuições foram levadas ao simpósio em Recife, como o documento elaborado pela Seção Porto Alegre, resultado da jornada de discussão dos PCNs realizada em 3 de julho de 1996, dando continuidade à efetuada em Passo Fundo no XVI Encontro de Professores de Geografia (29 de maio a 1º de junho de 1996). Também no documento de Porto Alegre se questionava, entre outras coisas, a necessidade de estabelecer um currículo oficial unificado para todo o território nacional, enquanto inúmeros problemas da educação no país não foram resolvidos.

Ainda em 1996, sob a nova diretoria da AGB nacional, realizou-se em São Paulo nos dias 3 e 4 de novembro o seminário Parâmetros Curriculares, Ensino de Geografia e Conjuntura Nacional. Novamente o repúdio aos PCNs surgiu como fio condutor das discussões nos GTs. Questionava-se o seu processo de elaboração, que "dispensou" a participação dos professores e da sociedade civil organizada através de suas entidades representativas, questionava-se também a determinação de currículos centralizadores e hegemônicos que desrespeitavam as singularidades e diversidades regionais, que desrespeitavam o professor na medida em que se desconsideravam sua experiência, os seus saberes acumulados na vivência cotidiana...

O documento final desse seminário, síntese das discussões dos GTs, juntamente com a Carta do Recife foram encaminhados para o MEC ainda em novembro de 1996 quando uma representação de 15 professores sócios da AGB foram a Brasília "convidados" pela Secretaria do Ensino Fundamental. Nos dias 15 e 16 daquele mês a AGB e a Associação Nacional de História (ANPUH), também "convidada" e levando 15 representantes, discutiram os PCNs. A Secretaria do Ensino Fundamental solicitou que as duas entidades elaborassem pareceres sobre o documento de área — história e geografia —, argumentando que a determinação da política educacional era de competência exclusiva do governo federal e nós, como especialistas, ali estávamos para discutir os conteúdos de história e geografia, e não a política educacional do governo!

A posição da AGB foi bastante clara; não fomos a Brasília para discutir os conteúdos de geografia (por mais que não concordássemos com eles), mas sim a proposição dos PCNs e seu processo de elaboração. A ANPUH, que inicialmente se dispôs a discutir os conteúdos de história, acabou por concordar com a nossa posição, e o resultado foi a elaboração conjunta de um documento intitulado "Crítica ao processo de elaboração dos parâmetros curriculares", enviado ao ministro da Educação.

* Professora das Faculdades Teresa Martin, vice-diretora da Associação dos Geógrafos Brasileiros — Seção São Paulo, e doutoranda do Departamento de Geografia, FFLCH — USP.

Nesse documento questionamos novamente o caráter arbitrário e autoritário do processo de elaboração dos PCNs pelo MEC, que adotou a prática de "socializar" os PCNs apenas entre um pequeno número de pareceristas, na maior parte professores universitários, distantes da prática pedagógica do 1º grau. Assinalamos que os PCNs desconsideraram as Propostas Curriculares dos Estados e as inúmeras experiências e discussões acumuladas pelos educadores em todo o país, desrespeitando, portanto, as diversidades culturais, regionais e de procedimentos metodológicos. Deixamos claro que na elaboração dos PCNs está subjacente a idéia de constituição de um instrumental de medida (Para — ao lado de — e metro — medida) e, paralelamente, de verificação, controle, aferição, ou seja, uma política que prevê avaliação e portanto cobra conteúdo. Nesse sentido, cabe perguntar como numa sociedade como a nossa pode se falar em conhecimentos e valores consensuais?

A Secretaria do Ensino Fundamental argumentava que os PCNs não eram uma camisa-de-força, mas um "referencial" para a prática pedagógica. Entretanto o governo prevê a realização da avaliação nacional, cujo "referencial" são os PCNs.

Os PCNs e o Banco Mundial

As políticas educacionais no Brasil, via de regra, estão associadas a acordos, convênios com agências, instituições ou organismos internacionais, e expressam uma subordinação da realidade local aos modelos elaborados por essas instituições. Nas décadas de 60/70 eram os acordos MEC/USAID; atualmente os projetos de reforma educativa vêm sendo financiados e assessorados pelo Banco Mundial.

O Banco Mundial vem deslocando sua atuação, antes centrada no binômio segurança/desenvolvimento, para a educação. Desde 1990 o Banco Mundial tem declarado que seu principal objetivo é o ataque à pobreza, destacando o investimento em educação como a melhor forma de aumentar o recurso dos pobres. Segundo Coraggio¹, o que o Banco Mundial teme é colocar em risco a sustentação política do ajuste estrutural, entendido como caminho para retomar o crescimento, e por isso lança mão das chamadas políticas compensatórias no campo da educação, como forma de mitigar os impactos do ajuste sobre a população mais empobrecida. Convém assinalar que a política de crédito do banco, embora se autodenomine "cooperação" ou "assistência técnica", na verdade trata-se de empréstimos convencionais que se integram à dívida externa brasileira².

A determinação por parte do governo federal de estabelecer os PCNs insere-se, a nosso ver, nesse contexto de iniciativas neoliberais no campo da educação financiadas pelo Banco Mundial.

O que temos presenciado é que o incremento dessas políticas tem-se dado excluindo de qualquer participação os principais interessados nas questões educacionais: professores, alunos e comunidade. A agenda política da educação vem sendo estabelecida sem diálogo, sem interlocutores e sem debate público. Assim, podemos

afirmar que a reforma educacional no Brasil segue o paradigma do Banco Mundial, que, segundo Torres³, se caracteriza por uma reforma centralizada e vertical elaborada por um pequeno grupo de especialistas. O desenho e a formulação de políticas no campo educacional são vistos como patrimônio das cúpulas tanto na esfera nacional como na internacional. Os projetos financiados pelo banco são discutidos e negociados no hermetismo, sem participação ou busca de consenso social. O que se delega e descentraliza são decisões já tomadas, restando apenas para decidir, no âmbito intermediário e local, possíveis adaptações dessas mesmas decisões do poder central. O fracasso de qualquer política ou programa é invariavelmente atribuído, pela esfera da execução, à falta de vontade ou incapacidade dos professores.

Dentre as recomendações do Banco Mundial para a reforma educacional está a descentralização, ou seja, maior autonomia e responsabilidade para as escolas mas dentro de certos limites. O Banco Mundial aconselha o governo a manter centralizadas algumas funções a fim de melhorar a qualidade da educação, entre elas: fixar padrões e monitorar o desempenho escolar⁴.

Quanto à padronização, ou seja, a determinação de um currículo único nacional, Apple⁵ a coloca como uma tentativa de estabelecer uma cultura comum nacional. Isso significa definir o conhecimento de um grupo como o mais legítimo, como conhecimento oficial, isso porque não existe consenso acerca do que os alunos devem aprender, autorizando portanto, nesse processo, alguns grupos e desautorizando outros. Essa "desautorização" recai sobre os professores de maneira tremenda, reforçando a idéia de professores como semiprofissionais que perdem o controle e a autonomia sobre seu próprio trabalho. Em todos os lugares onde se estabeleceu um currículo nacional se estabeleceram também as ligações com uma avaliação nacional. Quando o Banco Mundial recomenda fixar padrões e monitorar o desempenho, claramente reforça essa relação.

A elaboração de um currículo nacional no Brasil demonstrou, e vem demonstrando, uma descabida obediência às prescrições do Banco Mundial na medida em que mantém uma postura elitista e centralizadora, que entende currículo como rol de conteúdos, que se baseia no modelo de ensino tradicional, separando conteúdo de método e privilegiando o primeiro, que considera os professores como meros receptores e executores passivos, que ignora as reais condições do magistério no país e não leva em conta as experiências, conhecimentos, inquietudes e dificuldades do cotidiano do professor.

Os PCNs e os professores

Um dos argumentos para o estabelecimento de um currículo nacional, segundo o documento introdutório dos PCNs, são os baixos níveis de formação docente. Temos que reconhecer que efetivamente os professores tiveram sua formação aligeirada, principalmente após a promulgação da Lei nº 5.692/71, que

instituiu as licenciaturas curtas para a formação de professores nas áreas de comunicação e expressão, estudos sociais e ciências. No Estado de São Paulo 95% dos professores que atuam no ensino médio e fundamental da rede pública são formados em faculdades privadas que possuem um currículo insuficiente para essa formação.

Segundo Nóvoa⁴, não existe ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores. Caberia então perguntar, qual a contribuição de currículos prescritos na formação de professores? O documento introdutório dos PCNs coloca que a educação escolar deve promover a participação dos alunos, o desenvolvimento do pensamento crítico, a criatividade e a autonomia, o que não é experimentado pelo próprio professor em seu processo de formação (inicial ou em serviço). Ora, para que possa ajudar os alunos a desenvolverem a criatividade, a receptividade à inovação, a autonomia de pensamento, o professor requer, no mínimo, que ele mesmo tenha o domínio dessas habilidades em seu exercício profissional.

Como promover a autonomia do professor, a capacidade de elaboração própria, a reflexão sobre sua prática pedagógica, elementos fundamentais do processo de sua formação continua? Obviamente não dizendo o que ele deve fazer na sala de aula. Não há possibilidade de criatividade e de diálogo dentro de limites fornecidos por um currículo nacional que define "o que, como e quando ensinar, e que se constitui num referencial significativo e atualizado sobre a função da escola, a importância dos conteúdos e o tratamento que deve ser dado a eles".

Na verdade, o que vem ocorrendo é um processo em que cada vez mais os professores vêm sendo eclipsados, vêm sendo colocados à sombra com os currículos prescritos. Os sujeitos, hoje, do processo educativo são os PCNs. A não existência de um tom de diálogo nos documentos anuncia essa intenção. Desde sua elaboração, os PCNs não tiveram os professores como interlocutores.

Um dos pressupostos em relação a qualquer mudança curricular é que esta não se modifica por decreto, mas sim através de uma perspectiva participativa e de transformação cultural, o que significa um longo processo que fundamentalmente coloque o professor como protagonista dessas mudanças. Currículos impostos, como bem sabemos, têm inúmeras fragilidades e limites, e poucas vezes lograram modificar práticas e expressar resultados significativos na sala de aula.

Goodson⁵ chama a atenção para o que ele denomina de "crise do otimismo prescritivo", ou seja, uma crise da crença em que currículos elaborados centralmente por especialistas sem ouvir os professores pode dar certo. Essa crença baseia-se na mística de que a excelência e o controle residem nos governos centrais, nas burocracias ou na comunidade universitária. Uma vez que as reformas educacionais baseadas em prescrições trabalham contra a história e o contexto da vida e do trabalho de professores, e por não ouvirem o que lhes concernem, acabam por gerar novas crises. Goodson propõe que as vozes dos professores sejam escutadas alto e bom

som e seus conhecimentos se constituam numa contracultura usada contra o conhecimento e o poder produzidos e promulgados pelos políticos e administradores que controlam o sistema educacional.

Uma das possibilidades de criar essa contracultura e recuperar a autonomia da escola e do professor está na elaboração de projetos político-pedagógicos. Esses projetos feitos pelas escolas, e previstos na nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), podem se constituir num instrumento político de contraposição a um currículo oficial, um elemento de resistência ao estabelecimento de uma cultura comum nacional, rompendo com as formas burocráticas de controle e supervisão. A execução de um projeto próprio elaborado pela escola estabelece um processo de reflexão e revisão da prática pedagógica, possibilitando ao professor analisar suas próprias ações, identificar e reagir às necessidades dos alunos, avaliando permanentemente o resultado de suas intervenções.

A formação permanente é um direito do professor que poderia ser pensada a partir de uma união de esforços do sistema de ensino — as escolas básicas, universidades, faculdades —, articulando projetos pedagógicos conjuntos de formação inicial e continuada.

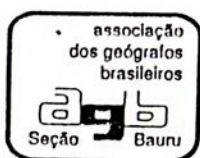
Finalizando

É importante marcarmos nossa posição contra o estabelecimento de um currículo e uma avaliação nacionais nos moldes como vêm sendo encaminhados. A AGB tem um papel fundamental nesse processo que é o de estimular, organizar e sistematizar o debate, buscando estratégias de intervenção e participação na definição das políticas públicas.

Nesse momento é fundamental discutir a concepção de geografia presente nos PCNs, buscando explicitar a existência de diferentes maneiras de se pensar, fazer e ensinar geografia. A crítica à geografia oficial é, na verdade, uma crítica à imposição de modelos hegemônicos, que tentam nos impingir uma visão de mundo, da ciência geográfica e seu ensino. É necessário ouvir o que os professores têm a dizer, recuperando a participação e o debate, a fim de buscar influir nos rumos da educação brasileira. Por isso, *fala professor!*

Notas

1. Coraggio, J. L. *Proposta do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção?* In: Ward, M. e outros. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
2. Fonseca, M. *O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional*. In: Ward, M. e outros. *Idem*.
3. Torres, R. M. *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*. In: Ward, M. e outros. *Idem*.
4. *Idem*.
5. Apple, M. W. *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa, 1997.
6. Nóvoa, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
7. Ministério da Educação e do Desporto — Secretaria do Ensino Fundamental — Parâmetros Curriculares Nacionais — Documento Introdutório, agosto, 1996.
8. Goodson, I. *The life and work of teachers*. Faculty of Education, University of Western Ontario. Canada: 1996 (unpublished paper).



Associação dos Geógrafos Brasileiros

Seção Local Bauru - SP

C.G.C. 00.407.524/0001-00

E-MAIL: agb.bru@adaptanet.com.br

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

PARECER INSTITUCIONAL

Rua Bernardino de Campos, 14-67 - Vila Glúnta - Fone (014) 223-6091 - CEP 17051-000 - Bauru/SP



DOCUMENTO INTRODUTÓRIO COMENTÁRIOS E SUGESTÕES:

APRESENTAÇÃO:

Na apresentação do documento, os PCNs são justificados mediante a "necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios". Na página 2 do mesmo, pretendendo a redefinição do papel da escola na sociedade e dos objetivos no Ensino Fundamental, apresenta uma "proposta explicitada em termos de objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas".

Acreditamos ser necessária a elaboração de referenciais conceituais em nível nacional para que, nos diferentes locais desse nosso imenso país, de contrastes tão acentuados, não se percam referenciais de importância econômica, política e social em âmbito nacional e internacional mas, reconhecendo e valorizando a importância da autonomia dos professores, das escolas e as várias práticas pedagógicas, os diferentes métodos, consideramos desnecessária a apresentação de objetivos, avaliações e orientações didáticas. Tal proposta não pode ser planejada ou executada a não ser pelo próprio professor, e esse não a aplica a duas salas de uma mesma série já que são realidades diferentes. Como explicitar orientações metodológicas diante de práticas pedagógicas tão diferentes? A avaliação, por exemplo, para um professor adepto das Técnicas Freinet contraria toda uma proposta educacional na qual acredita. Como traçar objetivos e orientações didáticas para professores que atuam em realidades tão díspares como a dos cursinhos preparatórios para os vestibulares, cujo trabalho educativo em maioria se limitam ao "adestramento" para a resolução dos testes e para professores que nos bairros periféricos, junto a população pobre, trabalham uma educação popular, voltada também para a participação comunitária, para a organização?

A preocupação com a implementação dos PCNs nas escolas e com a sua realização é vista enquanto possibilidade mediante a operacionalização dos seus princípios no projeto educativo da escola, tornando-o peça fundamental para o seu bom funcionamento. Analisamos a questão de forma inversa: o projeto educativo da escola é construído na escola e portanto resultado do trabalho e das possibilidades e potencialidades ali existentes. Nosso questionamento relaciona-se às condições para que um projeto educativo possa ser elaborado: como pensá-lo diante das condições materiais predominantes na maioria das escolas, como alimentar essa expectativa mediante as condições salariais impostas aos nossos professores, as condições de "formação" dos mesmos, como desejar que um professor elabore e planeje seu material didático de qualidade se não dispõe dos recursos básicos como a informação, o acesso às leituras dos jornais, revistas, livros, como desejar que desenvolvam um trabalho cooperativo (interdisciplinar) se não foram capacitados em meio a debates, a participação?

Um projeto ao existir traz em si expectativas, discussões realizadas, metas a serem atingidas, metodologias, avaliações pensadas, discutidas e muitas vezes supõem caminhos desconhecidos a serem percorridos pelo grupo, descobertos. Como e por que desejar que nesse contexto, "parâmetros" elaborados sem o conhecimento dos professores (o que verificamos em todos os encontros, cursos e demais eventos nos quais participamos ou organizamos em nosso estado e em outros) sejam incorporados e tornem-se "peça fundamental de seu bom funcionamento"?

Essa expectativa em relação a absorção dos Parâmetros no projeto educativo da escola de forma democrática, pensada e estruturada remete-nos às possibilidades existentes e que viabilizem julgamentos e medidas, vejamos o exemplo, dos nossos professores filiados, que esporadicamente visitam a nossa biblioteca: muitos não solicitam livros, textos esclarecedores e sim livros didáticos que "falem" sobre um determinado assunto, selecionado pelo professor na Universidade e sobre o qual "têm" que apresentar um trabalho de pesquisa: livros de 1º grau que copiam literalmente e uma vez na quinzena ou mensalmente entregam. Quais as Universidades que freqüentam e quais os cursos? A maioria são alunos dos cursos de Pedagogia ou sejam, são os nossos futuros Pedagogos, responsáveis inclusive pela implementação de projetos educativos nas escolas: "pedagogos" dos cursos "vagos", cursos de "finais de semana". Diante dos objetivos pretendidos em relação aos PCNs e os projetos educativos questionamos inicialmente a direção, o futuro que terão tais cursos de "formação de professores"?

A peça fundamental para um projeto educativo da escola não são os conteúdos a serem ministrados, a avaliação, as orientações didáticas que a regem, os índices de aprovação/mas a relação entre a escola e o contexto social, entre o que ensina e o que é necessário para aos alunos.

A Conjuntura Atual e a necessidade de fortalecimento da Educação Básica:

No segundo parágrafo, a Educação é tida como "manifestação de amor pela infância e pela juventude". A Educação deve ser encarada enquanto direito do cidadão, independente do amor que possamos manifestar.

O parágrafo seguinte traz a seguinte afirmação " hoje, a humanidade está mais consciente dos perigos que ameaçam o meio natural ...". Tomemos como ponto de partida a nossa realidade econômico-social: temos na indigência 25 milhões de pessoas e 42 milhões são considerados pobres, o salário mínimo é de 120 reais enquanto o preço da cesta básica (que não inclui todos os produtos e a quantidade necessária) é de 108,97 reais, o desemprego avança, amedrontando e destruindo os sonhos, o medo, a quebra da estabilidade obriga muitos trabalhadores a se desvincularem dos sindicatos de suas categorias, a se submeterem a condições de trabalho e a salários degradantes, como exemplo imediato podemos citar a situações dos professores em nosso país, estando o salário dos mesmos reduzidos em algumas regiões a metade do salário mínimo. Se passarmos para o âmbito global temos exemplos outros que ilustram o abandono e o desprezo em detrimento do avanço das transnacionais, dos lucros das grandes corporações. Muitas pessoas lutam pela sobrevivência, pela satisfação da necessidade básica da alimentação, não tendo a possibilidade de moradia, atendimento médico, saneamento, dieta balanceada, educação.

Como afirmar que vive-se hoje a "tensão entre o tornar-se cidadão do mundo e o perder as raízes e as possibilidades de participar ativamente da vida da nação e da comunidade (pág. 5) se não têm sequer a perspectiva da cidadania no seu lugar ?

No terceiro parágrafo da página 6, a demanda da educação para fins econômicos, para a produtividade é enfocada. Um questionamento: o que está sendo considerado ensino de qualidade já que exigência das corporações internacionais? A formação de um indivíduo crítico, criativo e livre seria a resposta? Como formá-lo se ao programar a sua educação busco o enquadramento dos mesmos a modelos, padrões estabelecidos de "fora para dentro", em acordo com as necessidades da produtividade? Qual educação pretendemos – a que forma, prepara um cidadão ou a que lhe dá condições específicas para o atendimento às exigências do mercado de trabalho, como afirma o texto: "novas competências são requisitadas e os sistemas educativos devem responder a essas necessidades".

Na página 7 com relação a necessidade urgente da educação: "o fracasso escolar é, sem dúvida, uma das origens de certas formas de violência e de desajustes individuais". Entendemos o fracasso escolar como resultado de muitas das violências impostas à população e os desajustes individuais como reflexo dos desajustes sociais decorrentes. Se, considerarmos a afirmativa do texto poderíamos apontar como solução para a violência o sucesso individual na escola, o que em nada alteraria o contexto mais amplo: a realidade política, econômica e social que afeta os milhões de brasileiros.

Continuando a análise deparamos com o texto: " ... e operar uma triagem na massa das informações afim de melhor interpretá-las; para isso é preciso associar as ações educativas às tecnologias da comunicação". Consideramos de fundamental importância para a educação do cidadão do mundo científico-tecnológico o acesso às informações, à tecnologia porém, essa triagem na massa de informações não pode manter-se subjugada aos programas das teles-salas, utilizando como exemplo a experiência do Telecurso 2000 no Estado de São Paulo, que proporciona informações compartimentadas, visando o interesse imediato do setor produtivo.

Em seguida " embora não possa resolver sozinho todos os problemas postos pela ruptura do tecido social, pode contribuir ao desenvolvimento do "querer viver junto" elemento de base da coesão social e da identidade nacional – cooperação entre comunidade e escola..." Não podemos aceitar a coesão social e a cooperação desconsiderando as transformações políticas necessárias, sem as quais a educação jamais poderá trazer algumas contribuições. O que impossibilita a sua

atuação nos diferentes planos: ético, cultural, científico e tecnológico, econômico e social - citados no parágrafo seguinte.

Com relação aos pilares de sustentação do processo educativo questionamos: Diante da adoção de políticas neoliberais que apregoam o individualismo, a concorrência (inclusive entre as pessoas), que manipulam os meios de informações, como manter os pilares de sustentação do processo educativo, quando se opõem aos pilares de sustentação da vida econômica e política?

Uma questão brasileira

Ao diagnosticar a realidade do quadro educacional brasileiro a partir do texto das páginas 08 a 12, onde são demonstradas a queda da taxa de analfabetismo, a ampliação das redes de ensino, do número de matrículas, da escolarização dos jovens entre 15 e 17 anos, "o recente desempenho do sistema de ensino que aponta avanços importantes e consistentes em direção à superação do atraso educacional" do país, não podemos deixar de apresentar a realidade vivida pelos educadores, alunos, pais e diretores que diante das ordens do atual presidente da República comunicada através dos meios de comunicação, matricularam crianças e jovens em escolas que não dispunham de condições de atendimento, como espaço físico por exemplo e, se vêem desesperados quando obtêm como resposta do próprio presidente "que se virem", que busquem condições junto a entidades assistenciais, igrejas, barracões, pátios, enfim, que assumam o papel do Estado, de um Estado que agora apresenta um documento onde se responsabiliza pela queda dos índices de analfabetismo.

Outra questão relaciona-se à concepção que se mantém no texto em relação ao "o que é ser alfabetizado". Podemos perceber pelas pesquisas realizadas que o conceito não evolui nos últimos anos, quando as transformações no mercado de trabalho no mundo todo mudaram radicalmente a concepção do que é ser "alfabetizado". Segundo artigo da Folha de São Paulo - 12.02.98 p. 3.9. "agora não basta ler ou escrever um bilhete simples para se inserir com alguma perspectiva no mercado de trabalho... E aí o Brasil tem problemas ainda mais graves..." Segundo a pesquisa só na cidade de São Paulo um terço da população é analfabeta funcional. Essas são algumas poucas realidades que contradizem os dados e o texto apresentado nos PCNs.

OS DESAFIOS PARA A INCLUSÃO DEFINITIVA DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO E DE INFORMAÇÃO NA ESCOLA.

A Educação Pública coletiva reconhecida pelo Estado como um direito universal dos cidadãos figura como a mais importante conquista moderna para a Humanidade. Provavelmente no futuro, quando as sociedades humanas tiverem superado as contradições do desenvolvimento social da modernidade capitalista e puderem avaliar com mais distanciamento, as virtudes e as mazelas desse período histórico, os homens se reportarão a ele como a era em que a humanidade conquistou politicamente, o direito à Educação Universal.

"No passado, a ação docente centrada na cultura erudita obteve resultados individualizados porque o preceptor, o tutor, o 'pedagogo', o guia, o mestre, dedicavam longas horas de sua atenção a um ou a poucos discípulos geralmente filhos da aristocracia. Com a revolução francesa o que é privilégio de poucos passa a ser direitos de todos; surge a preocupação com a instrução do povo, isto é, com a educação da quantidade, isto é, da plebe ignara.

A burguesia revolucionária jacobina radicaliza o direito à educação como um dos elementos constitutivos do projeto de construção do cidadão; a reação posterior estabelecerá limites à educação, mas a radicalidade revolucionária original será a orientação filosófica que ficará como alvo posto no horizonte dos povos de índole democrática.

Hoje, sob pressão das camadas populares, toda Nação politicamente organizada se vê compelida a oferecer 'educação para todos' para atender aos reclamos dos descamisados que valorizam a escola como um bem social e como oportunidade de ingressar num mundo letrado, cifrado, que exige dos iniciantes o domínio de ferramentas prévias (como o ler, o escrever e o calcular) [...]." (VALE, 1997:44/45)

Passados dois séculos desde a Revolução Francesa, a luta pelo direito universal à educação pública gratuita e de qualidade em todos os níveis continua na pauta de reivindicações dos movimentos sociais organizados. A relação dialética da quantidade com qualidade ainda não se viabilizou na maioria dos países do mundo, embora esta preocupação conste, pelo menos retoricamente, do programa político de qualquer força que dispute o poder pela via eleitoral, no mundo atual.

Hoje, a educação pública e gratuita provida pelo Estado é reconhecida pelo senso comum, por especialistas em ensino, pelos trabalhadores, patrões e políticos em escala mundial, como um patrimônio social indispensável. A ausência dela em qualquer sociedade, é apontada como o principal fator de atraso econômico e cultural e causa de exclusão dos indivíduos, das oportunidades de trabalho e de realização social.

E não há como rebater objetivamente este argumento coletivo, quando constatamos que todas as sociedades do mundo atual, segundo MILTON SANTOS, não podem mais prescindir do meio técnico-científico informacional.

"A partir, sobretudo, do fim da Segunda Guerra Mundial, generaliza-se a tendência. Desse modo, as remodelações que se impõem, tanto no meio rural, quanto no meio urbano, não se fazem de forma indiferente quanto a esses três dados: ciência, tecnologia e informação (M. Santos 1988). Isso traz, em consequência; mudanças importantes, de um lado na composição técnica do território e, de outro lado, na composição orgânica do território, graças à cibernética, às biotecnologias, às novas químicas, à informática e a eletrônica. Isso se dá de forma paralela à cientificação do trabalho. O trabalho se torna cada vez mais científico e se dá também, em paralelo, a uma informatização do território. Pode-se dizer, mesmo, que o território se informatiza mais, e mais depressa, que a economia ou que a sociedade." (SANTOS, 1996:139/140)

De acordo com essa lógica, a disseminação da informática e da automatização nos centros industrializados do capitalismo está superando o paradigma moderno de produção, de mercado e de trabalho produtivo. É evidente que não se pode generalizar este contexto, pois formas de trabalho e de produção pré-modernas resistem ao tempo, mesmo em países bastantes industrializados como o Brasil, e em muitas localidades, se constituem na única fonte de subsistência para os apartados e os excluídos da partilha das riquezas nacionais, pela conjugação danosa da concentração da renda e da propriedade da terra, do desemprego econômico e tecnológico.

A agricultura familiar de subsistência por exemplo, é vista por milhões de agricultores sem terra ou por outros tantos excluídos pelo sistema de produção e de consumo urbano, como a única alternativa imediata de sobrevivência. Por isto que a reforma agrária, uma reivindicação política e econômica característica dos primórdios do liberalismo, mobiliza no Brasil em plena virada do milênio, um contingente tão grande de pessoas e o MST é nos anos 90, o mais orgânico e numericamente representativo dos movimentos sociais brasileiros.

A causa principal das acentuadas desigualdades sociais em escala planetária são as crises cíclicas cada e vez mais acentuadas do capitalismo mundial que obrigam a aplicação de ajustes sempre mais drásticos no sistema econômico e produtivo mundial. Durante a década de 90, o agravamento das condições econômicas e sociais, principalmente em todo o hemisfério sul da Terra, vem sendo causado por uma conjunção de consequências negativas de um modelo contraditório de globalização capitalista imposto pelos países ricos do hemisfério norte.

Eles desejam freneticamente, respaldados por organizações de grandes capitalistas como a OMC e o BIRD etc., expandir o comércio mundial utilizando a interligação comercial e econômica e a interdependência entre os mercados financeiros (facilitadas atualmente pela informática) como lastro para evitar que a estagnação global do capitalismo paralise os Estados Unidos, a Europa ocidental e o Japão. Uma tentativa ousada, mas de alto risco, como demonstram as oscilações frequentes das bolsas de valores interdependentes, que mantém em pânico o mercado financeiro internacional.

É um modelo contraditório porque, ao mesmo tempo que impõe a abertura e a circulação financeira, comercial e tecnológica aos países pobres, pretende resguardar as nações ricas da insegurança do mercado globalizado com a formação de blocos econômicos regionais para garantir grandes mercados endógenos onde insumos industriais, mão-de-obra e produtos circulem livremente, sem a concorrência inconveniente de outros blocos semelhantes.

Os mercados promissores estabelecidos na periferia dos grandes blocos (a América Latina é um deles) são disputados pelas empresas multinacionais asiáticas, européias e norte-americanas em busca de novos consumidores. Com o afrouxamento das barreiras fiscais houve a aceleração da movimentação financeira internacional (graças aos sistemas *on line*) dos capitais especulativos rumo aos países do antigo bloco socialista, para as regiões industriais da Ásia e em busca das áreas mais desenvolvidas da América Latina, que precisam (dentro da lógica neoliberal de desenvolvimento) desse dinheiro instável e caro para manter suas economias internas em funcionamento.

No continente americano, o México, a Argentina e o Brasil estão servindo desde o início dos anos 90, de laboratório para se testar a aplicação da receita neoliberal, de privatização do patrimônio estatal e das políticas públicas para reduzir as funções econômicas e sociais do Estado, em países em desenvolvimento.

Outra complicação nesta tentativa de junção dos países industrializados em blocos protecionistas, que vem sendo costurada diplomaticamente por mais de uma década, é a dificuldade objetiva de se unificar as vantagens comuns conservando os privilégios nacionais dessas bilionárias burguesias primeiro-mundistas. A principal divergência entre os "sócios" é saber quem paga a conta social dos contingentes cada vez maiores de trabalhadores que ficam de fora da "unificação" regional e da globalização.

No entanto, estas dificuldades de convivência não impedem que o controle da economia mundial seja exercido pelos três blocos econômicos: o norte-americano, o europeu e o asiático (o último foi recentemente abalado pela quebradeira das bolsas) que competem acirradamente entre si pela proteção de seus interesses internos e externos, ao mesmo tempo que impõem em conjunto, uma política ultraliberal aos países que não integram este primeiro escalão tecno-industrial, financeiro e militar. Nessa nova ordem, se não houver resistências dos povos periféricos, o aviltamento sócio-econômico não ficará mais restrito a uma classe ou a uma camada.

Haverá a exclusão de sociedades, países e até de continentes inteiros se não forem realizados intensos esforços políticos para a conquista de um espaço autônomo para as nações pobres dentro dessa globalização recolonizadora e excludente. Ocorre nessa virada de milênio, uma guerra econômica mundial tão destrutiva quanto os confrontos bélicos tradicionais. Sobreviverá quem dominar os processos de produção da informação, em que os principais insumos e ferramentas são as teorias e as práticas de um sistema escolar sintonizado com as transformações do conhecimento e da tecnologia contemporâneos. Enquanto as relações econômicas e sociais se deterioram por conta dos sucessivos ajustes ultraliberais para amenizar as crises cíclicas e estruturais do capitalismo globalizado, os políticos e os cientistas sociais críticos à esta ordem neoliberal tentam, ainda sem a necessária precisão teórica, entender a presumida revolução tecnológica, um fenômeno que LOJKINE sustenta que é preciso saber do que verdadeiramente se trata:

"Segunda revolução industrial", 'revolução científica e técnica', 'revolução informática' etc. - a zona de sombra é completa quando se trata de definir a revolução tecnológica que começa. Tentaremos demonstrar por que nenhuma dessas designações é adequada - em primeiro lugar, porque não se trata de uma segunda revolução 'industrial' que reproduziria as características daquela do século XVIII; mas também, porque não se trata da 'revolução do computador' nem ainda, do que se compreende por 'automação', no sentido mais rigoroso do termo.

É verdade, [...] que a transferência, para as 'máquinas', de um novo tipo de funções cerebrais abstratas (o que propriamente caracteriza a automação) está no coração da revolução informacional, já que tal transferência tem como consequência fundamental deslocar o trabalho humano da manipulação para o tratamento de símbolos abstratos - e, pois, deslocá-los para o 'tratamento da informação'. Neste sentido, a revolução informacional nasce da oposição entre a máquina-ferramenta, fundada na objetivação das funções manuais, e a revolução da automação, baseada na objetivação de certas funções cerebrais desenvolvidas pelo maquinismo industrial." (LOJKINE, 1995:14)

O Brasil, às vésperas do terceiro milênio, é o cenário de uma realidade social heterogênea e contraditória. Convivem num mesmo território, relações sócio-econômicas de nível primeiromundistas com modos de vida e de produção pré-industriais. As instâncias públicas governamentais encarregadas pela manutenção da infraestrutura social enfrentam constantes cortes orçamentários, decorrentes do propósito neoliberal de redução do Estado. Saúde, Educação,

Cultura e outras políticas públicas são relevantes apenas na retórica eleitoral dos partidos governistas.

Os efeitos colaterais do enxugamento do Estado nacional são agravados pela diminuição gradativa das atividades produtivas atingidas pela competição predatória decorrente da abertura indiscriminada do mercado nacional. Há a recessão gerada pelo enxugamento monetário e pelos juros altos. A importação rotineira de mercadorias aumenta a saída de capitais internos para o exterior e desequilibra a balança comercial. O desemprego progride continuamente e já atinge os setores mais qualificados das camadas sociais médias, que antes tinham o acesso garantido aos melhores postos de trabalho da administração pública, dos setores de serviços e da produção industrial. Este contexto de retração e de extinção de postos de trabalho submete os trabalhadores demitidos e os jovens que buscam ingresso no mercado, ao trabalho temporário ou permanente (quando há), sem registro em carteira. Os vendedores ambulantes, lancheiros, prestadores de serviços em geral, se multiplicam na mesma progressão do desemprego e da recessão, disputando acirradamente um mercado consumidor que encolhe conforme decresce a renda popular nacional.

A atual realidade brasileira exige ações sociais e políticas imediatas para reverter o projeto governamental em andamento, de redução da atividade econômica pública, da responsabilidade e da ação social do Estado. Faz-se necessária a priorização do sistema educacional brasileiro como um setor estratégico para reverter, em médio e longo prazo, as mazelas nacionais enumeradas acima.

Como jornalista e docente em Comunicação, não creio que a educação seja uma "panacéia instantânea para todos os tipos de moléstias da sociedade" mas não vislumbro nenhum método preventivo de longo prazo mais eficiente que o resgate da educação pública no Brasil. Afinal, educação universal é uma conquista Humana inalienável e insubstituível. Tais premissas, se forem viabilizadas politicamente, não poderão se concretizar só com investimentos financeiros e com o uso de métodos tradicionais de formação e atualização de professores do sistema público de ensino nacional.

Seria ignorar o aspecto para o qual MILTON SANTOS chama atenção quando afirma:

"Sem dúvida, tudo se informatiza, mas no território esse fenômeno é ainda mais marcante na medida em que o trato do território supõe o uso da informação, que está presente também nos objetos."

Os objetos geográficos, cujo conjunto nos dá a configuração territorial e nos define o próprio território, são, cada dia que passa, mais carregados de informação." (SANTOS, 1996:140)

Somente o Estado de São Paulo, possui atualmente mais de 30 milhões de habitantes; quase sete mil escolas estaduais de primeiro e segundo graus com mais de 200 mil professores e cerca de seis milhões e meio de alunos matriculados. É praticamente impossível se obter recursos em tempo hábil para requalificar de modo presencial toda essa multidão de docentes da rede pública estadual. No contexto nacional, a formação e a reciclagem docente é ainda mais urgente, porque o número de professores leigos, que atuam no ensino da rede primária e secundária dos estados, ultrapassa os 300 mil docentes.

"O desafio quantitativo impõe o uso de tecnologias que, em pouco tempo, permitam alcançar milhares de pessoas em pontos distantes do Estado e do País. Para isso, (...) deverá haver um espaço apropriado para a investigação e a criação de novas formas de linguagens pedagógicas resultantes da revolução das telecomunicações associada à microeletrônica. Neste sentido, uma Pedagogia dos Multimeios tenderá a refletir criticamente sobre os valores e objetivos de uma educação contemporânea comprometida com o ser humano que interage em um espaço diversificado e democrático. É necessária uma Pedagogia dos Multimeios que coloque o ser humano em contato vivo com a cultura de seu tempo." (VALE et alii, 1996:2-3)

A Sociedade da Informação, mesmo com a sua configuração atual questionada, avança desde os países ricos até as nações periféricas e exige, mais do que em qualquer outra era anterior, que cada pessoa seja contemporânea de seu tempo. Este novo tipo de sociedade se baseia numa materialidade não mais territorial ou histórica. Nesta ordem emergente, o espaço foi substituído pelo meio, cujos elementos estratégicos de produção se deslocam da matéria prima mineral ou biológica para o domínio científico, tecnológico e informacional e o consumo é assegurado pela atualização e pelo barateamento constante das mercadorias.

O que muda de fato nesse novo universo mundializado é a configuração atual do trabalho e as exigências da formação para se poder trabalhar.

"No interior mesmo das sociedades capitalistas mais desenvolvidas, a oposição entre a classe dos produtores (de mais valia) e a classe dos improdutivos dá cada vez menos conta das relações que atualmente se estabelecem entre a produção e a informação, entre os assalariados da produção material e os assalariados encarregados de 'tratar da informação'. Vale dizer: entendemos que estamos defrontados com um processo cujo significado transcende largamente a simples 'reprofissionalização do trabalho operário', erradamente assimilada por alguns sociólogos ao 'fim da divisão do trabalho' (Kern e Schumann, 1989).

Veremos, com efeito, que a 'reprofissionalização do trabalho' (polivalência, formação qualificadora e pluridisciplinar, responsabilização...) não se restringe aos operários; envolve maciçamente, também, os empregados burocráticos e o conjunto dos assalariados dos serviços - sua posição social nos novos modos de tratamento da informação constitui um problema tão central, em face dos monopólios sociais da informação estratégica, quanto a reprofissionalização operária.

Em contrapartida, o futuro das atuais mutações sócio-técnicas não aponta para um 'retorno' em direção a uma 'democracia de pequenos proprietários' e artesãos, decalcada do modelo das utopias proudhonianas (Piore e Sabel, 1989)." (LOJKINE, 1995:14)

O contexto apontado por LOJKINE impõe um desafio hercúleo aos sindicatos de trabalhadores, aos governos preocupados com o desemprego estrutural e tecnológico e, sobretudo, à Escola Moderna que precisará de tempo, de um novo projeto pedagógico e de investimentos maciços para poder, se tornar contemporânea da "Sociedade da Informação".

Diante da pauperização vigente no ensino básico do sistema oficial brasileiro, qualquer reivindicação para se reverter este quadro caótico pode parecer um rompante idealista. Mas é um enfrentamento inadiável, pois em nenhum outro momento da história da educação humana a escola correu o risco de ter os ensinamentos que utiliza na formação de seus alunos superados antes que eles tenham idade para o trabalho. Este fenômeno já está ocorrendo em larga escala e tende a se intensificar pois, se a escola está sendo incapaz de preparar os jovens com uma qualificação razoável para que eles consigam trabalho, como ela conseguirá mantê-los atualizados para que eles permaneçam empregados, diante do cambio tão rápido de conhecimentos e de técnicas?

Nestes anos 90, ao contrário da educação pré-moderna e moderna, cujos conhecimentos adquiridos durante o ciclo escolar significava adquirir uma formação para a vida inteira, já nos deparamos com a exigência de formação e requalificação profissional permanente como exigência mínima para se exercer uma função remunerada. A desqualificação e a defasagem profissional tem sido o argumento utilizado em larga escala pelo patronato capitalista, para promover a reengenharia de suas empresas e cortar postos de trabalho. Sabemos que este argumento não corresponde à verdade integral, mas não deixa de ser meia verdade. Os sistemas produtivos cada vez mais informatizados exigem uma formação continuada para se exercer funções cada vez mais cognitivas que tornam o trabalho um ato de aprender, transmitir e produzir conhecimentos.

Isto exige, além de novos modelos de aprendizado que não comportem apenas uma estrutura escolar analógica, um suporte técnico e professores formados para interagir em sala de aula com as tecnologias digitais inteligentes e desenvolver estas novas aptidões em seus alunos. Na prática, isto não vem ocorrendo em escala nem no ensino pago. O que dirá na escola pública que muitas vezes não dispõe de salas e carteiras suficientes para todos os alunos?

A obsolescência da escola de primeiro e segundo graus vem se ampliando mais a desqualificação profissional e por extensão a exclusão. Desse modo, o empresariado tem conseguido confirmar o seu pretexto predileto de que demite ou não contrata por falta de qualificação dos trabalhadores...

Já mencionei anteriormente que não acredito que a Educação a Distância (EAD) irá ocupar o papel da rede escolar pública tradicional. Mas posso assegurar que a incorporação das Novas Tecnologias de Comunicação e de Informação ao cotidiano dos professores e alunos e a ampliação da abrangência educacional presencial pela aprendizagem aberta e a distância (AAD) fortalecerá a prática pedagógica diante da erosão dos conteúdos escolares provocada pelo acúmulo muito rápido de novos conhecimentos.

Esta reforma da educação básica (não sei se seria propriamente uma reforma...) poderia ser preparada pela Universidade Pública (em conjunto com a Rede Pública de primeiro e segundo graus), que dispõe de uma estrutura física e humana para assegurar a criação de novos conhecimentos e a transmissão do conhecimento sistematizado que deveria ser canalizado para a reconfiguração de um ensino analógico defasado para um ensino com suportes virtuais ágeis e com possibilidades de atualização continuada. É o caminho mais palpável para se combater o crescimento desigual das regiões brasileiras, tão marcante desde o início da industrialização do país. É o modo mais democrático para se deter a degradação do espaço urbano que se inviabiliza com o contraste progressivo entre as regiões centrais ricas e as faixas de populações periféricas (às vezes nem tanto) favelizadas cada vez mais numerosas e apartadas do modo de produção, da renda e do consumo nacionais.

Do contrário o Brasil caminhará inevitavelmente rumo a um país com espaços majoritariamente opacos como aponta MILTON SANTOS (1997, FSP, MAIS:9):

"A globalização leva à afirmação de um novo meio geográfico cuja produção é deliberada e que é tanto mais produtivo quanto for maior o seu conteúdo em ciência, tecnologia e informação. Esse meio técnico-científico-informacional dá-se em muitos lugares de forma extensa e contínua (Europa, Estados Unidos, Japão, parte da América Latina), enquanto em outros (África, Ásia, parte da América Latina) apenas pode-se manifestar como manchas ou pontos. Cria-se, desse modo, uma oposição entre espaços adaptados às exigências das ações econômicas, políticas e culturais características da globalização e outras áreas não dotadas dessas virtualidades, formando o que, imaginativamente, podemos chamar de espaços luminosos e espaços opacos."

2. A TECNOLOGIA EDUCACIONAL: DO LIVRO-TEXTO AO COMPUTADOR.

O livro e o jornal produzidos industrialmente pelo sistema tipográfico foram, até surgir o rádio e o cinema sonoro durante a segunda década do século XX, os primeiros e únicos meios de informação e educação à distância massivos e modernos, mesmo com a eficácia prejudicada pelo analfabetismo e a pobreza material das populações. Disseminadores da Milenar Cultura Clássica e Contemporânea Escrita do Ocidente, as atividades livreiras durante o Renascimento, e jornalísticas a partir da industrialização, garantiram o acesso a preços relativamente populares, ao universo informativo, cultural e educacional, de um número de pessoas jamais registrado em um outro período da História. Um novo universo instrucional que MANACORDA denomina como a:

"...primeira grande idade da didática, aberta pela invenção da imprensa e pelas iniciativas dos reformados, com a grande figura de Comenius, esta nova idade da difusão às classes populares, do nascimento da escola infantil, da difusão dos livros de texto, das novas escolas para a formação dos professores, assinala um macroscópio retorno à pesquisa didática." (1992:279)

A imprensa de Gutenberg tirou o trabalho dos copistas (talvez este seja o registro mais antigo de desemprego tecnológico) mas facilitou imensamente aos educadores, a tarefa de dar aulas. Graças aos livros impressos, o ato de ensinar pode, gradativamente, ser massificado (um professor passou a ensinar um número maior de alunos ao mesmo tempo, pois eles passaram a não depender exclusivamente da fala e dos textos em poder do professor: podiam absorver dentro e fora da escola, os conteúdos necessários ao desenvolvimento escolar). O problema maior da difusão cultural escrita é que as informações só são acessíveis aos que sabem ler. Mesmo depois da popularização da reprodução tipográfica de livros este fator complicava muito a circulação de informações, pois as sociedades da época não dispunham de ensino de massa e a maioria das populações, por consequência, eram analfabetas. O livro-texto passou a ser um instrumento definitivo para o ensino a partir da Revolução Industrial Inglesa e da Revolução Política Francesa, que passaram a admitir a existência da escola laica como um patrimônio social inalienável e, principalmente como um elemento indispensável ao desenvolvimento da produção capitalista.

"Na segunda metade do Setecentos assiste-se ao desenvolvimento da fábrica e, contextualmente, à supressão, de fato e de direito, das corporações de artes e de ofícios, e também da aprendizagem artesanal como única forma popular de instrução. Esse duplo processo, de morte da antiga produção artesanal e de renascimento da nova produção de fábrica, gera o

espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábricas e escolas nascem juntas: as leis que criam a escola de estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa (e também a ordem dos jesuítas). (...)

O processo de politização, democratização, e laicização da instrução tem origem na consciência dos indivíduos e na prática dos Estados. Com as revoluções da América e da França, a exigência de uma instrução universal e de uma reorganização do saber, que acompanha o surgimento da ciência e da indústria moderna, de problemas dos filósofos ou dos déspotas esclarecidos tornou-se objeto de discussões políticas das assembleias representativas. Os políticos são os novos protagonistas da batalha para a instrução, ainda que Locke e Rousseau sejam seus inspiradores." (MANACORDA, 1989: 249)

VALE (1997) aponta a radicalidade dos revolucionários jacobinos ao reivindicarem a educação laica *"como um dos elementos constitutivos do projeto de construção do cidadão"* cujos princípios resistiram as ofensivas reacionárias e se tornaram *"a orientação filosófica que permanecerá como alvo posto no horizonte dos povos de índole democrática."* Esta reivindicação radical dos jacobinos por uma escola laica, somada à liberdade de comunicação do pensamento e das opiniões contempladas pela Constituição Revolucionária de 1789 abriram o caminho irreversível para que a comunicação e a educação (salvo às contra-ofensivas ditatoriais) se tornassem fenômenos de massa. É preciso observar que tanto uma quanto a outra foram asseguradas graças à conquista do Estado pela burguesia, que pode a partir daí, consolidar seu modelo de produção urbano-industrial.

Esta nova produção de bens materiais e simbólicos exigia formação escolar para melhor treinar profissionais para as múltiplas atividades e funções industriais que iam surgindo e necessitava de veículos de comunicação ligeiros e abrangentes para fazer circular os valores burgueses e outros dispositivos sub-liminares de controle social. A escola e a liberdade de comunicação, cujas conquistas revolucionárias e democráticas foram celebradas pelas massas populares, em pouco tempo transformaram-se nas mãos da burguesia, em instrumentos estratégicos para a manutenção do Estado liberal-capitalista.

"Ao mesmo tempo em que a indústria moderna requer mudanças no trabalho, 'a fluidez de suas funções, a mobilidade universal do trabalhador' ela reproduz, sob sua forma capitalista, a antiga divisão do trabalho, destrói as garantias vitais, conduz às periódicas hecatombes do desemprego. Entretanto, para além das catástrofes que origina, a grande indústria 'impõe' à sociedade 'a necessidade de reconhecer o trabalho variado' e o desenvolvimento das aptidões do trabalhador; ela 'obriga a sociedade, sob pena de morte, a substituir o indivíduo dividido, operador de uma função produtiva de detalhe, pelo indivíduo integral, capaz de enfrentar as exigências mais diversificadas do trabalho.' Em 1867, Marx só tem como exemplo a 'legislação' fabril que regulamenta o trabalho feminino e infantil, primeira concessão arrancada ao capital, simulacro de um verdadeiro ensino politécnico. Mas o conceito de potencialidade tecnológica contraditória já nascia." (LOJKINE, 1995:61/62)

A força motriz derivada inicialmente, do vapor e depois do petróleo e da eletricidade, permitiu a utilização de uma maquinaria fabril e de meios de transporte, terrestre e aquático, infinitamente mais rápidos e potentes, com um rendimento de produção e de deslocamento até então impensados. Foi preciso que os meios de transporte e de comunicação evoluíssem à mesma velocidade que as indústrias para dar vazão e garantir mercados consumidores para tudo aquilo que se produzia.

Meios de produção, meios de transporte e de comunicação e a escola laica são objetos sociais historicamente entrelaçados desde a conquista do Estado Liberal e do desenvolvimento da Sociedade Industrial.

A radiodifusão tornou o primeiro sistema de comunicação genuinamente moderno que superou os meios impressos na tarefa de informar à distância. O rádio foi o primeiro veículo de comunicação falada, instantânea e interativa, capaz de inserir os analfabetos e os fisicamente isolados dos aglomerados humanos no universo das informações planetárias que antes só circulavam para os que sabiam ler ou que podiam comprar livros e jornais. No sentido da comunicação massiva exigida pela Indústria Cultural do século XX, a radiodifusão pode ser considerada o primeiro instrumento potencial para a educação à distância pelo fato de possuir grande alcance geográfico e de ter baixo custo de produção e recepção.

A televisão (que também é um sistema de radiodifusão) herdou algumas vantagens do rádio e superou este meio pioneiro ao acrescentar a imagem à mensagem falada. A maior desvantagem da tevê, quando comparada ao rádio, reside no alto custo dos equipamentos de produção e transmissão, (comparando-se o preço de um aparelho de rádio com um de tevê, pode-se dizer que o custo de recepção também é alto) e na exigência de profissionais especializados no uso da tecnologia e na produção de linguagem de vídeo, para se elaborar as mensagens transmitidas. Este aspecto limita o desenvolvimento de iniciativas regulares, experimentais (e mesmo amadoras) de produção de materiais educativos e culturais que poderiam ser realizadas e utilizadas nas escolas e nas comunidades, aproveitando-se do registro videográfico dos vínculos sociais, da vivência coletiva e das culturas locais, para a produção de múltiplos repertórios educativos. Herdeira e sucessora do rádio e do cinema, dois meios estupendos de comunicação de massa deste século XX, a tevê seduziu e assombrou os educadores desde o primeiro instante em que começou a transmitir regularmente como meio de comunicação.

No Brasil, a primeira transmissão regular de televisão ainda não completou meio século. A tevê brasileira começou antes que os ciclos de urbanização da população e de industrialização do país estivessem concluídos. Ela nasceu inteiramente dependente da importação de tecnologia estrangeira e despontou como atividade privada de investimentos vultosos (ao contrário do rádio que nasceu associativo e com objetivos culturais e educativos) desde o primeiro instante. A criação da tevê em 18 de setembro de 1950 repetiu o processo histórico que o rádio comercial desempenhou nos anos 30 e 40: ao estimular o consumo de mercadorias nacionais em substituição às importadas auxiliou o desenvolvimento do mercado interno durante a primeira fase da industrialização do país. A televisão como um meio de comunicação tipicamente urbano, desempenhou um papel importante para o desenvolvimento de um mercado inicial de consumo de bens duráveis como o automóvel e os eletrodomésticos, e mais tarde, de todo o tipo de mercadorias essenciais e supérfluas. Em 1949, quando Assis Chateaubriand cismou de instalar a tevê no Brasil, o país não tinha um mercado com as dimensões necessárias para alimentar publicitariamente um veículo tão caro.

O fato da televisão surgir como um meio comercial de comunicação não impediu que os educadores vissem nela até mais vantagens que haviam no rádio, para ser usada como instrumento de educação, apesar das dificuldades de se utilizar o veículo como meio educativo naquele tempo serem infinitamente maiores que hoje. A aceleração do processo de urbanização e industrialização agudizou as contradições e explicitou as debilidades do modelo educacional brasileiro no final dos anos 50. O debate nacional sobre educação, que havia tomado fôlego desde a redemocratização assegurada pela Constituição de 1946, se encaminhava para a finalização da LDB aprovada pela Lei de nº 4.024 de dezembro de 1961.

Neste cenário de intensa discussão sobre a necessidade de um modelo democrático e popular de educação nacional, destacou-se Paulo Freire:

"Apesar de um forte conservadorismo e do medo das mudanças (que têm sido a tônica em educação), alguns educadores começaram a perceber que os problemas de sua sala de aula não se resolveriam, apenas, dentro dela. Era preciso espiar o que se passava no campo social como um todo e voltar à sala com a visão da realidade do processo que estava sendo vivido. Nos anos 20 e 30, Pascoal Leme fora pioneiro dessa prática. Esta preocupação, todavia, ficou soterrada pela repressão do Estado Novo (1937-1945). Com a crise dos anos 50-60, o maior número de educadores começou a botar a cabeça para fora da sala de aula para olhar e estudar o mundo.(...)"

É possível que um marco dessa nova postura tenha sido Paulo Freire, quando relatou o tema 'Educação dos adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos', vinculando analfabetismo e pauperismo (Seminário Regional de Pernambuco, preparatório ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos). Neste Congresso (Rio, 1958), o educador nordestino defendeu a educação com o homem, denunciando a então educação vigente para o homem. E ainda: a substituição da aula expositiva pela discussão, a utilização de modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos áudio-visuais, etc." (CUNHA E GÓES, 1985:11)

Paulo Freire, tinha como proposta pedagógica (e manteve por toda a vida) a opção clara de uma escola para as camadas trabalhadoras que constituíam a maioria pobre da população. Ao advogar a criação de um novo tipo de aula com novas metodologias e com a incorporação dos recursos audiovisuais, ele apontava para a necessidade da escola ser contemporânea da sociedade a

que ela pretende educar. Não foi por acaso que o MEB foi criado em 1961(decreto 50.370), fruto de um convênio entre a Igreja Católica e o Governo Federal, para se dedicar exclusivamente à educação audiovisual. No MEB havia uma nítida influência do conceito "freireano" de que a sociedade brasileira nos anos 60 viveria o trânsito de um período de fechamento para uma abertura crescente em que *o cidadão ultrapassaria uma consciência mágica/intransitiva para uma consciência transitiva/crítica*. (CUNHA E GOÉS, 1985:12) E este desejo, que foi abortado pelo golpe militar, movia as parcelas progressistas da sociedade brasileira naquele instante.

Enquanto o pensamento transformador de Paulo Freire, Anísio Teixeira e de muitos outros pedagogos socialmente engajados, era banido do ensino brasileiro pela ditadura, ainda na primeira metade dos anos 60, na Europa e nos EUA começaram a despontar os primeiros trabalhos de análise sobre a influência dos meios de comunicação no ensino escolar e as novas tecnologias de comunicação e informática passam a despertar a atenção dos educadores em nível internacional.

A televisão brasileira, que começou comercial e monopolizada, começou nestes anos 90, a perder a primazia para as transmissões por cabo, um sistema que, apesar de custar caro para o receptor, se expande desde as camadas mais abastadas até às famílias assalariadas e gradativamente muda os hábitos de recepção da população.

Um outro fator aparentemente positivo é a legislação que obriga as operadoras de tevê por cabo a reservarem uma percentagem de seus canais para transmissões (sem custo de veiculação) para finalidades comunitárias, educativas e culturais. Embora estes canais não estejam sendo aproveitados racionalmente por falta de condições financeiras, técnicas e profissionais das instituições de ensino e dos organismos da sociedade civil, de produzirem a programação prevista pela legislação.

Mesmo com as debilidades organizativas e de produção, pouco a pouco as populações urbanas vão se acostumando a ver na tevê por assinatura, programas feitos pela própria comunidade, com assuntos locais e com estética, linguagem e conteúdos diferentes dos produtos exibidos pelas grandes emissoras nacionais e estrangeiras. É óbvio que eu não deposito uma confiança ilimitada na possibilidade de que a democratização dos canais de transmissão e da produção dos conteúdos televisivos ocorra pela fragmentação e segmentação dos emissores privados. A luta pela regulamentação dos canais de rádio e tevês comunitária é política e exigirá ainda muita mobilização das organizações sociais para que seja concretizada.

O DESAFIO PRÁTICO DA COMUNICAÇÃO E DA INFORMAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR.

Estabelecer a sintonia entre a Comunicação e a Educação de forma concreta é uma empreitada difícil e complexa tanto para os comunicadores e especialistas em informática, quanto para os educadores. Exige trabalho teórico-prático que rejeite a simplificação conceitual e o deslumbramento tecnológico que os novos aparatos de comunicação e informação facilmente despertam naqueles que vislumbram as suas potencialidades como ferramentas e como sistemas de educação.

Cabe-me observar que o equívoco mais comum de boa parte dos pesquisadores ou de interessados na incorporação prática das tecnologias e do modo de produção de Informação e Comunicação pela Educação, é tratar estes novos meios como meros suplementos ou ferramentas didáticas audiovisuais, quando na verdade eles não são apenas máquinas ou 'hardware'. Eles são compostos por informações contidas em *programas ou software*, que se apropriados e manejados adequadamente transformam-se em repertório, em conteúdo didático e sobretudo em linguagem que assume a configuração, as características verbais/imagéticas/sonoras e o prestígio do veículo em que ela será difundida.

DIB, ainda nos anos 70, identifica este equívoco dos educadores:

"A tecnologia da educação é com frequência confundida com hardware, em decorrência talvez da excessiva ênfase que os estabelecimentos comerciais dão a equipamentos como projetores, gravadores, máquinas de ensinar, etc., a despeito do reduzido desenvolvimento verificado na elaboração de software para ser utilizado nesses equipamentos" (1974: 198)

Para este autor, que figura entre os pioneiros na introdução da Tecnologia Educacional e da Instrução Programada no Brasil e na América Latina, *"a máquina de ensinar constitui hardware, a mensagem que é apresentada por meio da máquina constitui software. Este pode corresponder a currículo, objetivos, métodos, mensagens, informações, etc."* (1974:198)

Procuro discutir detalhadamente esta questão para que não parem dúvidas na cabeça do leitor, de que a busca de referências para o desenvolvimento do *software educativo* é a essência de minhas preocupações como pesquisador. Embora eu não deixe a discussão sobre o papel do *hardware na articulação da comunicação com a educação* em segundo plano, por conta de entender a relação indissociável que há entre os equipamentos audiovisuais e os programas com linguagens e conteúdos dos quais eles são veículos. Estes programas só serão acessíveis aos professores, como recursos didáticos em sala de aula se houver equipamentos disponíveis nas escolas e se o docente conhecer minimamente as suas técnicas de funcionamento.

Caminho no sentido de construir um marco teórico adequado para testar as hipóteses de meu objeto de estudo: *analisar o impasse lógico-metológico e prático-didático entre a Comunicação e a Educação e viabilizar uma proposta de pedagogia para a aplicação não meramente instrumental dos multimeios na escola.*

Considerando que a Universidade é por excelência formadora dos docentes que atuam nas séries finais do ensino fundamental, não havia lógica para que eu desprezasse este dado basilar e começasse a discutir os vínculos da Comunicação e da Educação apenas no primeiro e segundo graus. Ao partir da Universidade, condicionei meu objeto ao conceito de que o ensino superior gera o conhecimento novo ao desenvolver a pesquisa técnico-científica, e que se apropria e propaga o conhecimento clássico e científico ao exercer o ensino de graduação e de pós-graduação.

Os resultados estratégicos da Pesquisa (obtidos majoritariamente pelas instituições públicas) e do Ensino Superior, beneficiam a educação em todos os níveis de ensino. Portanto, ao privilegiar o desenvolvimento de uma Pedagogia de Multimeios também para a educação universitária, estou fortalecendo por extensão, a educação básica.

Formulei algumas questões para facilitar uma discussão do tema debatido:

a) *A Indústria Cultural do século XX (aparentemente) retirou da Escola a exclusividade de divulgação da instrução e do conhecimento. Os meios de comunicação de massa conquistaram o interesse da totalidade dos estudantes (e parece-me que também dos professores) expostos às suas mensagens persuasivas. O universo escolar passou a ser influenciado pelo repertório audiovisual que os alunos adquirem como receptores e levam para dentro da escola. A escola, ciosa da hegemonia da cultura letrada superior, não admite esta concorrência dos meios e também não se apropria das novas formas de comunicação propiciada pelos veículos. A auto-suficiência e o hermetismo escolar diante das mudanças técnico-culturais baseia-se na convicção de que só a escola alfabetiza e de que a INTERNET é inútil para uma pessoa analfabeta. Então a necessidade de instrução e de conhecimento escrito bastam para justificar a existência e manutenção da instituição e da prática escolar. Mesmo que, pela primeira vez na história, a formação escolar não sirva mais para toda a vida e a falta de formação e a obsolescência dos conhecimentos profissionais justifiquem cada vez mais o desemprego e a exclusão social;*

b) *Os Meios Massivos de Comunicação se transformaram, a partir do século XX, em instituições públicas informais que transmitem continuamente informações que antes eram exclusivas do universo escolar. Embora façam isto de modo superficial, fragmentado e sem as chances para a reflexão crítica permitida pela cultura escrita. Mesmo o analfabeto deste século, tem acesso a um volume de informações diárias jamais imaginado por qualquer letrado de outras eras;*

c) *as tecnologias telemáticas reivindicam da escola a formação de um trabalhador com educação técnico-científica e com conhecimentos continuamente atualizados. Para atender tais exigências, o Ensino terá que desvencilhar-se de sua origem de uma educação humanista e elitista e de classe, para dar início ao ensino de massa não mais baseado exclusivamente na extensão de uma rede física de Escolas básicas, e de Faculdades ou de Universidades, mas reforçado por uma rede virtual e interativa de Educação a Distância, com recepção orientada e de acesso gratuito e universal em todos os níveis;*

d) *mais do que a ausência de uma ação governamental sincera neste sentido e os altos custos financeiros para adquirir equipamentos (cuja maioria é importada) que permitam instalar*

redes de áudio-vídeo-informática, as dificuldades para a viabilização (no âmbito dos estados e municípios) de um sistema interativo de educação a distância esbarra na falta de conhecimento das categorias de educadores e especialistas em educação no Brasil para desenvolver métodos e materiais didáticos apropriados para o uso destes novos meios. Sem contar que os comunicadores também não entendem nada de Educação...

Gradativamente, a escola vai perdendo a sua função universal de preparar as gerações para preencher as vagas do mercado de trabalho capitalista. A globalização industrial-financeira e dos mercados ensaia uma presumida Economia da Informação, cujos contornos ainda não estão claramente delineados, tanto do ponto de vista econômico, quanto do aspecto sócio-cultural. A não ser pela formação dos conglomerados de empresas de informática e de comunicação que monopolizam cada vez mais os mercados mundiais.

Ao Sistema Escolar Público, em especial à Universidade que tem a obrigatoriedade institucional de pesquisar e de produzir novos conhecimentos, cabe o desafio de conceber e por em prática, projetos educacionais que atendam às exigências atuais de formação e que combatam a exclusão social como diretrizes econômicas e políticas dos Estados neoliberais.

No caso brasileiro, em que a população aumenta cerca de três milhões de pessoas por ano, é preciso reconfigurar imediatamente o sistema tradicional de ensino, incorporando em escala, toda a variedade disponível de meios para atender de modo presencial e à distância e em tempo resumido, a imensa demanda de formação de crianças e jovens. Num primeiro plano, é preciso assegurar a qualificação para que os mais de dois milhões de jovens brasileiros, que anualmente entram em idade de trabalho, possam ser absorvidos pelo mercado produtivo formal, ou então garantir conhecimentos e especialidades adequados à nova realidade social.

Parece-me que a adequação da educação para esta sociedade da informação (ainda um tanto difusa) é o único caminho possível por enquanto, para que consigam num mundo de empregos regulares cada vez mais escassos, desenvolver atividades produtivas estáveis (autônomas ou familiares) auto-sustentáveis de geração de renda, embora LOJKINE afirme de modo pessimista, que *"o futuro das atuais mutações sócio-técnicas não aponta para um 'retorno' em direção a uma 'democracia de pequenos proprietários' e artesãos[...]"* (1995:12)

Ao mesmo tempo, urge promover com iniciativas públicas, a requalificação de milhões de trabalhadores, que ficam desempregados pela falta de formação em conformidade com as exigências do mercado, pela extinção de funções que são substituídas pelas tecnologias ou pela superação das suas especialidades profissionais por falta de atualização continuada.

Estas hipóteses foram elaboradas a partir da constatação histórica e teórica de que a Sociedade Urbano-Industrial sedimentou-se no século XX com a produção e o consumo em escala de bens materiais e simbólicos, cujo principal agente disseminador são os veículos de comunicação audiovisual que impulsionam o desenvolvimento de uma imensa Indústria Cultural de lazer e entretenimento. Um contexto que o geógrafo Milton SANTOS denomina de formas induzidas da industrialização mundial.

"O deslocamento destes milhares de indivíduos para as cidades responde, quase sempre, a uma preocupação para com a melhoria das condições de vida evidentemente, os fatores psicológicos são importantes. São o resultado da incorporação de numerosas regiões, incorporação brusca em certos casos, aos modos de vida do mundo industrial. (...) Os novos meios de comunicação são os responsáveis desta revolução. A estrada, o avião, aproximando as áreas de crescimento uma das outras, facilitam os contatos e a propagação das novidades. (...)"

O rádio teve um papel bastante importante, pois o conhecimento da existência em outros lugares, de melhores condições de vida, fica ao alcance dos iletrados.(...) Esta revolução, que atingiu os espíritos como um dom da industrialização é, igualmente, um importante fator de urbanização." (1997:48/49)

Desde a invenção do telégrafo elétrico e da impressora rotativa que os meios têm a tecnologia aperfeiçoada continuamente para transmitir as suas mensagens, no menor tempo e do modo mais abrangente possível. Em contraposição à veloz evolução dos meios, a Educação prossegue em sua prática de ensino calcada nos modelos presenciais da Cultura Escrita Moderna, reproduzindo um ritmo anterior ao da velocidade motriz.

Enquanto a instituição escolar e toda a sua hierarquia e seus quadros de base se postam numa posição fetal tentando se proteger da avalanche tecnológica e informacional presente no mundo

exterior que confronta e ultrapassa os paradigmas de uma Modernidade que criou a Sociedade Industrial e a educação pública como um direito universal, a invasão do território escolar se dá por dentro perpetrada pelos contingentes cada vez maiores de alunos expostos num primeiro momento ao rádio e a televisão e agora ao computador e a sua teia universal: a INTERNET.

Nessas cinco décadas, a Sociedade Industrial capitalista transforma-se continuamente numa Sociedade Pós-Industrial e Pós-Moderna. E os princípios deste novo modelo de sociedade se disseminam e se sustentam pela expansão constante de uma geografia de contorno mundial, cuja territorialidade é estabelecida pelas redes digitais de informação que permitem que uma nova ordem industrial-financeira e que os mercados de produção e consumo globalizados se estabeleçam a revelia dos limites territoriais nacionais, das características histórico-culturais e étnicas, dos tipos de governo ou das resistências políticas de qualquer sociedade do Planeta.

DOCUMENTO DE ÁREA - 3º e 4º CICLOS (GEOGRAFIA)

Apresentação:

Na apresentação são caracterizadas as duas Geografias: a denominada Tradicional e a Crítica (ou Marxista), sendo ambas negadas.

Lendo a página 6, com relação a influência da Geografia Crítica na elaboração de propostas curriculares voltadas para 5ª a 8ª séries discordamos da afirmação: "as propostas foram centradas basicamente em questões referentes a explicações econômicas e a relações de trabalho que se mostravam, pelo discurso que usavam, inadequadas para os alunos distantes de tal complexidade naquela etapa da escolaridade".

O discurso na **Proposta Curricular** da CENP existente em nosso Estado (de São Paulo) é direcionado aos professores que têm como educadores a função de interpretar, analisar e adequar os conteúdos da realidade à dos alunos. O sucesso do trabalho do educador depende em grande parte da metodologia que emprega. Sabemos que o discurso da Proposta é muitas vezes de difícil entendimento para o próprio professor em decorrência das condições que lhe impuseram uma formação deficitária e até mesmo incoerente com a função que exerce.

As explicações econômicas e as relações de trabalho foram trabalhadas de forma a permitirem a compreensão do espaço brasileiro enquanto resultado de um contexto mais amplo, não resultante do determinismo geográfico, das condições naturais.

Durante as discussões foram questionados e comparados inclusive os títulos: "Proposta Curricular" e o atual "Parâmetros Curriculares". Sendo o documento em elaboração apresentado enquanto proposta porque não denominá-lo enquanto tal?

O primeiro parágrafo faz uma crítica ao caráter retórico presente no discurso da Geografia Crítica e de seus professores. Ora, um professor que se diz adepto à Geografia Crítica não se prende aos textos dos livros didáticos. Esse professor pode facilmente ser identificado enquanto "o professor tradicional" descrito no documento (páginas 2-4).

No segundo parágrafo do texto "Tanto a Geografia Tradicional" quanto a "Geografia Marxista" negligenciaram a dimensão de se perceber o mundo... o marxismo ortodoxo e militante do professor, por tachar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza que não priorizasse a luta de classes...". A apropriação da natureza, tanto no sistema capitalista como em outro qualquer é contraditória.

Os parágrafos seguintes comentam uma Geografia que "trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dele fazem parte...". Esses objetivos de "nova Geografia" não denominada ou taxada, podem ser constatados no texto da nossa Proposta Curricular (CENP).

O abandono dos conteúdos fundamentais pela adoção dos modismos (p. 7) são realidades em muitas das nossas escolas, principalmente nos cursinhos das escolas particulares que visam o adestramento de seus pagantes para os vestibulares das universidades públicas. A mudança nessa situação independe da implantação de novas ou antigas propostas, já que os mesmos utilizam-se de material didático próprio, elaborado por empresas que se alastram através do uso de logotipos, marcas, vendendo de forma legal o seu produto, muitas vezes isentas da avaliação a que estão sujeitos os livros didáticos, exibindo em seus resumidos textos, cópias de obras sem qualquer citação bibliográfica. Mudanças nessa forma de "ensino" exige alterações nos vestibulares, nas

formas de avaliação dos alunos e das escolas, das universidades, eliminando vestibulares que priorizam slogans.

Na página 18 lê-se "devemos entender essa proposta de conteúdo como um conjunto de eixos temáticos que sirvam como parâmetros norteadores, nos quais os professores poderão encontrar algumas diretrizes que lhes permitam orientação na escolha de conteúdos, para que, de forma flexível, possam compor seus próprios programas de curso..." Já na página 25 lemos: "Portanto, consideramos que o professor deve trabalhar procurando estabelecer a maior interface com os temas transversais definidos para os PCNs".

1 - O Ensino da área

A proposta para o 3º ciclo prioriza a natureza enquanto elemento dissociado do homem. O homem não é entendido ou considerado enquanto natureza. Essa restringe-se às paisagens físicas.

A responsabilização dos indivíduos é tida como condição para a solução ou amenização dos problemas ambientais. Sobre os indivíduos cai a culpa da degradação, isentando os principais agentes que são as grandes corporações transnacionais, os países desenvolvidos e a política que adotam em relação aos outros países no tocante a produção, na exploração irracional, irresponsável e irresponsabilizada. Não se questiona a manutenção dos elevados índices de pobreza absoluta enquanto causa da degradação.

Na página 63 o texto referente aos eixos temáticos: "compreender a paisagem enfocando o tema da água remete-nos, necessariamente, ao estudo de como estruturamos nossas vidas em relação a este recurso, como cuidamos dos mananciais...) Mais uma vez, os alunos são levados a se responsabilizarem pela questão da manutenção dos recursos, quando sabemos que a exploração predatória e impensada, que afeta o equilíbrio natural não é responsabilidade das práticas individuais ou coletivas mas dos atos do interesse do capital. O Estado e as empresas são dessa forma isentos da grande e maior responsabilidade que possuem.

2- Os objetivos de aprendizagem:

Ao justificar os eixos temáticos p. 37 "Embora cada unidade escolar e cada professor possam propor os seus, a depender das necessidades e problemáticas que julgarem importantes abordar, aqueles selecionados devem tratar da presença e do papel da natureza e sua relação com a vida das pessoas..." Não estaríamos aí dando espaço para o determinismo tão característico da abordagem pela Geografia Tradicional?

Os objetivos para o 4º ciclo não contemplam as transformações na divisão internacional do trabalho e na regionalização do mundo. As tentativas de outras sociedades na superação do capitalismo não são consideradas, limitando o conhecimento da estruturação do mundo atual.

3- Os conteúdos propostos:

Ao sugerir os itens relativos aos conteúdos do eixo A Geografia como possibilidade de leitura e compreensão do mundo (p. 41) "O estudo do rural e do urbano enquanto ajuste da natureza e do trabalho" impede o entendimento do processo como um todo. É importante a análise das relações entre as atividades econômicas e entre o rural e o urbano: estabelecer os vínculos entre a produção agrícola e a industrial por exemplo.

Nos conteúdos relativos ao eixo: Descobrimos a natureza e sua importância para o homem, o processo de urbanização é citado ao pretender-se a análise dos problemas ambientais, mas desvinculado do processo de industrialização (a industrialização e a produção do espaço brasileiro, as empresas nacionais e multinacionais, os fatores de localização industrial).

Nos conteúdos do eixo A conquista do lugar como conquista da cidadania, o trabalho não é relacionado aos movimentos migratórios, as classes sociais às desigualdades espaciais.

Com relação aos conteúdos do eixo O campo e a cidade como formações sócio-espaciais não é abordada a luta de classes, o êxodo rural – causas e consequências, os conflitos pela posse da

propriedade e pelas condições de produção no campo e na cidade, a reforma agrária e urbana, as modificações no espaço provocadas pela distribuição das mercadorias, pelo processo de apropriação das riquezas, a abertura de mercado para os produtos importados, a dependência retratada na produção no campo e na cidade, produção e importação de tecnologia, produção para exportação, inexistência de condições para a produção de alimentos, o não protecionismo a produção agrícola entre tantos outros de fundamental importância para a caracterização e o entendimento das relações campo-cidade enquanto formações sócio-espaciais.

No eixo temático Estado, povos e nações (p. 70) lemos: "nossa advertência é a de que não se distanciem demais do seu objeto de estudo, que é a espacialidade desses fenômenos". Educar é um ato político. Como definir, analisar a espacialidade do fenômeno se não permitir conhecimento profundo e amplo debate sobre o mesmo?

Com relação ao Mercosul – acreditamos estar o texto transmitindo uma visão ideologizada, ingênua dos reais objetivos do acordo, pois sabemos que este bloco econômico vem beneficiando exclusivamente as corporações transnacionais e os grandes grupos nacionais dos países envolvidos, ficando a grande maioria da população alheia do que realmente significa o Mercosul para seu futuro. Entre os conteúdos relativos ao eixo seguiremos a inserção de: Mercosul: Integração econômica, exclusão social e pobreza e a ação do narcotráfico no Mercosul.

Justificativa: diante do agravamento do quadro de exclusão social e do conseqüente aumento dos índices de pobreza e da ação do narcotráfico na região, essas questões não deverão ficar de fora das discussões em sala de aula quando o assunto tratado for Mercosul.

4- Avaliação da Postura Ideológica e da Fundamentação de conteúdos, objetivo e propostas de Avaliação dos PCNs de Geografia – 3º e 4º ciclos:

A fundamentação da metodologia dos PCNs de Geografia baseia-se numa análise do processo evolutivo das abordagens do ensino da disciplina no ensino fundamental.

A análise das propostas vigentes nos Estados, fundamentadas numa abordagem dialética, com uma conotação crítica ressalta que deu-se bastante ênfase, até se priorizou a questão da luta de classes, em detrimento de uma análise dita neutra dos conteúdos que, segundo essa concepção ficaram empobrecidos.

Pode-se em tese compreender que seja verossímil este postulado. Pode-se mesmo admitir que haja a necessidade do fortalecimento de uma abordagem conteudística e, nesse sentido os PCNs tem procurado reforçar esta questão.

Em tese, não há o que opor a uma abordagem mais conteudística, tendo o conteúdo como pressupostamente o resultado das constatações científicas ao longo dos tempos. No entanto, há que considerar que, a priorização do conteúdo deva enquadrar-se nas mais modernas concepções pedagógicas, que têm denotado uma preocupação com a sua valorização em detrimento de uma pedagogia voltada para o criticismo consciente e para o construtivismo criativo.

Entende-se entretanto, que se passou de um extremo a outro porque não há como negar a existência da luta de classes e, por conta da mesma, de uma série de conceitos e de situação concretas que foram simplesmente ignoradas ou minimizadas nos PCNs; a globalização excludente, os interesses envolvidos nas concepções de biodiversidade, a força desigual das ações sobre a natureza dos grandes grupos empresariais em contra posição à ação do cidadão comum, tais temas simplesmente foram desconsiderados, criando uma Geografia de visão sonhadora que discursa sobre a responsabilidade de cada cidadão em relação às mazelas do mundo atual. Como um favelado ou um trabalhador assalariado pode sentir-se responsável pelo efeito estufa, pelo desmatamento maciço da Amazônia ou pela transformação dos rios em escoadouros dos dejetos industriais? Tal concepção não estaria inclusive contribuindo para a criação de uma sensação de impotência e um sentimento de culpa indevidos no educando ou até mesmo no educador?

Esse mesmo tipo de abordagem transforma a questão ambientalista numa proposta de pequenos comportamentos a varejo que impedem a formação de uma consciência de luta social pela preservação do ambiente, cobrada efetivamente de quem o degrada.

São também resultantes desse fato, algumas concepções sonhadoras de mudança de mundo em que se cria a idéia de que todos têm o mesmo poder para realizá-la numa terra onde não existem

desemprego, desigualdade ou impeditivos de acesso ao poder de decisão. Finalmente temos a fazer restrição às propostas de atividades cartográficas, eminentemente mecanicistas, que mais se parecem "brincadeiras, desafios ou jogos" e se ignora a real importância do trabalho cartográfico com sua conotação profundamente estratégica e ideológica.

5 – Avaliação do documento

Não existe nada a opor à questão mecanicista dos critérios de avaliação propostos, embora discordamos do juízo de valores que se procura imprimir a contribuição do que se chama Geografia Crítica e posteriormente de uma possível "nova Geografia Humanista", dando a idéia de que esta é realmente uma concepção renovadora que norteou os conceitos propostos nos PCNs, ao invés de tentar discutir o fato de que a mesma é oriunda de uma fundamentação filosófica frontalmente contrária à dialética.

A grande questão gira em torno da veracidade e validade dos conceitos a serem avaliados assim por exemplo as paisagens e os lugares não resultam exclusivamente das ações propositivas dos homens em sociedade; a linguagem cartográfica não serve unicamente para reconhecer espacialmente fenômenos geográficos; as leis próprias da sociedade fundamentam-se principalmente numa luta por interesses individualizados. Percebe-se portanto, que o que precisa ser discutido não é como avaliar e sim o que avaliar, situação que se configura claramente a partir da proposta de conteúdos dos PCNs que na verdade são formulados para uma ideologia (neoliberal) e uma finalidade discutíveis.

Bibliografia:

Embora não exista no documento um espaço adequado para um pronunciamento sobre a bibliografia mencionada, é dever da AGB/Bauru como entidade científica, apontar algumas questões que consideramos muito sérias:

1 – O rol de obras indicadas contém trabalhos pertencentes a várias concepções pedagógicas e de várias correntes da ciência geográfica. No entanto a elaboração do documento, relativamente a objetivos, conteúdos e propostas conceituais não privilegiou esta diversidade, limitando-se a uma seleção ideológica direcionada.

2 – As citações bibliográficas são imprecisas, não seguem um critério homogêneo e estão cheias de erros que comprometem adoções de autorias, datas, fontes e outros dados. Uma simples leitura desta relação nos leva a apontar uma infinidade de citações infielis.

Entendemos que por se tratar de um documento de grande responsabilidade e elaborado pelo MEC, órgão supremo da Educação Brasileira, não se pode compreender que tenha faltado informação correta e adequada como efetivamente ocorreu.

Segue a partir de agora, a sequência de erros inaceitáveis que relacionamos na indicação bibliográfica dos PCNs - Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (Geografia):

- ALIC – O nome do autor é OLIC
- ALVES – O nome é Júlia F. Alves e o livro é "Invasão Cultural Norte-Americana"
- ANDRADE, Manuel – O livro referido é Paisagens e Problemas do Brasil"
- Ídem – O livro "Uma Geografia para o Século XXI foi editado pela Editora Papirus-Campinas
- BRAGA, Rosalina – o último trabalho referido foi publicado pela Editora Del Rey e o título é "A Cidade pelo Averso – o Caso de Salvador". A editora é de Belo Horizonte e foi publicado em 1995
- CASTRO I - Iná Elias de Castro et alii é uma das organizadoras e a editora chama-se Bertrand Brasil
- GONÇALVES, Carlos Walter – O nome do livro é "Os (Des) Caminhos do Meio Ambiente e não "Dez"
- Ídem – O livro Paixão da Terra é na verdade da Editora Socii
- GREGORY, Derek ... – a editora de seu livro é Jorge Zahar Editor
- LACOSTE, Yves – O livro "Geografia, isso serve em primeiro lugar para fazer a Guerra" foi publicado pela Editora Papirus, Campinas, 1988
- Ídem – O livro "Geografia do Subdesenvolvimento" teve seu texto reformulado na 7ª Edição. É preciso citar que se trata desta edição
- Moreira, Ruy – "O Discurso do Averso" foi publicado pela Editora Dois Pontos

- Ídem – "O Círculo e a espiral" – complemento do título: A Crise paradigmática do mundo moderno – Editora Cooperautor
- Ídem – "Tempo e a Forma". O espaço do geógrafo, (4): 8-10. Bauru: AGB, 1995
- OLIC – o livro "Oriente Médio" foi citado em ALIC, com o seu nome completo
- PASSINI – livro citado anteriormente em ALMEIDA
- SÃO PAULO (ESTADO) – o nome da série é "Argumento"
- SIMIELLE – o nome correto é SIMIELLI
- Sposito – o livro "Geografia: Ciência do Espaço" não é dessa autora; foi citado em PEREIRA
- VESENTINI – "O Ensino da Geografia e outros Temas" – o autor é responsável unicamente por um dos artigos da publicação
- E ainda: o livro "Era Verde: Ecossistemas Brasileiros Ameaçados" é da Editora Atual e não da Contexto
- Os livros: A Agricultura Camponesa no Brasil e Geografia das lutas no campo, citado como de autoria de GERMAN WETTSTEIN é na verdade de ARIIVALDO UMBELINO DE OLIVEIRA
- PONTUSCHKA e não PONTYUSCHKA
- Arlete MOYSÉS e não Moisés
- Geografia, série argumento. SE/CENP, 1993 e não SE/CENT?
- Jurandyr L. Sanches ROSS e não Jurandir
- DAMIANI, A. L. Geografia e População
- HAESBAERT, Rogério. Blocos Internacionais de Poder. São Paulo, Contexto, 1993 e não Novos Blocos de Poder
- CHRISTOFOLETTI e não CHISTOFOFOLETTI

Professores pareceristas da Associação dos Geógrafos Brasileiros Seção Local – Bauru/SP

Álvaro José de Souza

- ATP de Geografia da Delegacia de Ensino de Botucatu
- Coordenador da Comissão Nacional de Ensino da Associação dos Geógrafos Brasileiros/ Diretoria Executiva Nacional
- Membro da Comissão de Urbana da Associação dos Geógrafos Brasileiros Seção Local – Bauru/SP

Lourenço Magnoni Júnior

- Diretor/Presidente da Associação dos Geógrafos Brasileiros Seção Local – Bauru/SP
- Professor Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" e Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo
- Aluno Regular do Curso de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da UNESP Campus de Marília/SP

Maria da Graça Mello Magnoni

- Membro da Comissão de Ensino da Associação dos Geógrafos Brasileiros Seção Local – Bauru/SP
- Professora da Rede Municipal de Ensino de Bauru
- Aluna Regular do Curso de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) da UNESP Campus de Marília/SP

Antônio Francisco Magnoni

- Coordenador de Publicações da Associação dos Geógrafos Brasileiros Seção Local – Bauru/SP
- Professor do Departamento de Comunicação Social - UNESP Campus de Bauru/SP
- Aluno Regular do Curso de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) da UNESP Campus de Marília/SP

Terezinha de Jesus Boteon

- Professora do Departamento de Comunicação Social - UNESP Campus de Bauru/SP
- Membro da Comissão de Ensino da Associação dos Geógrafos Brasileiros Seção Local – Bauru/SP

Ana Silvia Lopes Davi Médola

- Professora do Departamento de Comunicação Social - UNESP Campus de Bauru/SP
- Membro da Comissão de Ensino da Associação dos Geógrafos Brasileiros Seção Local – Bauru/SP

Associação dos Geógrafos Brasileiros Seção Local – Bauru/SP
R. Bernardino de Campos, 14-67 – Vila Giunã – Bauru/SP – CEP 17051-000
Fone (014) 223-6091 - E-mail: agb.bru@adaptanet.com.br



Domingo,
3 de outubro de 1999

MEC quer contratar 'tradutores' para PCNs



Projeto do ministro é tornar mais acessível aos professores os padrões curriculares

LEONARDO TREVISAN

BRASÍLIA – A prática dos professores em sala de aula deve sofrer mudanças. O ministro da Educação, Paulo Renato Souza, prepara um programa de contratações de "agentes multiplicadores" incumbidos de "traduzir" os novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o cotidiano dos professores.

Não será obrigatório que esse novo profissional da educação pertença aos quadros de cada escola. Ele pode ser tanto um professor aposentado, interessado em ajudar, um professor universitário ou até um pai de aluno.

Em entrevista ao Estado, Paulo Renato reconheceu que a oferta de vagas na escola brasileira está "praticamente resolvida". O problema, agora, é descobrir o que fazer com as crianças dentro da escola. O ministro admitiu que há "dois aspectos importantes no futuro imediato" da educação: a expansão do ensino médio e a formação dos professores. Nos dois aspectos, "é preciso recursos e atenção à questão da qualidade do ensino".

Paulo Renato disse que o professor "não pode mais confiar no poder de reprovar para ter autoridade", considerando "equivocadas" as críticas à política de incentivo à aprovação dos alunos. Ele disse também que a velocidade na expansão quantitativa do ensino médio, "vai provocar mudanças como nunca se viram no ensino universitário".

O ministro reconheceu que "no momento não temos nenhum plano" para criar recursos novos para a reforma do ensino médio. Esse nível de ensino, segundo ele, ficou "em uma zona de indefinição financeira".

A Constituição obriga Estados e municípios a destinar 25% à educação. Desse total, 15% estão obrigatoriamente destinados ao ensino fundamental e o restante "acaba investido em ensino universitário", lamentou o ministro. O crescimento do ensino médio – que passaria dos atuais 7,2 milhões de alunos para aproximadamente 10 milhões em 2002, segundo projeções do MEC – "forçará os Estados a rever prioridades".

Um empréstimo concedido pelo Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID) ao governo federal está financiando a reforma do ensino médio.

<http://www1.estado.com.br/jornal/99/10/03/news/94.html>

0/11/99



Paulo Renato reconheceu que em nove Estados a reforma não foi efetivada. Ele estima que até o começo do ano "todos os Estados completam a implantação".

O ministro não acredita em descompasso, "porque nós liberalizamos bastante a expansão do ensino universitário". Não há, segundo ele, escassez de vagas nesse nível, embora reconheça: "Hoje, a conclusão do ensino médio supera em 2,5 vezes o número de vagas oferecidas nos vestibulares." Para Paulo Renato, a universidade terá de se adaptar à nova demanda, "flexibilizando o currículo".

Mudanças – As mudanças na formação dos professores de ensino fundamental, por meio da criação dos Institutos de Educação Superior, conforme parecer do Conselho Nacional de Educação, "não será uma camisa-de-força", segundo o ministro. Para ele, os cursos de pedagogia podem "manter a forma atual" ou "especializar-se como curso normal superior". A decisão pertence a cada universidade, garantiu.

Os PCNs devem ser "o livro de cabeceira" dos professores, disse Paulo Renato, reconhecendo que há um "hiato de linguagem" entre o professor "lá do interior do Ceará e o especialista".

Ele contou que o MEC está iniciando o programa Parâmetros em Ação para formar "em parceria" com secretarias de Educação estaduais ou municipais "agentes de divulgação dos parâmetros".

O ministro insistiu que a "cultura da reprovação", marcada pela "cômoda atitude do professor que dá matéria, dá a prova e quem passou, passou", precisa mudar.

A autoridade do professor, para o ministro da Educação não pode estar apenas na questão punitiva de reprovar o aluno. Os agentes multiplicadores do PCN terão também a incumbência, segundo Paulo Renato, de debater com os professores o desenvolvimento da "cultura da aprendizagem". Segundo ele, "hoje, a escola é para todos".

Copyright 1999 - O Estado de S. Paulo - Todos os direitos reservados



BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Maria Geralda de. *GEOSUL, Revista do Departamento de Geociências CFH*. Nº 15 – Ano VIII. Florianópolis: UFSC, 1º semestre de 1993.
- AZEVEDO, Fernando de. *A Educação entre dois mundos: Problemas, perspectivas e orientações*. São Paulo: Melhoramentos, 1934.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. 2.ed. Rio Claro: Cia das Letras, 1992.
- BRASIL, Ministério da Educação e Desporto - Departamento de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Geografia*. Brasília, 1997.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas, 1998.
- CALLAI, Helena Copetti. DOSSIÊ: Os PCN em discussão: *O meio ambiente no ensino fundamental*. In: Terra Livre, 13. AGB, 1997.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.). *Reformas no mundo da educação: Parâmetros curriculares de geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.
- CLAVAL, Paul. *A geografia cultural*. Florianópolis: UFSC, 1999.
- COLL, C. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1997.
- CORAGGIO, José Luís. *Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção?* In WARDE, Mirian e outros – *O Banco Mundial e as práticas educacionais*. São Paulo, Cortez, 1996.
- CORRÊA, Armando da S. *Simpósio Multidisciplinar Internacioanal: o pensamento de Milton Santos: cidadania e em tempos de globalização (In.: Bauru, SP). Milton Santos: cidadania e globalização*. São Paulo: AGB, 2000.
- CORRÊA, Roberto Lobato. *Trajetórias geográficas*, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Política e Educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação: diálogos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- GENTILI, P. A. SILVA, Tomaz T. *Neoliberalismo, qualidade total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- JOHNSTON, R. J. *Geografia e geógrafos*, São Paulo: Difel, 1999.



- LOWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen*. 5.ed. São Paulo: Busca Vida, 1991.
- MARTINS, Carlos Benedito. *Ensino pago: um retrato sem retoques: apresentação de Maurício Tragtenberg*. São Paulo: Global, 1981.
- MELLO, G.N. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1993.
- MIGUEL A., ZAMBON, E. *Representações do espaço: multidisciplinaridade na educação*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. *Geografia: Pequena História Crítica*. 5.ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- MOREIRA, Ruy. *O que é Geografia*. 6.ed. São Paulo: Brasiliense.
- POLONI, D. R. *A política educacional no Brasil e o ensino de geografia: caminho e descaminhos..* Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.
- SANTOS, Milton. *Por uma geografia nova*. São Paulo: Hucitec, 1978.
- SÃO PAULO (Estado), Secretaria de Estado da Educação. *Proposta curricular para o ensino de geografia. 1º e 2º graus*. São Paulo: 1992/1994.
- SINGER, Paul. *Poder, Política e educação: O grande debate educacional hoje*. São Paulo, 1995.
- TOMASI, L., WARDE, M., HADDAD, S. (Org). *Propostas do Banco Mundial para a educação: Sentido oculto ou problema de concepção?*. São Paulo, 1995.
- TORRES, Edvânia A.G. *Novos estudos de geografia urbana brasileira / org. Pedro de Almeida Vasconcelos, Sylvio Bandeira de Mello e Silva*, Salvador: UFB, 1999.
- TORRES, Rosa Maria – “Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial”. In WARDE, Mirian e outros, 1996.
- TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo : Cortez, 1982.
- VALE, José Misael F. *A escola pública como espaço de conhecimento, reflexão e compromisso- Simpósio Multidisciplinar Internacional: O pensamento de Milton Santos e a construção da cidadania em tempos de Globalização (I.: 1997:Bauru, SP). Milton Santos: cidadania e globalização*. Bauru: AGB, 2000.



WARDE, M. J. *Políticas internacionais para a educação*. São Paulo: Tempo e Esperança, 1993.

VÁRIOS AUTORES, *Globalização e políticas educacionais na América Latina (Número temático especial)*. In: *CADERNOS DE PESQUISA*. São Paulo: nº 100, Fundação Carlos Chagas 1998.



