UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
Campus de Presidente Prudente

POLÍTICA PÚBLICA E AVALIAÇÃO NO BRASIL: UMA INTERPRETAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.

Carolina Machado Rocha Busch Pereira

Orientador: **Prof. Eliseu Savério Sposito**

Dissertação de Mestrado elaborada junto ao Programa de Pós-graduação em Geografia – Área de concentração: Desenvolvimento Regional e Planejamento Ambiental, para obtenção do Título de Mestre em Geografia.

Presidente Prudente
2004

CAROLINA MACHADO ROCHA BUSCH PEREIRA

POLÍTICA PÚBLICA E AVALIAÇÃO NO BRASIL: UMA INTERPRETAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO APRESENTADA PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

Presidente e Orientador: **Professor Doutor Eliseu Savério Sposito**

2º examinador: **Professora Doutora Alice Yatiko Assari**

3º examinador: **Professor Doutor Raul Borges Guimarães**

Presidente Prudente, 12 de fevereiro de 2004.

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que, de algum modo, vivenciaram comigo esse processo. Apesar do medo que me aflige em deixar de lado alguém querido e importante, arrisco-me a agradecer.

Ao meu companheiro, amigo e marido, Denis Carloto, pelo companheirismo, renúncias, incentivos, amor e segurança. As mulheres da minha vida: minha vó Gilka, minha mãe Lélia, Analuiza minha tia e as minhas irmãs Lívia e Júnia. A todas elas o meu muito obrigada, por sedimentaram meu caminhar, acolherem-me, ajudarem-me, incentivarem-me e principalmente pelos espelhos de caráter, humildade, generosidade, alegria, bom senso e muito amor. Aos meus familiares, especialmente, Simone, minha querida prima que muito ensina-me a beleza da Sociologia. Ao Rodolfo e à Sofia, meus *boxers* maravilhosos que me amam incondicionalmente. A Emilianna S. de Faria, Carlos Bandeira Campos e Maria Amélia, amigos que me acolheram no verão e no inverno das disciplinas cursadas junto ao programa de pós-graduação de Prudente, o meu muito obrigada pelas conversas agradáveis e os momentos de descontração.

A todos os amigos que me ouviram e me acolheram nessa caminhada, em particular, ao meu amigo Jean Carlos Rodrigues, pelo estímulo, leitura, sugestões, apoio e em especial pela sua amizade. Aos colegas e amigos do programa de Pós-graduação em Geografia da FCT/UNESP, particularmente àqueles que cuidam da biblioteca e da secretaria da pós. À amiga Ângela Massumi Katuta, que contribuiu com seu apoio, com sua leitura e com informações relevantes durante a elaboração desta dissertação. Aos meus alunos e também aos meus colegas da Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguaçu. Aos meus alunos do ensino fundamental que me mostram, sem saber, que há muito a aprender no meu caminhar. A todos os professores, coordenadores, funcionários dos Núcleos Regionais de Educação o meu muito obrigada.

Aos Professores Raul Borges Guimarães e Cristiano Di Giorgi pela disponibilidade e colaboração no momento do Exame de Qualificação e em especial pelas sugestões dadas.

Ao Professor Douglas Santos, pelo estímulo e por sua abertura à polêmica. Ao Professor Francisco Capuano Scarlato, pela atenção que me dispensou. Ao professor José Willian Vesentini. À professora Maria Encarnação Beltrão Sposito, não só tenho a agradecer a tarde que me dispensou em entrevista, mas as ricas discussões que propiciou em sua disciplina e que em muito me ajudaram.

Finalmente, ao meu orientador, Professor Eliseu Savério Sposito, pela amizade, pela jornada de trabalho, pela compreensão e acima de tudo pelo respeito às nossas divergências, o meu muitíssimo obrigado.

Na prática eu não posso entrar no jogo se não me submeter;
meu motivo para aceitá-las é meu desejo de jogar;
e uma vez que os homens só podem existir no plural,
meu desejo de jogar é idêntico ao meu desejo de viver.
Todo homem nasce numa comunidade com leis preexistentes
às quais ele "obedece", em primeiro lugar,
porque não há outro meio de ele entrar no grande jogo do mundo.
Posso querer mudar as regras do jogo, como fazem os revolucionários,
ou abrir uma exceção para mim, como fazem os criminosos;
mas negá-las, em princípio, não significa desobediência,
mas a recusa a entrar para a comunidade humana.

(HANNAH ARENDT, 1973)

RESUMO: O presente trabalho traz um estudo sobre os Guias de Livros Didáticos para o ensino fundamental – 5ª a 8ª séries – de Geografia, sob a perspectiva dos professores, supervisores e diretores da rede estadual de ensino de Londrina e Foz do Iguaçu, Núcleo Regional de Educação das mesmas cidades já citadas, bem como a coordenação atual do Guia de Livros Didáticos, editoras e autores de livros didáticos de Geografia para o ensino fundamental avaliados pelo Guia. Iniciado com uma análise da situação atual do ensino de Geografia, o estudo é orientado pelas relações existentes entre a escola, o professor, o livro didático e o ensino de Geografia.
A educação brasileira é abordada partir das funções da escola e do papel do professor. Um resgate, da Constituição Federal de 1988, bem como da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), poderão ser encontrados ao longo do texto não com o objetivo de ponderar sobre estes longamente mas introduzir as linhas gerais que nortearam estas políticas para que possamos compreender melhor o surgimento do Guia de Livro Didático para o ensino fundamental de Geografia e a relação entre as políticas publicas e a avaliação no Brasil. Finalizamos o estudo indicando a continuidade dessa discussão a partir do enfoque Formação/Educação de Professores e a reflexão sobre o currículo dos cursos de licenciatura em Geografia.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Geografia; Livro Didático; Guia de Livros Didáticos; Políticas Públicas; Avaliação.

RÉSUMÉ: Le présent travail propose une étude sur les Guides des Livres Didactiques pour l'enseignement fondamentale en Géographie, dans la perspective des professeurs, des directeurs du réseau de l'état de l'enseignement de Londrina et Foz do Iguaçu, Noyau Regional de l'Education, des villes déjà citeés, bien comme la coordination actuelle du Guide dés Livres didactiques, dés editeurs et dês auteurs dés livres didactiques de Géographie pour lénseignement fondamentale évalués par le Guide. Au début, il a été fait une analyse de la situation actuelle de l'enseignement de Gégraphie. Cette étude a été orienté par les relations existantes entre l'école, le professeur, le livre didactique et l'enseignement de la Géographie.
L'éducation brésilieñe s'approche des fonctions de l'école et aussi du rôle du professeur. Un rachat de la Constitution Fedérale de 1998, ainsi comme La Loi des Directrices et Bases de l'Education Nationale (LDB) les Directrices du Curriculum National de l'Enseignement Fondamentale, Les Paramètres du Curriculum National (PCNs). Le Programme National du Livre Didactique (PNLD) pourront être recontrés tout au long du texte pas comme l'objectif de raisonner longuement mais d'introduire des lignes générales qui ont guidé ces politiques pour qui nous puissons comprendre meilleur l'approche du Guide du Livre Didactique pour l'enseignement fondamentale de la Géographie et la relation entre les politiques publiques et l'évaluation au Brésil. Pour conclure l'étude on marque la continuité de cette discussot l'approche Formation/Education de Professeurs et la reflexion sur le curriculum des Cours de Licence en Géographie.

MOTS-CLÉS: Enseignement de Géographie; Livre Didactique; Guide des Livres Didactiques; Politiques Publiques, Évaluation.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	Origem e justificativa da pesquisa	10
1.2	Delimitação da pesquisa	12
1.3	Procedimentos de pesquisa	14
1.4	Estruturação da pesquisa	15
2	O ENSINO DE GEOGRAFIA: ONTEM, HOJE E AMANHÃ	16
2.1	Ontem: as origens do ensino e do professor de Geografia	16
2.2	Hoje: o ensino e a prática pedagógica do professor de Geografia na atualidade	27
2.3	Amanhã: por uma outra Geografia	33
3	AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL EM FACE DO CENÁRIO ECONÔMICO MUNDIAL: O PAPEL DO FMI E DO BANCO MUNDIAL	38
3.1	O Fundo Monetário Internacional no Brasil	41
3.1.1	O FMI no governo Fernando Henrique Cardoso	43
3.2	O impacto do FMI na Educação Brasileira	46
4	A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO NACIONAL	50
4.1	As políticas públicas e seus impactos sobre a educação brasileira: da formação da LDB às novas políticas avaliativas do MEC	53
4.2	Parâmetros para a educação brasileira: reorientação na política educacional	61
4.3	Os PCNs de Geografia para o ensino fundamental	63
5	O LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL	70
5.1	O livro didático: um breve resgate na história e no ensino de Geografia	72
5.2	Guia de Livros Didáticos para o ensino fundamental – 5ª a 8ª séries	73
5.3	O Guia de Livros Didáticos hoje: a avaliação da avaliação	78
6	REFLEXÕES FINAIS	81
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
8	BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Trajetória da dívida pública (1994 – 2002) 44

Tabela 2 – Evolução dos gastos da União por programas (valores em R$) 47

Tabela 3 – Números da Educação Básica no Brasil 58

LISTA DE ABREVIATURAS

AGB	=	Associação dos Geógrafos Brasileiros
BID	=	Banco Interamericano para o Desenvolvimento
BIRD	=	Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento
BIS	=	Banco de Compensações Internacionais
BMDs	=	Bancos Multilaterais de Desenvolvimento
ENC	=	Exame Nacional de Cursos
ENEM	=	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	=	Fernando Henrique Cardoso
FMI	=	Fundo Monetário Internacional
FNDE	=	Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	=	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INEP	=	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ‘Anísio Teixeira’
LDB	=	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	=	Ministério da Educação
PCNs	=	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	=	Programa Nacional do Livro Didático
SAEB	=	Sistema de Avaliação da Educação Básica

1. INTRODUÇÃO

1.1 Origem e justificativa da pesquisa

A proposta de trabalho que aqui se inicia nasceu da necessidade de entender a dinâmica colocada para o ensino de Geografia, nível fundamental – 3º e 4º ciclos, no que se refere às políticas públicas educacionais que têm chegado às escolas nos últimos dez anos. O recorte temporal aqui colocado em nenhum momento representa um delineamento definitivo, mas apenas ilustra a percepção da dinâmica que tem se apresentado ao ensino de Geografia e à Educação Brasileira. O Guia de Livros Didáticos de Geografia para o ensino fundamental – 3º e 4º ciclos, uma das inúmeras políticas criadas nestes últimos anos, acabou por materializar a vontade de desvendar os entraves existentes entre os professores, o ensino e as políticas educacionais. Dito de outra forma, o presente trabalho busca, de maneira sistemática, entender o mecanismo de ação e atuação das políticas educacionais – Guia de Livro Didático e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), entre os professores da rede estadual de ensino, autores de livros didáticos avaliados, editoras e coordenação do Guia de Livros Didáticos de Geografia para o ensino fundamental – 3º e 4º ciclos, bem como dos PCNs de Geografia.

A origem deste estudo foi marcada ainda durante a Graduação em Geografia, quando estivemos em estágio supervisionado na Universidade Estadual de Londrina (UEL). O contato com a rede estadual, escola, ensino de Geografia e professores somente aconteceu no último ano de graduação. A formação licenciatura plena em Geografia, possui uma grade que pouco favorece a construção efetiva da realidade do ensino de Geografia e do uso de livro didático.

Constatado que o livro didático é um instrumento indispensável para o professor de ensino fundamental e médio surpreendemos-nos com a ausência desse material durante os três primeiros anos do curso de graduação em Geografia cursados na UEL. Quando iniciamos o estágio supervisionado, o primeiro elemento que aparece e permanece, do começo ao fim, é exatamente o livro didático que, até então, não tinha sido mencionado, analisado, discutido ou mesmo observado. Problemas da grade curricular da UEL?

A identificação desse problema levou-nos a consultar outros alunos de graduação em Geografia de outras instituições do Brasil. O problema repete-se em muitas instituições. Por que isso acontece? Como é possível a omissão a esse material que é um

referencial tão relevante para o ensino de Geografia? Essas foram as primeiras perguntas formuladas de muitas outras que ainda estavam por vir.

O contato com a escola acabou por aumentar ainda mais a necessidade de entender a realidade, aqui delineada. As aulas de regência deveriam ser planejadas de acordo com o conteúdo estudado pelos alunos no livro didático adotado pela escola. A professora regente ("dona" da sala de aula em que fizemos a regência) no primeiro dia informou qual conteúdo deveríamos preparar. O conteúdo fora retirado de um capítulo do livro didático adotado pela escola. A professora emprestou o livro didático e indicou o capítulo que deveríamos preparar, começamos assim, uma nova etapa.

De posse do livro didático e do capítulo que deveríamos apresentar, fomos planejar a aula. Para nossa surpresa o livro didático não continha os elementos necessários para entender "A colonização e ocupação da América Anglo-saxônica", conteúdo selecionado para a regência. O livro apresentava-se omisso com relação às colônias de povoamento e ocupação da América, conteúdo fundamental para entender o processo e desmistificar a idéia de que países desenvolvidos foram colonizados por ingleses e franceses e a condição de subdesenvolvimento está atrelada à colonização portuguesa e espanhola. A necessidade de iniciar as aulas com o conteúdo das colônias de povoamento e ocupação levou-nos a consultar outras fontes bibliográficas e talvez fazer o uso devido do livro didático, ou seja usá-lo como apoio às aulas. Mas é sabido que o professor não tem a disponibilidade de tempo que tínhamos, estávamos preparando aulas para um dia na semana apenas, enquanto o professor permanece a semana toda com as aulas. Um professor com regime de trabalho de 40 horas semanais, dificilmente terá condições para pesquisar outras fontes bibliográficas no intuito de melhorar as condições apresentadas pelo livro didático.

Outro elemento que chamou-nos atenção foi a suposta preocupação com a construção do aluno crítico ou ainda com a possibilidade de leitura do espaço geográfico destacada na introdução do livro didático pelo autor. Essa preocupação destacada não se materializava em nenhum momento no livro didático. Os critérios usados para analisar os livros foram discussões que tinham se construído nas salas de aulas na universidade. As discussões pertinentes ao tema estiveram presentes na disciplina Prática de Ensino e estavam embasadas nos referenciais mais atuais da Geografia, para essa discussão (CALAI, 2001; DAMIANI, 1999; DIMENSTEIN, 2002; MOREIRA, 1987; OLIVEIRA, 2000).

No próximo encontro com a professora regente, foi inevitável a bateria de perguntas: Porque estão utilizando este livro? Quem o escolheu? Você gosta deste livro? Os alunos aprendem com ele?

A professora regente que sempre nos acolheu com muita atenção, sem saber, forneceu elementos importantíssimos, que concretizaram-se em problemas originando-se o projeto inicial de mestrado. Isso se deu quando a mesma nos apresentou o Guia de Livros Didáticos, em sua primeira edição e os PCNs e explicou como estava sendo conduzida pelo Governo Federal a escolha do livro didático e a importância de implementar as propostas de Geografia dos PCNs na escola.

Nesse sentido o estágio de regência constitui-se em uma experiência imprescindível para o licenciando em Geografia, e permite formar ou reforçar convicções sobre o processo de ensino/aprendizagem e a prática escolar.

É necessária uma base epistemológica para que se possa compreender qual o papel do ensino de Geografia e do próprio professor para a formação dos alunos e da sociedade. O professor de Geografia tem que assumir uma postura teórica-metodológica clara, dominar os conteúdos tendo sempre em vista os objetivos pedagógicos que traçou, ter autonomia para selecionar tais conteúdos e o próprio livro didático e, fundamentalmente, fazer com que a Geografia deixe de ser considerada um saber inútil, desvendando assim o instrumento de poder que ela pode representar.

O interesse pelo ensino de Geografia fez-nos avaliar, no decorrer do processo de leituras e disciplinas cursadas junto ao Programa de Pós-graduação em Geografia da FCT/Unesp, várias questões que ajudaram a clarear o próprio objeto e, com isso, trouxeram novos elementos que transformaram o projeto inicial.

1.2 Delimitação da pesquisa

A precisão de delineamento da pesquisa faz-se em razão da necessidade de clarificação dos sujeitos e objetos da mesma em sua conjuntura de investigação.

A relação entre livro didático e o ensino de Geografia é o cerne da discussão uma vez que o presente trabalho tem, como objetivo, contribuir para a compreensão da Geografia escolar e, ao mesmo tempo, para a sua renovação.

Nessa perspectiva, o referencial teórico é composto por autores que nos ajudaram a analisar as políticas públicas relacionadas ao livro didático. Um resgate, mesmo resumido, da Constituição Federal de 1988, bem como da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), poderão ser encontrados ao longo do texto não com o objetivo de discorrer sobre estes longamente mas introduzir as linhas gerais que nortearam estas políticas para que se compreenda o surgimento do Guia de Livro Didático para o ensino fundamental de Geografia. E na busca por entender o Guia encontramos implícita a discussão sobre os organismos internacionais em especial o Fundo Monetário Internacional (FMI). A relação do FMI será apresentada sob a luz do governo Fernando Henrique Cardoso, marco nesse processo, uma vez que tentando negociar a dívida externa, acabou por aumentá-la significativamente (HADDAD, 2003).

Pretende-se analisar os Guias de Livros Didáticos para o ensino fundamental de Geografia, sob a perspectiva dos professores, supervisores e diretores da rede estadual de ensino de Londrina e Foz do Iguaçu, Núcleo Regional de Educação das mesmas cidades já citadas, bem como a coordenação atual do Guia de Livros Didáticos, editoras e autores dos livros avaliados pelo Guia. Os professores, diretores de escola, supervisores dos Núcleos Regionais de Educação, editora, autores livros didáticos bem como a Coordenação do Guia de Livros Didáticos foram entrevistados no período compreendido entre o 2º semestre de 2000 e o 1º semestre de 2003.

Em tempo, é necessário salientar que este trabalho, de modo algum, esgota as reflexões propostas. Dadas as limitações de uma dissertação, o objetivo é fundamentar análises que possam contribuir para a (re) elaboração de outras, apontando linhas que poderão suscitar trabalhos futuros. O caminho percorrido ao longo da pesquisa teve o intuito de entender o que há na sociedade brasileira, pois mesmo em processo de mudança está conservando o que lhe deu origem – a submissão.

1.3 Procedimentos de pesquisa

O procedimento da pesquisa realizada no presente estudo foi permeado por levantamento bibliográfico pertinente ao tema proposto, leituras, reflexões e discussões do referencial bibliográfico levantado, orientação em colóquios com colegas das pós-graduação, professores da rede e o orientador.

Após a construção teórica que pôde fundamentar nossa discussão, elaboramos roteiros de entrevistas abertas e fomos a campo. As entrevistas foram realizadas inicialmente em duas etapas: a primeira em Londrina/PR com os professores, supervisores e diretores da maior e melhor estruturada escola estadual da cidade, e também junto ao Núcleo Regional de Educação da mesma cidade. Na segunda etapa, fomos entrevistar os mesmos sujeitos, porém em Foz do Iguaçu/PR. A idéia de incluir duas cidades surgiu no decorrer da pesquisa e em muito contribuiu para a comparação das informações.

Encerrado o universo da escola, começamos uma nova fase: a elaboração de roteiros para entrevistar pessoas que representassem as editoras. Nessa fase não houve grande sucesso, só conseguimos ser ouvidos e ouvirmos uma única editora, pois as demais não deram retorno. A terceira fase foi marcada por encontros com autores de livros didáticos de Geografia para o ensino fundamental (José William Vesentini, Douglas Santos, Francisco Capuano Scarlato) e com a coordenadora do atual Guia de Livro Didáticos para o 3º e 4º ciclo de Geografia, professora Maria Encarnação Beltrão Sposito.

O passo seguinte foi a sistematização das informações recebidas. A pesquisa, que se caracteriza por ser um estudo qualitativo, procurou contemplar, no sentido de incluir as observações recebidas dos sujeitos entrevistados ao longo da obra. As conversas em muito confirmaram as nossas suposições, mas também contribuíram enormemente para desfazer outras percepções incorretas que tínhamos sobre o tema, e foram fundamentais para o desenvolvimento do trabalho. A análise que se suscitou dessas conversas, bem como as contribuições da banca de qualificação auxiliaram na (re) ordenação do trabalho e na fundamentação do objeto de estudo.

1.4 Estruturação da pesquisa

Passando brevemente por uma análise da situação atual do ensino de Geografia, especialmente no que se refere a conjuntura mundial, o presente estudo começa procurando as relações entre a escola, o professor, o livro didático e o ensino de Geografia.

No segundo capítulo a proposta é traçar em linhas gerais, e numa perspectiva histórica contextualizada, o ensino de Geografia, o papel do professor e da escola brasileira. Dentro do aparelho escolar, a rede de escolarização que nos interessa analisar é o ensino fundamental - 3º e 4º ciclo.

No terceiro capítulo abordaremos a educação brasileira a partir das funções da escola e do papel do professor.

No quarto capítulo intitulado "Políticas públicas educacionais brasileiras" a reflexão é construída a partir das mudanças ocorridas na última década no Brasil. O papel da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Fundamental (PCNs).

No quinto e último capítulo a reflexão se objetiva a compreender o Guia de Livro Didático a partir dos sujeitos, aqui entendidos como professores e diretores das escolas públicas, supervisores de área dos Núcleos Regionais da Educação, autores de livros didáticos e coordenação do Guia. Iniciamos com um resgate da história do livro didático e sua importância. Os sujeitos do Guia, professores da rede estadual de ensino fundamental, editoras, autores de livros didáticos, coordenação do Guia de Livros Didáticos, Núcleos Regionais de Educação dos municípios de Londrina e Foz do Iguaçu, ambos no Paraná, é fruto de entrevistas realizadas ao longo da pesquisa.

O presente estudo coloca-se como resultado de um processo individual de apropriação do conhecimento já produzido mas também como um processo compartilhado com os sujeitos que deram vozes à pesquisa. Trata-se de uma pesquisa em ensino de Geografia e espera-se que o caminho percorrido ao longo da mesma possa esclarecer as dúvidas iniciais sobre o tema e se outras surgirem, elucidado ficará que o tema contempla ainda muitas pesquisas que podem e devem ser feitas.

2. O ENSINO DE GEOGRAFIA: ONTEM, HOJE E AMANHÃ.

> Geografia é a mais abrangente e singular das ciências. Associa fatos heterogêneos e diacrônicos e é a única comprometida ao mesmo tempo com a sociedade e com a natureza. Seus limites são os da inteligência e, seus horizontes, infinitos. (José Bueno CONTI, 1997[1])

2.1 Ontem: as origens do ensino e do professor de Geografia.

Pretendemos neste tópico resgatar as origens do ensino e do professor de Geografia, para que os futuros profissionais da disciplina construam uma visão histórica sobre a profissão.

A partir dela, nossa postura em relação à Geografia pode (e deve!) ser a de transformação de um conhecimento "inútil" em um instrumento de poder no sentindo de garantir a autonomia de alunos e professores.

A Geografia foi sistematizada enquanto ciência no século XIX, com os alemães Humboldt e Ritter sendo considerados seus fundadores; o primeiro era naturalista e o segundo historiador. A Geografia escolar teve início no século XIX, porém seus primeiros professores não tinham formação específica. E, em geral, eram viajantes, naturalistas e historiadores.

Desde aquela época e, ainda hoje, em todos os Estados, e sobretudo naqueles recentemente saídos da dominação colonial, o ensino da Geografia esteve ligado à edificação do sentimento nacional. A instauração do ensino de Geografia na França do século XIX não tinha o objetivo de ser um instrumento para ajudar a pensar o espaço, mas sim de naturalizar "fisicamente" os fundamentos da ideologia nacional.

Desde o fim do século XIX podemos considerar a existência de duas Geografias: a dos Estados-maiores e a dos professores.

---

[1] CONTI, J. B. **A Geografia física e as relações sociedade/natureza no mundo tropical**. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 1997)

A primeira, de origem mais antiga, constituiu-se como conhecimento estratégico na mão das minorias detentoras do poder político-econômico.[2]

A segunda, com menos de um século de existência, constituiu-se como outro instrumento de poder a serviço da mesma minoria, visto que seu objetivo é mascarar a importância estratégica de pensar-se o espaço e faz a Geografia ser taxada pela maioria das pessoas como uma disciplina sem utilidade.

Desde o fim do século XIX, na Alemanha e na França, a Geografia dos professores já era revestida de enciclopedismo. Tinha uma função meramente descritiva e era uma ciência de síntese, mas já servia para justificar a expansão colonialista (vide a teoria do espaço vital, de Ratzel).

Como lembra Lacoste (1988, p. 33), "de todas as disciplinas ensinadas na escola, no secundário, a Geografia é a única a parecer um saber sem aplicação prática fora do sistema de ensino". Passa a impressão de exigir apenas memorização.

Os militares, ao enumerar os mesmos conceitos que são vistos em sala de aula - relevo, clima, vegetação, população entre outros - têm noção da utilidade estratégica que estes elementos apresentam, enquanto professores e alunos sequer pensam nisso. A Geografia também se tornou um espetáculo, com a representação de paisagens, como contemplação estética ou turismo.

Tanto a Geografia dos professores quanto a "Geografia-espetáculo" de Lacoste, desviam a possibilidade do saber Geográfico constituir-se em um poder estratégico e, além disso, reduzem a Geografia aos processos de memorização e contemplação, sem nenhum raciocínio.

A situação descrita pode até não ser um projeto consciente dos professores de Geografia, mas existe e precisa ser mudada. Precisamos tomar consciência de que a Geografia representa uma fonte de poder, e como tal não pode mais ser usada como um instrumento para camuflar o raciocínio sobre as diferentes territorialidades.

A gestão do território é feita apenas por uma pequena parcela da sociedade, justamente aquela que detém o poder político-econômico. É necessário que todos os segmentos da sociedade tenham condições de discutir a lógica da ordenação territorial. Isso

[2] Um estudo bastante importante sobre o tema, especialmente voltado para o debate acerca da gênese da Geografia moderna, pode ser consultado na obra de Raquel Maria Fontes do Amaral Pereira (em sua dissertação de mestrado apresentada à UFSC em 1988 e publicada em forma de livro pela editora da mesma universidade).

possibilitaria uma discussão séria sobre a questão agrária, sobre a urbanização, sobre os recursos naturais, entre muitos outros.

Segundo Andrade (1987), a Geografia tornou-se uma ciência autônoma nas últimas décadas do século XIX, devido aos trabalhos desenvolvidos pelos alemães Alexandre von Humboldt e Karl Ritter. Mas foi nos séculos XV e XVI, que houve a intensificação das grandes navegações, e assim sendo, houve uma extraordinária expansão do espaço conhecido.

Foi somente na Idade Contemporânea, que os alemães Humboldt e Ritter viabilizaram a autonomia da Geografia enquanto ciência.

> Em solo alemão, a Geografia ganhará sua forma moderna: a de ciência. Quando deixar de ser uma 'ciência alemã', já na virada do século XIX encontrar-se-á com suas bases epistemológicas, teóricas e metodológicas prontas. E este 'salto qualitativo' teria que se dar entre os alemães, uma vez que as questões postas pelo desenvolvimento do capitalismo encontravam-se plenamente resolvidas na Inglaterra, em acelerado curso na França, mas a passos de tartaruga na Alemanha. Se para o capitalismo inglês e francês o papel da Geografia é o de lhes viabilizar a expansão colonial, para o capitalismo alemão seu papel será o de dar respostas a questões ainda preliminares: a unidade alemã. (...) De uma certa forma, a Geografia, como forma de saber a serviço do capitalismo, está posta como mais requerida pela burguesia alemã que para as burguesias inglesa e francesa. (MOREIRA, 1994, p. 22)

Os estudos de Ratzel destacavam a necessidade de se construir na Alemanha, e posteriormente em todo o mundo, um império colonial forte. Com isso tivemos o desenvolvimento de estudos de Geografia Política e Geopolítica. Porém esses estudos eram utilizados pelos ditadores do poder, militares, que favoreciam ao Estado-nação e atendiam a necessidade deste quanto ao expansionismo.

Já os estudos de Elisée Reclus condenavam o processo de expansionismo e defendiam a existência da luta de classes, segundo Andrade (1987).

Dessa forma, a Geografia na passagem do século XIX para o século XX, era meramente informativa e não tinha a pretensão de estimular a reflexão e sim de criar e posteriormente reforçar a idéia de pátria e de Estado-nação. Com essa prática a ciência geográfica favorecia aos interesses dos militares e daqueles que se ocupavam do poder.

Uma grande contribuição para a Geografia foi a definição criada por Emanuel de Martonne, pois aproveitou a contribuição de numerosos cientistas que publicaram

obras nos fins do século XIX e no início do século XX, definindo a Geografia como a ciência responsável pelo estudo da distribuição dos fenômenos físicos, biológicos e humanos pela superfície da Terra.

O capitalismo emergente e à integração ao mundo passava por cima das questões sociais e ambientais. A realidade já não admitia ser mascarada, pois a pobreza agravava-se, a destruição da natureza era visível ao cidadão mais pacato da sociedade. Com isso, começou a ocorrer reações populares, fazendo surgir, inevitavelmente, uma Geografia Radical, que juntava todos os que buscavam uma reforma na sociedade e uma melhoria na distribuição de renda. Assim nascia uma Geografia preocupada com os problemas sociais, políticos e econômicos. No momento histórico que vivemos, segundo Andrade (1987, p. 14) "o pensamento geográfico sofre muitas alterações conforme ocorrem mudanças na sociedade".

E de acordo com o mesmo autor, podemos definir a Geografia como, "a ciência que estuda a forma como a sociedade organiza o espaço terrestre, visando melhor explorar os recursos da natureza que são disponíveis". (ANDRADE,1987, p. 14)

Devemos considerar que no processo de reprodução do espaço cada sociedade procura organizar-se de acordo com os interesses das classes dominantes, das técnicas disponíveis e do capital. O homem era determinado pelo meio - daí a denominação determinismo que identificava essas idéias, aplicáveis a vários ramos do conhecimento.

Quando a Geografia se tornou uma ciência autônoma, o determinismo convivia com outras correntes e métodos de análise geográfica: ora o espaço físico era o mais importante, ora as populações; ora a valorização dos dados quantitativos; ora os qualitativos.

Apesar do papel de todos os estudiosos na construção do pensamento geográfico, lembramos que a Geografia demorou a ser aceita nas Universidades.

Vidal de La Blache, considerado o pai do Possibilismo, segundo Andrade (1987), afirmava que a Geografia deveria estudar a relação homem-meio na perspectiva da paisagem. Para ele o homem como ser vivo, sofre a influência do meio e também o transforma.

Todas as correntes do pensamento geográfico desdobradas da escola francesa de La Blache fazem parte da Geografia Tradicional possibilista, na qual o objetivo era abordar as relações do homem com a natureza, voltados para uma forma mais ou menos radical de "naturalização" da sociedade humana. O meio visto como possibilidade.

(MORAES, 1999)

A Geografia Tradicional está centrada na observação principalmente do quadro natural, sendo estruturada em três partes: os aspectos físicos, os humanos e os econômicos, sendo a descrição dos aspectos físicos os mais importantes.

Podemos dizer então, que no ensino da Geografia tradicional, os estudos se desenvolvem por meio de blocos (Geografia física, humana e econômica) não relacionados entre si. Apesar de comprovada a dificuldade da Geografia tradicional em explicar a relação entre o homem e seu espaço geográfico, muitos profissionais da educação atualmente seguem essa linha de trabalho e muitas obras didáticas adotam o estudo fragmentado do espaço geográfico.

Até as primeiras décadas do século XX, o Brasil permaneceu mais ou menos indiferente às novas orientações da Geografia. Somente com a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – USP – em 1934 e a implantação do primeiro Curso de Geografia de nível superior e com o funcionamento da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), a situação começou a mudar, embora muito lentamente.

Como não havia professores licenciados em Geografia, os docentes que ministravam as disciplinas eram os engenheiros, médicos, seminaristas, advogados e outros. A Geografia foi portanto institucionalizada muito tarde sendo ensinada na década de 1930, nas Universidades e praticada no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, então criado. Segundo Andrade,

> (...) nas universidades ensinou-se sobretudo a Geografia da escola francesa que, formulada em função da defesa dos interesses coloniais franceses, tinha uma visão europocêntrica do mundo e encarava o mundo tropical apenas como uma área de exploração. Por isto dizia-se socialmente neutra e diminuía os compromissos políticos da Geografia que vinham desde a civilização grega. (ANDRADE, 1987, p. 30)

A expansão do ensino no país, as reformas escolares empreendidas nos Estados e a difusão de idéias ligadas à Escola Nova favoreceram, no período de 1930 a 1950 o lançamento de outras bases para o ensino e a pesquisa em Geografia.

Pode-se dizer que, hoje, as tendências anteriormente apresentadas, mostram-se distribuídas, embora de maneira bem desigual, tanto nos livros didáticos de Geografia como no tratamento dado em revistas e jornais à questão da construção do espaço.

Ainda predomina entre os professores e em muitas obras de divulgação da ciência geográfica o enfoque tradicional, de características conservadoras e pouco críticas. A Geografia continua a ser tratada como área secundária, desinteressante e que pouco contribui para a formação da cidadania.

A Geografia de Ratzel, elaborada no curso do movimento de unificação nacional da Alemanha, procurava enraizar o Estado e o território na própria natureza, ao mesmo tempo que fazia do expansionismo uma virtude da civilização e da cultura. A Geografia de La Blache pretendia-se a antítese do comprometimento político ratzeliano. Contraditoriamente, porém, o pioneiro do chamado "possibilismo" justificou as reivindicações francesas de devolução da Alsácia e da Lorena ocupadas pela Alemanha, assim como os interesses franceses no Amapá, polemizando com o Barão do Rio Branco. La Blache e os chamados "possibilistas" empreenderam um deslocamento do foco da Geografia, segundo Moraes (1997, p.75), “Dessa forma, a Geografia seria prioritariamente um trabalho de identificação das regiões do Globo.”

Na escola, no ensino fundamental e médio, fixou-se uma tradição baseada na descrição das "características" das regiões. Dessa forma, criou-se um objeto aparentemente uno e íntegro: a região. E desenvolveu-se uma abordagem fragmentária, moldada pelas "especialidades" da Geografia - o estudo do relevo, dos tipos climáticos e das coberturas vegetais, da distribuição da população pelos meios rural e urbano, da rede de cidades, da localização das atividades econômicas. Por outro lado, a fragmentação da abordagem - principalmente a cisão entre as chamadas "Geografia Física" e "Geografia Humana" - cristalizou o caráter descritivo e classificatório da Geografia Tradicional. A Geografia Física tornou-se o terreno da classificação de tipos (de unidades de relevo, climas ou vegetação) e da sua delimitação espacial. Estabeleceu-se o estranho paradoxo - nessa época de globalização que realça a importância crucial da "leitura do espaço" - de encarar a Geografia como saber inútil.

Na década de 1950, a Geografia Tradicional é questionada em vários países europeus e nos Estados Unidos, devido às mudanças estruturais da sociedade da época, pois o desenvolvimento do modo de produção capitalista passava da fase concorrencial para a fase monopolista.

Surgem na Geografia várias correntes para explicar o espaço geográfico. A produção acadêmica em torno da concepção de Geografia passou por diferentes momentos, gerando reflexões distintas acerca dos métodos, objetos e objetivos do fazer geográfico. Na

década de 1970, sob a influência das teorias marxistas, surge uma tendência crítica à Geografia Tradicional, cujo centro de preocupação passa a ser as relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza na produção do espaço geográfico. Os geógrafos passaram a buscar explicações para o espaço produzido pelos homens que vivem em sociedade. A busca não era apenas de descrever o espaço, mas explicá-lo, despertando a consciência do homem em relação ao espaço vivido e a sua transformação. É a crítica da Geografia à Geografia Tradicional, ao Estado e às classes sociais dominantes, propondo uma Geografia das lutas sociais. Uma Geografia brasileira militante que incorpora o "discurso panfletário" de Yves Lacoste, como sugere Douglas Santos[3] (2003)

> Ao ler hoje o texto do Lacoste 'A Geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra' é possível perceber que o autor começa, passa e termina o livro sem nenhuma proposta de fato. O livro do Lacoste é mais um panfleto do que um texto sobre Geografia, a preocupação era naquele momento fazer denúncia e não propor algo de fato, concreto.

Sobre discussão da chamada Geografia Crítica duas concepções teóricas divergentes apareceram em nossas entrevistas. A articulação dessas duas falas em alguns momentos parece-nos remeter à realidades diferentes, como se estivessem falando de movimentos distintos. Assim, é importante destacar que a questão pautada foi o movimento de renovação da Geografia. Para Vesentini a 'Geocrítica' ou a Geografia Crítica, já para Douglas "um conjunto de críticas à Geografia". Com o intuito de enriquecer a discussão sobre a Geografia Crítica ou sobre a crítica à Geografia, transcrevemos as entrevistas concedidas pelos geógrafos e autores de livros didáticos que vivenciaram o movimento de renovação: José William Vesentini e Douglas Santos. Com a palavra, Vesentini[4]

> Ao contrário do que se pensa (se é que quem crê nisso pensa!), a geografia crítica no Brasil não se iniciou nem se desenvolveu inicialmente nos estudos ou teses universitários. Tampouco no IBGE e muito menos nas análises ambientais ou nas de planejamento. Ela se desenvolveu, a partir em especial dos anos 1970, nas escolas de nível fundamental (5ª à 8ª séries) e principalmente no ensino médio, o antigo colegial ou 2º grau. (E também em alguns pouquíssimos cursinhos pré-vestibulares, que até inícios dos anos 70 tinham um perfil bem diferente daquele que é praticamente exclusivo hoje;

[3] As idéias contidas neste trabalho de Douglas Santos foram gentilmente cedidas em entrevista realizada em São Paulo no dia 19 de maio de 2003.

[4] As idéias de José William Vesentini incluídas no corpo do trabalho, são oriundas da entrevista realizada em São Paulo, no departamento de Geografia da Universidade de São Paulo – USP, em 19 de maio de 2003.

> ao invés de serem fábricas que apenas visam lucros e massificam os alunos, eram em alguns casos redutos de leituras e discussões de obras críticas. Eu mesmo tive o privilégio de discutir em seminários num cursinho, em 1969, obras como "Geografia do Subdesenvolvimento", "Panorama do mundo atual", "Formação econômica do Brasil" e outras). A geocrítica no Brasil, portanto, se iniciou como um esforço por parte de alguns docentes de superar (o que não significa abandonar totalmente) a sua tradição, a sua formação universitária, aquilo que as universidades diziam que "deveria ser ensinado". Esses professores de geografia procuraram suscitar nos seus alunos a compreensão do subdesenvolvimento (a importância, nos anos 1970, do livro "Geografia do subdesenvolvimento" de Lacoste foi enorme, embora esse tema incorporasse também outros autores e obras significativos da época: Paul Baran e Paul Sweezy, Harry Magdoff, Teotônio dos Santos, Rui Mauro Marini, André Gunder Frank, etc.), ligando esse tema com o sistema capitalista mundial e as suas áreas centrais e periféricas. Eles – esse pequeno grupo de professores do ensino médio, os verdadeiros introdutores da geocrítica no Brasil – estavam fazendo tudo isso enquando os "setores avançados" da universidade – é evidente que estamos nos referindo à geografia – enfatizavam obras/temas como "A organização do espaço", de Jean Labasse, os "Pólos de desenvolvimento" ou, no máximo, o livro "Geografia ativa", de Pierre George e outros, propostas distantes de qualquer saber crítico e claramente comprometidas com o planejamento estatal.
>
> Em grande parte, podemos afirmar que a introdução da geocrítica a nível acadêmico deveu-se ao "encontro" ou diálogo desses professores de nível médio mais engajados e críticos com alguns raros docentes universitários que também estavam descontentes com toda aquela situação de controle, repressão e censura que existia na segunda metade dos anos 1960 e nos anos 70 no Brasil: só para mencionar um exemplo significativo, podemos lembrar que nesse período sequer se podia falar em Geografia política e muito menos em "Geografia do subdesenvolvimento" nas universidades.
>
> Assim, alguns poucos docentes universitários "abriram as portas" da academia para esses professores críticos e com uma boa dose de coragem aceitaram orientar (ou melhor, conceder a sua assinatura ou aval, pois em geral eles dominavam esses novos temas menos que certos orientandos) a elaboração de dissertações de mestrado ou teses de doutorado sobre assuntos/objetos que até então eram interditados ao saber geográfico universitário: a autoajuda dos moradores de bairros populares, os problemas do desenvolvimento capitalista no campo, análises críticas da geopolítica brasileira e de seus projetos, a escola e o ensino da geografia como aparatos ideológicos, a industrialização e a produção do espaço em alguma região específica, o espaço geográfico como locus (e instrumento) de lutas sociais, as desigualdades (e a natureza classista) das formas de apropriação social do espaço, etc. Foi a partir desta confluência – entre uma meia dúzia de docentes universitários com doutorado e um punhado de (ex-) professores do ensino médio que já estavam revolucionando há anos esse saber nas salas de aula – que surgiu oficialmente, enquanto legitimação pela academia, a(s) geografia(s) crítica(s) no Brasil. (JOSÉ WILLIAM VESENTINI, em entrevista realizada no dia 19 de maio de 2003.)[5]

Quando consultado sobre o que seria a Geografia Crítica, ou qual a melhor

definição para esse termo, Douglas Santos, já indicara a divergência de posição quanto as idéias de Vesentini. Para Douglas Santos "a Geografia Crítica virou uma marca e não uma discussão" e esse fato está diretamente relacionado ao movimento iniciado ainda na década de 1970 que ficou conhecido como Projeto Ensino. Antes de passar a palavra para Douglas, para que o mesmo possa explicar sobre o projeto, Vesentini afirma que a Geografia Crítica:

> trata-se de uma Geografia que concebe o espaço geográfico como espaço social, construído, pleno de lutas e conflitos sociais. Essa Geografia radical ou crítica coloca-se como ciência social, mas estuda também a natureza como recurso apropriado pelos homens e como uma dimensão da história, da política. Essa Geografia é ainda embrionária, especialmente no ensino. Mas é a Geografia que devemos, geógrafos e professores, construir. (VESENTINI, 1999, p. 22)

Com o objetivo de desvelar a Geografia Crítica, Douglas Santos relembra o Projeto Ensino e o movimento decorrente desse, na tentativa bem sucedida de explicar o que foi e o que representou a Geografia Crítica para as bases da Geografia brasileira, segundo Douglas Santos,

> o Projeto Ensino, criado em 1979 pelo Centro Acadêmico de Geografia da USP, tendo a frente eu e o Diamantino Pereira, tinha por objetivo redimensionar os conteúdos de Geografia, buscando uma discussão de ordem teórico-metodológica. Porém, o interessante nesse momento é que assistimos a aproximação da União Paulista de Geografia com o Centro Acadêmico de Geografia da USP, que por sua vez vão se fundir com a AGB e a APEOESP nesse momento, no sentido de mobilizar os professores para assistir palestra com o intuito de levar a Geografia aos professores da rede. Foram organizadas palestras para os professores, que iam desde de nomes como Rui Moreira, Milton Santos, Carlos Walter, Bia Pontes, Ariovaldo Umbelino, entre muitos outros. A importância do movimento não era somente construir um discurso contrário a Geografia neo-positivista mas também explorar um universo muito mais amplo que era a Geografia dos professores da rede e mobilizar discursos entre os vários nomes envolvidos nesse projeto, que ia de Queiroz, a Carlos Walter, de Milton a Rui Moreira, de Bia Pontes a Ariovaldo e esse passando por Tonico (Antonio Carlos Robert de Moraes). Esse projeto acabou garantindo a invasão dos professores da rede na academia, do ponto de vista que esses professores eram convidados a participar e vinham com uma demanda aparentemente 'besta' mas que a academia não conseguia responder. A invasão desses professores da rede nas cristalizadas estruturas da academia, foi sem sombra de dúvida o ponto de partida para o que temos hoje na AGB: encontros nacionais com mais de 1.000 pessoas e com uma participação maior nas próprias universidades.
>
> O que nós assistimos, enquanto estudantes, foi um conjunto de professores

[5] As observações do autor fruto da entrevista são de difícil contextualização uma vez que espelha apenas as opiniões pessoais do autor.

> muito bem postados no chá das cinco da AGB que teriam num momento posterior que se confrontar com a massa de professores da rede de São Paulo, e com perguntas que não tinham respostas. Do ponto de vista político isso foi de uma importância muito grande. Mas, na verdade, como sempre acontece também tivemos um conjunto de pessoas oportunistas que transformaram a idéia de crítica à aquela Geografia, ou a um conjunto de críticas diversas à Geografia, a uma tal de Geografia crítica. Que hoje soa muito mais como *merchandising* do que como uma postura dentro da Geografia. Porque Geografia crítica não quer dizer nada a princípio.
>
> Um dos problemas mais graves da entrada da Geografia crítica foi mobilizar uma massa muito grande de professores atrás de uma resposta que na verdade não existia. Isso porque as respostas que Milton deu no processo, Rui e até mesmo eu e Diamantino fomos construindo no processo, não são as mesmas, são respostas totalmente divergentes. (DOUGLAS SANTOS em entrevista concedida no dia 19 de maio de 2003)

Passados muitos anos ainda é evidente a importância desse projeto, conforme ressalta Silva (2002), em recente artigo no qual o mesmo destaca a relevância desse movimento e de seus desdobramentos,

> no pouco que se articulou, o Projeto Ensino sistematizou algumas discussões e implementou um ambiente de debates, envolvendo um conjunto significativo de professores. Esse projeto, no fundo, efetivou um maior compromisso da AGB com o plano de ensino de Geografia, fato até então inexistente. O envolvimento do professorado foi significativo, o que se verifica com o aumento paulatino de discussões relacionadas ao ensino de Geografia nos encontros nacionais seguintes da entidade. (...) O balanço que se faz dessa iniciativa, de pertinência indiscutível, é que o grupo envolvido com o Projeto Ensino, assim como outros professores que também percebiam as carências e os impasses, sinalizaram a necessidade da inovação dos temas tratados pelo ensino de Geografia. (SILVA, 2002, p. 316)

Quanto aos professores da rede estadual do Paraná[6] a questão suscitada sobre a Geografia Crítica, explicitou as mazelas deixadas pelo movimento, e em consonância com o destaque dado por Silva (2002) sobre as repercussões do movimento de renovação na academia e na escola, foi possível perceber que a Geografia Crítica não se materializou no âmbito escolar, como quiseram os percussores desse movimento,

> grosso modo, poderíamos assinalar que essa problemática teve maior repercussão inicialmente no plano acadêmico, chegando posteriormente de

[6] A referência aos professores da rede estadual de ensino fundamental do Paraná é orientada pelas entrevistas concedidas por esses professores das principais escolas públicas dos municípios de Londrina e Foz do Iguaçu.

> forma descompassada ao ensino de Geografia. Fato considerado revelador de uma tradição da geografia formulada em sala de aula: um saber desprovido de questionamentos sobre o seu significado, tanto de parte de quem ensina, como de quem aprende. (SILVA, 2002, p. 314)

Os professores entrevistados, quando questionados sobre a concepção de Geografia, muitos e em vários momentos pediram para recorrer ao livro didático adotado, e a justificativa para tal ação apareceu por diversas vezes em frases "deixa-me dar uma olhadinha no livro. Sabe como é a Geografia muda tanto que a gente não sabe mais que definição ela tem."

Com relação à Geografia Crítica, a menção em várias entrevistas dos professores, foi a "possibilidade que temos hoje de discutir em sala de aula, questões políticas, governos corruptos, o cotidiano do aluno e os assuntos que aparecem na televisão. Muitos assuntos que na época da ditadura não poderíamos nem mencionar." Assim a Geografia Crítica tem se apresentado de certa maneira como uma Geografia pós-didatura?!

Quais conteúdos devem ser trabalhados no ensino de Geografia? Outra questão levantada na entrevista que levou os professores entrevistados à consulta aos livros didáticos. É pertinente ressaltar que os livros didáticos adotados pela escola para o ensino fundamental estavam à disposição dos mesmos, uma vez que solicitamos que os trouxessem para a entrevista para a análise do livro e o questionamento sobre o mesmo.

A realidade vivenciada pelos professores no Estado do Paraná tem especificidades que a diferenciam dos demais Estados, isso porque desde o início do ano de 1996, no primeiro de dois mandatos do governador Jaime Lerner, foi criada a Universidade do Professor. Comumente conhecida como Faxinal do Céu, a Universidade do Professor foi construída no município de Pinhão em terras cedidas pela Companhia Paranaense de Energia Elétrica – COPEL, com o objetivo de capacitar os profissionais da educação de todo Estado do Paraná. De 1996 até 2002, ou seja, durante todo o mandato do governador Jaime Lerner, Faxinal do Céu promoveu encontros, seminários, palestras e cursos para os professores de todas as áreas do conhecimento e a Geografia foi por muitas vezes contemplada com eventos específicos de áreas consideradas relevantes, como a Cartografia. Sem entrar no mérito político ou pedagógico desse projeto governamental, o fato é que esses cursos, que desde o início do ano de 2003 estão suspensos por ordem do então governador Roberto Requião foram ministrados com o objetivo maior de estreitar os laços entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar. Mas as entrevistas com os professores não permite observar diferenças

qualitativas existentes nos discursos e/ou nas práticas dos mesmos. A deficiência da Geografia escolar ainda é visível e com isso o suporte que o livro didático deveria dar, torna-se material imprescindível até mesmo para conceituar a Geografia ou o seu plano teórico-metodológico.

A última novidade em conceituação sobre a Geografia apareceu, recentemente, no processo de elaboração dos fundamentos conceituais para os currículos nacionais, uma outra visão do ensino da disciplina foi incorporada pelo Ministério da Educação (MEC), através dos Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia. Nesse documento a Geografia é definida como disciplina que "estuda as relações entre o processo histórico que regula a formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza, através da leitura do espaço geográfico e da paisagem". (BRASIL, 1997, p. 109)

A Geografia é, dessa forma, entendida como uma "gramática do mundo". A novidade não está nessa conceituação que, afinal, já faz parte do patrimônio do melhor pensamento geográfico. Está na formulação da necessidade de redirecionar o ensino da disciplina no sentido indicado por essa abordagem. As referências ao conceito de paisagem apontam o rumo para a renovação do ensino. Elas resgatam, em meio ao tumulto de modismos que emergiu da crise da Geografia, o objeto específico da disciplina, conjurando o risco da sua dissolução na economia espacial ou numa forma empobrecida de Sociologia do espaço. A Geografia estuda os fenômenos cristalizados sobre porções da superfície da terra: paisagens que acontecem num dado território e a relação destas variáveis é que tem sido objeto de estudos da atual Geografia brasileira.

2.2 Hoje: o ensino e a prática pedagógica do professor de Geografia na atualidade.

Entender as origens do ensino e do professor de Geografia é importante para que possamos refletir sobre o quadro atual e futuro desta profissão.

A mídia coloca toda a tecnologia disponível para mostrar imagens das paisagens mais distantes, num espetáculo que se apresenta muito mais interessante para os

alunos do que a Geografia de sala de aula.[7] Para Lacoste (1988), a chamada Geografia-espetáculo não é a causa principal dos problemas. A crise é provocada pela atualidade das informações pelos jornais, rádios, televisão, internet que em nada contribuem pela politização crescente dos jovens (GUIMARÃES, 2000; TÁVOLA, 1985; ECO, 2000).

Se dentro da sala de aula o desinteresse parece tomar conta, as dificuldades dos professores de Geografia devem-se, justamente, ao interesse crescente pelas informações e imagens que os meios de comunicação oferecem. Além do monopólio da informação já não pertencer mais ao professor, a Geografia dos professores continua a excluir a dimensão política do seu discurso.

Guimarães (2000) contribui para melhor entender esse desinteresse dos alunos e essa dificuldade dos professores.

> A realidade que o aluno conhece e vive não é somente aquela empiricamente apreendida; é, também, a realidade sonhada, a das idéias, das crenças, das emoções, das aspirações, das fantasias, dos desejos.
>
> O professor, ao tentar conhecer a realidade do aluno, tende a privilegiar os aspectos empíricos que compõem em parte esta realidade e impõe a ela um significado diferente dos que o aluno atribui a estes aspectos. Desconhecendo a dimensão simbólica da realidade, é impossível ter acesso ao mundo do aluno e à sua visão sobre esse mundo. (GUIMARÃES, 2000, p. 25)

A contribuição de Brabant (1989) para a definição de Geografia permite-nos mostrar a Geografia que alimenta o abismo já existente entre alunos e professores.

> Discurso descritivo, até determinista, a Geografia na escola elimina, na sua forma constitutiva, toda a preocupação de explicação. A primeira preocupação é descrever em lugar de explicar; inventariar e classificar em lugar de analisar e interpretar. Esta característica é reforçada pelo enciclopedismo e avança no sentido de uma despolitização total. (BRABANT, 1989, p. 18-19).

[7] O artigo "Geografia escolar: uma questão de identidade" de Diamantino Pereira, publicado no 'Cadernos Cedes' nº. 39 intitulado 'Ensino de Geografia' de dezembro de 1996, apresenta informações preciosas sobre as revistas ditas "geográficas", o almanaque Abril e outras fontes de pesquisa que o autor busca para trabalhar a identidade da Geografia e o seu papel na escola.

Esta descrição atual do modo como se vem ensinando Geografia no Brasil apresenta as mesmas características de quando essa disciplina foi criada, no século passado: descritiva, enciclopédica, de memorização e despolitizada. Ou seja, uma ciência compartimentalizada: nesta "gaveta" está o clima, naquela a vegetação, na outra a população e assim por diante.

O principal sintoma da crise da Geografia escolar talvez tenha sido a tentativa da retirada da Geografia da escola, ameaça que ainda ronda essa disciplina. A Geografia passa por uma crise de conteúdo e de lugar na escola. Por outro lado, a escola também atravessa um momento de mudanças, ao ter que se adaptar ao papel de reprodutora social. Eliminar a Geografia pode ser uma das alternativas para a escola, pois esta disciplina, antes importante dentro da instituição escolar para a formação do cidadão, hoje não é mais tão eficaz. O discurso da sociologia e da economia está sendo mais eficiente para atender a demanda que tem a escola "moderna", de massa, comprometida com a formação voltada para a organização da produção.

Interessante atentar para o fato de que a maioria dos geógrafos que tem atuado como professores de Geografia, nos diferentes níveis de ensino, não tem participado do debate existente na Geografia atualmente. Seja nos eventos nacionais promovidos pela Associação dos Geógrafos Nacionais (AGB) como o Encontro Nacional dos Geógrafos (ENG) ou Fala Professor ou ainda o Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, seja nos eventos regionais ligados a área.

Professores e alunos não participam do processo de produção do conhecimento". Esta "ausência", a nosso ver, é causa determinante para o agravamento da crise pela qual passa a Geografia.

Os professores não se dispõem a rever suas práticas e, conseqüentemente, reproduzem a mesma concepção de ensino que norteia o conhecimento geográfico desde sua origem. Além disso, as universidades também pecam na formação do futuro geógrafo, ao não privilegiarem o debate epistemológico mais profundo, ou então ao adotarem propostas com as mesmas características da Geografia do século XIX. Hoje, o debate universitário mais marcante parece ser a discussão sobre a dualidade entre professor e pesquisador, entre o licenciado e o bacharel.

Esta deficiência na formação faz com que, via de regra, a aula do professor de Geografia seja uma aula descritiva, sem raciocínio, privilegiando a memorização e não

fazendo sentido para a maioria dos alunos, pois não vêem nela a sua realidade cotidiana. Boa parte das aulas de Geografia também viraram sessão de vídeo, em que as fitas da National Geographic apresentam o "conteúdo geográfico" de maneira muito mais interessante para os alunos. Não somos contrários à utilização de diferentes recursos didáticos, desde que não sirvam como mera ilustração. Muitas das aulas do curso de graduação em Geografia se enquadram nestas características.

O debate teórico vivido pela Geografia atualmente é muito rico. Três frentes discutem o objeto e o método geográfico: a Geografia Tradicional, a Geografia Quantitativa e a Geografia Renovada. Questionamentos epistemológicos estão sendo levantados sobre o fato da Geografia ser mesmo uma ciência, e não apenas uma "colcha de retalhos" com conhecimentos emprEstados da Geologia, da Economia, da Sociologia, da História, entre outras. E estabelecer qual a finalidade da Geografia na escola tem que ser objeto de reflexão permanente para os profissionais nesta área.

Mais do que nunca, precisamos entender a importância e o papel estratégico que a Geografia possui. "Precisamos tomar consciência de que a articulação dos conhecimentos relativos ao espaço, que é a Geografia, é um saber estratégico, um poder" (LACOSTE, 1988, p.23). De acordo com o mesmo autor, os mapas e as cartas nunca foram formalizadas de forma desinteressada; estas foram criadas pelos oficiais e para os oficiais, pois são um instrumento de dominação indispensável, sobre o espaço representado e sobre as pessoas que ali vivem. "São argumentos de tipo geográfico que impregnam o essencial do discurso político, quer se refiram aos problemas 'regionalistas', ou sobre os que giram, a nível (sic) planetário, em torno de 'centro' e 'periferia', do 'Norte'e do 'Sul'." (LACOSTE, 1988, p. 24).

Disfarçar o conhecimento geográfico como inofensivo ou apenas pedagógico é uma prática eficaz daqueles que detêm o poder político-econômico e militar. Precisamos tratar a Geografia como uma ciência fundamental para a viabilização das transformações sociais necessárias, que venham a beneficiar a maioria da população brasileira.

Assim foi possível observar as principais características da Geografia enquanto ciência, desde sua origem no século XIX, até praticamente o início deste século. E constatamos que da sua criação até os dias atuais, pouca coisa ou quase nada se alterou na Geografia escolar.

A Geografia é tratada como ciência de síntese, com discurso descritivo e despolitizado, de caráter enciclopédico e mnemônico, sem utilidade para os alunos, que decoram os conteúdos geográficos para as provas e depois os remetem para o "arquivo morto", como descreve Santos (1995). Vale lembrar que, da maneira como está estruturada, a escola desempenha um papel no qual o mais importante não é repassar conteúdo, mas sim ajustar o indivíduo à sociedade. Ela tem como objetivo reproduzir as relações de força numa sociedade. A escola tem ensinado, ao longo de todos estes anos, uma "lógica", um tipo de raciocínio.

De acordo com Souza & Katuta (2001, p.41), a escola "serve antes de mais nada, para ensinar". Para Pontuschka (1996), o papel da escola é ensinar o aluno a pensar, a refletir sobre sua situação de vida, sobre sua história, sobre seu espaço. É este tipo de escola, em que se ensine a pensar não da maneira formal, mas de forma crítica, que precisamos (re)construir.

Muitos professores preocupam-se somente com os conteúdos, esquecendo os objetivos pedagógicos (que deveriam nortear a escolha dos referidos conteúdos). Precisamos ensinar a pensar, e isso ocorre através dos conteúdos, ou seja, os conhecimentos sistematizados pelos homens. Daí a importância do professor estabelecer os objetivos pedagógicos e selecionar os conteúdos de forma a contemplar não somente a "formação do cidadão", mas a formação do cidadão com autonomia intelectual.

O que é ensinado na Geografia atual? Conteúdos a serem esquecidos e normas disciplinadoras. Os alunos decoram os conteúdos para as provas e depois os esquecem São assuntos distanciados do seu dia-a-dia. As desculpas dos professores geralmente recaem nos professores anteriores por prepararam bem os alunos.

A Geografia no ensino fundamental e médio, com todas as características atuais que já apontamos, não consegue suprir a necessidade de se explicar a lógica da territorialidade dos espaços construídos pelo homem. E esse seria seu papel: ensinar a lógica que influencia a distribuição territorial aos alunos, para que os mesmos possam construir um entendimento geográfico da realidade. Como pré-requisito, os alunos precisariam ter a construção efetiva dos conceitos de orientação e localização geográfica, para entenderem a lógica da territorialidade produzida pelo homem. Dominar a linguagem geográfica, saber ler mapas é fundamental. (KATUTA, 1997).

O docente de Geografia precisa propor atividades que desenvolvam o raciocínio geográfico nos alunos do ensino fundamental e médio. Precisamos ensinar a formulação de perguntas e desenvolvimento de respostas. Conforme Pontuschka (1996),

> o trabalho do professor do ensino fundamental e médio é complexo, pois, além de realizar a leitura do espaço geográfico ou dos espaços geográficos, precisa fazer a leitura da realidade específica de seus alunos e daquilo que estes conhecem sobre espaço (...) Só então o professor estará apto a propor problemas de caráter geográfico desafiadores para a ânsia de conhecimento que a criança e o adolescente possuem mas que, muitas vezes, não têm a oportunidade de externar na escola, em virtude das metodologias passivas utilizadas pelo docente. (PONTUSCHKA, 1996, p. 60)

O comentário de Oliveira (*apud* KATUTA, 1997, p. 36) também nos parece importante e segundo ele,

> a Geografia, como as demais ciências que fazem parte do currículo de 1º e 2º graus, procura desenvolver no aluno a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade tendo em vista a sua transformação. Essa realidade é uma totalidade que envolve sociedade e natureza. Cabe à Geografia levar a compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos hoje, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza. (OLIVEIRA apud KATUTA, 1997, p. 36)

Santos (1995) apresenta uma discussão epistemológica que a nosso ver é fundamental para quem trabalha com a Geografia: o nosso problema é o da identidade do objeto ou do objetivo do sujeito? E a resposta indica que o determinante é a leitura do sujeito sobre determinado fenômeno. Saber perguntar, levantar questionamentos geográficos, desenvolver leituras geográficas, portanto, tem que ser um dos objetivos alcançados dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, os professores precisam assumir o compromisso político que irá materializar-se numa prática pedagógica que rompa com o papel da escola enquanto uma instituição de dominação. Porém, ao adotar uma postura política transformadora, o professor tem que ter uma prática coerente com a teoria; é plangente ver alguns professores e alunos da Geografia reproduzindo um discurso transformador, quando na verdade a sua prática cotidiana distancia-se da possibilidade de transformação.

Paulo Freire (*apud* PONTUSCHKA, 1996, p. 200) é taxativo sobre este assunto: "o educador tem que definir de que lado ele está, se a serviço da minoria dominante ou a serviço da maioria das classes dominadas."

Ser professor de Geografia implica numa responsabilidade magna, traçar objetivos pedagógicos que, em conjunto com os alunos, possibilitem a formação de pensamento autônomo e crítico; ter autonomia intelectual para selecionar os conteúdos a serem trabalhados; assumir uma postura política clara, em que exista coerência entre o discurso e a prática; contribuir para que os alunos entendam a lógica das territorializações produzidas pela sociedade; e, principalmente, ter consciência da importância estratégica que reveste o conhecimento geográfico, são características que, na nossa opinião, devem estar presentes na prática de ensino dos professores de Geografia. O que significa redimensionarmos a relação professor/escola/aluno e principalmente rever, em âmbito universitário, nos cursos de formação docente inicial, o papel do ensino de Geografia.

2.3 Amanhã: por uma outra Geografia.

O ensino de Geografia gerado na primeira Revolução Industrial com a necessidade de desenvolver o patriotismo, passou pela segunda Revolução Industrial de forma catastrófica, perdendo espaço para outras ciências e até mesmo sendo retirada dos currículos da escola básica. A terceira Revolução Industrial veio mudar e reverter esse quadro. O ensino de Geografia voltou a ter uma carga maior nos currículos e busca com este espaço possibilitar uma leitura mais crítica das novas mudanças ocorridas no mundo.

A reestruturação pós-fordista, envolvendo novas tecnologias, novos métodos de gestão da produção, novas formas de utilização da força de trabalho e novos modos de regulação estatal, baseia-se em elementos que definem o chamado *modo de acumulação flexível de capitais (*KUMAR, 1997, p. 48)**,** intrinsecamente relacionados à condição histórica pós-moderna, que está, por sua vez, diretamente vinculada à discussão da terceira Revolução Industrial**.**

SOJA (1997), em sua obra intitulada *Geografias pós-modernas* faz várias menções relevantes à discussão da relação entre o tempo e o espaço e nos alerta, que refletir sobre a relação dessas dimensões no atual momento, denominada pelo autor de *"quarta modernização induzida pela crise"* é também para o mesmo, discutir a reestruturação da sociedade que acontece no pós-modernismo. A Geografia em muito contribui com o debate uma vez que busca entender essa nova sociedade do século XXI em seus desequilíbrios e equilíbrios. Os debates nem sempre são integrados, não sendo por isso menos ricos. Segundo Soja (1997) a busca deve ser por uma visão holística do homem e do mundo. O instrumento? O ensino da Geografia. Refletir sobre o espaço e o tempo, tema presente em nossa epistemologia é discutirmos também pós-modernidade e modernidade, discussão esta mais contemporânea, uma vez que os dois paradigmas, são e estão relacionados com as dimensões de tempo e espaço e a apropriação que a sociedade fez e faz das duas categorias (SANTOS, 2000).

Refletir sobre tempo e espaço, além de ser uma discussão sobre pós-moderno e moderno, conforme já ressaltamos, também é, para Foucault (apud SOJA, 1997, p. 17) uma discussão sobre História e Geografia, ou ainda sobre a "primazia teórica da história em relação a Geografia", uma vez que segundo Foucault, no século XIX, a obsessão era com o tempo e a história e "o espaço foi tratado como morto, o fixo, o não dialético, o imóvel. O tempo, ao contrário, era a riqueza, a fecundidade, a vida e a dialética." (apud SOJA, 1997, p. 17).

Soja (1997) inicia seu ensaio com as observações de Foucault e sobre elas, traz as seguintes considerações,

> pelo menos durante o século passado, o tempo e a história ocuparam uma posição privilegiada na consciência prática e teórica do marxismo ocidental e da ciência social crítica. (...) Hoje, porém, talvez seja mais o espaço do que o tempo que oculta de nós as conseqüências, mais a "construção da geografia" do que a "construção da história" que proporciona o mundo tácito e teórico mais revelador. São essas a premissa e a promessa insistentes das geografias pós-modernas. (SOJA, 1997, p. 7)

O ensino de Geografia no século XXI deve deixar o aluno descobrir, interpretar as relações sociedade/natureza. O professor deve aprender ensinando, criar, ser ousado, não podendo ficar preso a pequenos macetes. O uso do livro didático deve ser utilizado e comparado a outras fontes de informação. Assim como toda a estrutura da terceira

Revolução Industrial ou da quarta modernização induzida pela crise ou ainda da pós-modernidade, deve ser melhor entendida e analisada.

Segundo Souza & Katuta (2001) refletindo sobre o papel do ensino fundamental e médio de Geografia o essencial

> (...) deve ou deveria ser o de ensinar ao aluno o entendimento da lógica que influencia na distribuição territorial dos fenômenos. Para isso, faz-se necessário que o discente tenha se apropriado e/ou se aproprie de uma série de noções, habilidades, conceitos, valores, atitudes, conhecimentos e informações, básicos para que o pensamento ocorra ou para que o entendimento e o pensamento sobre o território ocorra. (...) É em função dessa reflexão que, posteriormente, devemos fazer nossas opções sobre os conteúdos a serem trabalhados junto aos alunos. (SOUZA & KATUTA, 2001, p. 50)

Com relação a participação estudantil na escolha dos conteúdos é oportuno lembrar as considerações de Adorno (2000), quando explica a relação entre educação e emancipação a partir da percepção da participação estudantil nas decisões e definições de seu próprio currículo escolar. O parágrafo é extenso, mas optamos por reproduzi-lo porque acreditamos que este debate em muito contribui para o entendimento que estamos propondo,

> Tenho a impressão de que, por mais que isto seja almejável, tudo ainda se dá excessivamente no âmbito institucional, sobretudo da escola. Mesmo correndo o risco de ser taxado de filosofo, o que, afinal, sou, diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência. Por exemplo, imaginaria que nos níveis mais adiantados do colégio, mas provavelmente também nas escolas em geral, houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes; e que se proceda de maneira semelhante para imunizá-los contra determinados programas matinais ainda existentes nas rádios, em que nos domingos de manhã são tocadas músicas alegres como se vivêssemos num 'mundo feliz', embora ele seja um verdadeiro horror; ou então se leia junto com os alunos uma revista ilustrada, mostrando-lhes como são iludidas, aproveitando-se suas próprias necessidades impulsivas; ou então que um professor de música, não oriundo da música jovem, proceda a análises dos sucessos musicais, mostrando-lhes por que um *hit* da parada de sucessos é tão incomparavelmente pior do que um quarteto de Mozart ou de Beethoven ou uma peça verdadeiramente autêntica da nova música. Assim, tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da

> ausência de emancipação é o *mundus vult decipi* em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado. (ADORNO, 2000, p. 182)

A discussão sobre a emancipação não pode estar desvinculada da discussão do referencial teórico. Como falar em emancipar se o modelo educacional busca regulamentar? Uma questão bastante próxima desta é a importância do referencial metodológico do ensino de Geografia. Esse tema que permeia toda a discussão também é fonte de preocupação uma vez que assistimos o desencaixe dos discursos e práticas no que se refere ao referencial adotado por professores. E aqui não estamos recortando apenas os professores da rede, até porque a dificuldade em assumir um mesmo referencial teórico no discurso e na prática, está presente também nas esferas universitárias. Sposito (2002) contribui para com esse debate em recente artigo publicado, destaca a dificuldade de pensar o que há de novo na Educação Brasileira, uma vez que,

> Um dos paradoxos mais evidentes na atualidade brasileira é aquele decorrente da grande distância entre o discurso que se elabora e as práticas que se implementam, revelando que talvez, nem mesmo nos governos militares estivéssemos tão submetidos ideologicamente, pois essa submissão se dá de forma muito mais sutil no período atual. (SPOSITO, 2002, p. 301)

O balanço dessa discussão é que a Geografia moderna teve o tempo como preocupação enquanto que na atualidade, a Geografia pós-moderna privilegia o retorno do espaço como categoria central, tendo este como um elemento a mais na reprodução do capital.

Aproveitando a discussão sobre a "emancipação" de Adorno (2000) e a "descentralização centralizada" de Sposito (2002) dar-se-á seqüência a discussão sobre a Educação no contexto mundial, para pensar as relações existentes entre os organismos internacionais e as diretrizes para a educação brasileira. O ensino de Geografia, assim como o de História, Ciências, Língua Portuguesa, Matemática, entre outros, é guiado a partir das leis e normativas dos organismos internacionais. Assim é preciso entender para transformar, entender a lógica da sociedade atual, do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional, do Governo Federal para então refletir acerca da avaliação do livro didático de Geografia.

Percebendo a importância dos organismos internacionais na educação brasileira, avaliamos a necessidade de termos a apreensão do mecanismo que criou o Guia de Livros Didáticos, uma vez que o mesmo é fruto da intervenção do Banco Mundial, assim

como muitas outras políticas implantadas pelo Governo Fernando Henrique Cardoso (Enem, Provão, Correção de Fluxo, PNLD, Capes, entre outros).

3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL EM FACE DO CENÁRIO ECONÔMICO MUNDIAL: O PAPEL DO FMI E DO BANCO MUNDIAL.

> Militar é agir. Pouco importam as palavras, o que interessa são os atos. É fácil falar, sobretudo em países onde as forças materiais estão cada vez mais na dependência das máquinas técnicas e do desenvolvimento das ciências. (Felix GUATTARI, 1985)[8]

A construção dos objetivos pedagógicos de uma educação efetivamente democrática e a compreensão do papel desta na formação de pessoas, no que se refere à sua emancipação política, intelectual e cultural, são influenciadas, indiscutivelmente, pela crise planetária enfrentada pelo capital neste inicio de século XXI, com a sua reestruturação produtiva. Com as novas mudanças ocorridas no modo de produção, entendemos que se faz necessário rever os papéis da escola, que tem, a partir das novas demandas do capital, elaborado novas formas de qualificação da força de trabalho. Conseqüentemente, as referidas demandas vêm orientando os projetos políticos pedagógicos da educação brasileira a fim de atender as políticas neoliberais.

Partindo dessa perspectiva, o caminho teórico percorrido foi acompanhado de arcabouços teóricos de autores que ajudaram-nos a analisar as políticas públicas para a educação no Brasil e a relação dessas com os organismos internacionais.

Entendemos que, para iniciarmos tal discussão, é preciso, primeiramente, resgatar a influência que o Fundo Monetário Internacional (FMI) e os Bancos Multilaterais de Desenvolvimento exercem sobre os rumos do desenvolvimento econômico brasileiro (SOARES, 2000) uma vez que essas políticas têm interferido, diretamente, no projeto político pedagógico da educação brasileira.

O Banco Mundial criado e gerido pelos Estados Unidos da América, desde 1944, tem auxiliado o referido país na execução de algumas políticas externas, que possui entre os seus setores de ajuste estrutural programas específicos destinados à Educação. O Banco Mundial tem atuado no Brasil desde 1949, quando foi firmado o primeiro empréstimo

[8] GUATARRI, F. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. 2 ed. Trad. Suely Belinha Rolnik. São Paulo: Brasiliense, 1985. (p. 12)

do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)[9] ao país (US$ 75 milhões para a área de energia e telecomunicações). Desde então, o Banco já apoiou o Governo brasileiro em mais de 380 operações de crédito, que somam mais de U$ 33 bilhões[10].

Após 1980, o Banco Mundial que, em sua criação, tinha, como objetivo principal, impulsionar o crescimento econômico e evitar novas crises mundiais, implementou ajustes estruturais, principalmente, em razão da eclosão de colapsos de endividamentos dos países em "*desenvolvimento*". Assim, o Banco Mundial passa a pós os anos 1980, a figurar como um dos agentes centrais do gerenciamento das precárias relações de crédito internacional. Sob a luz da concepção de crescimento liberal, privatista e de abertura do capital interno ao comércio exterior, o referido órgão passa a atuar diretamente nos chamados países em "*desenvolvimento*" em seus processos de reestruturação neoliberal, por meio de políticas de ajuste fiscal. Dessa forma, Soares (2000) argumenta,

> é importante compreender que essa influência se dá menos em função do volume de recursos emprEstados, embora este seja importante para grande número dos países, do que pelo fato de os grandes capitais internacionais e o Grupo dos Sete terem transformado o Banco Mundial e o FMI nos organismos responsáveis não só pela gestão da crise de endividamento como também pela reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento. Assim, esse novo papel do Banco reforçou a sua capacidade de impor políticas, dado que, sem o seu aval e o do FMI, todas as fontes de crédito internacional são fechadas, o que torna muito difícil a resistência de governos eventualmente insatisfeitos com a nova ordem. (SOARES, 2000, p. 21)

É a partir da constituição desse cenário que o Banco Mundial passou a implementar programas de ajustes estruturais condicionados a amplas e severas diretrizes em países como o México, Brasil, e Argentina, com o objetivo não só de assegurar o pagamento da dívida externa, como também de transformar a estrutura econômica interna, moldando de

---

[9] O Banco Mundial é constituído por cinco instituições relacionadas e sob uma única presidência, são elas: BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento, que proporciona empréstimos e assistência para o desenvolvimento a países de rendas médias com bons antecedentes de crédito; a AID - A Associação Internacional de Desenvolvimento , desempenha um papel importante na missão do Banco que é a redução da pobreza; a IFC - Corporação Financeira Internacional procura promover o crescimento no mundo em desenvolvimento mediante o financiamento de investimentos do setor privado e a prestação de assistência técnica e de assessoramento aos governos e empresas; a AMGI - Agência Multilateral de Garantia de Investimentos ajuda a estimular investimentos estrangeiros nos países em desenvolvimento por meio de garantias a investidores estrangeiros contra prejuízos causados por riscos não comerciais e o CIADI - Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos proporciona instalações para a resolução de disputas referentes a investimentos entre investidores estrangeiros e os seus países anfitriões.

[10] Segundo dados do Banco Mundial, disponível em www.bancomundial.org.br, acessado em 10 de setembro de 2001.

acordo com as características desejadas pelo novo padrão econômico de desenvolvimento neoliberal.

A era pós-ajustes, denominada pelo Banco Mundial, após a crise mexicana de 1994, vem sendo marcada, principalmente, como um período de aprofundamento dos processos de abertura comercial, desregulamentação e privatização, bem como de reforma institucional e reestruturação do Estado que, para Soares (2000), tem como objetivo,

> criar instituições capazes de desempenhar as novas tarefas do Estado, manter a ordem pública, prestar serviços sociais básicos para os pobres, fornecer infra-estrutura e garantir sistemas legais e normas reguladoras fortes, bem como reformar o sistema político e jurídico no sentido de facilitar a implementação das reformas. (SOARES, 2000, p. 29)

Segundo documento publicado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, visando avaliar os impactos gerados pelo acordo do FMI com o governo brasileiro firmado em 1998 à educação, a participação da área social nos empréstimos do Banco Mundial vem crescendo ao longo dos anos e a educação tem sido o setor de maior investimento, setor entendido como fator essencial para a formação do capital humano (AÇÃO EDUCATIVA, 1999). Porém, a falta de políticas consistentes para a referida área tem gerado críticas crescentes, mas estas não chegam a causar impactos nas políticas do Banco.

Em 30 de março de 2000, a diretoria executiva do Banco Mundial discutiu a estratégia do grupo do Banco Mundial para assistência ao Brasil no período 2000-2002. A estratégia foi elaborada pelo Banco Mundial em estreita colaboração do Governo do Brasil. A estratégia de assistência ao país considera que o Brasil empreendeu avanços impressionantes em seu programa de reformas econômicas e sociais no sentido de tornar-se uma economia moderna, impelida pelo setor privado e integrada aos mercados internacionais. Esses avanços incluíram rápido progresso no programa de privatização, maior fortalecimento e modernização do setor bancário e uma grande campanha para melhorar a educação.

Segundo informações do Banco Mundial (2002),

> a estratégia de assistência do grupo Banco Mundial ao Brasil no período 2000-2002 tem como principal objetivo a redução da pobreza. Pobreza e desigualdade continuam a ser os desafios mais importantes do desenvolvimento a longo prazo do Brasil. Não há uma solução única, simples e rápida para esses desafios, mas uma gama de estratégias que

> devem funcionar conjuntamente. As políticas de redução da pobreza incluem: (i) crescentes oportunidades de obter receitas por meio da estabilidade e da retomada do crescimento; (ii) políticas voltadas para aumentar o capital humano e físico dos pobres (especialmente através de educação, saúde, reforma agrária e serviços urbanos e rurais) a fim de permitir que eles possam tirar proveito das oportunidades econômicas; e (iii) uma rede de segurança social para protegê-los. É importante ressaltar que os governos subnacionais têm uma parcela substancial da responsabilidade pelas políticas sociais. Os empréstimos e a assistência não creditícia do Banco Mundial previstas na área da redução direcionada da pobreza incluem o ensino básico que continua a ser a principal área do apoio do Banco Mundial ao Governo. (BANCO MUNDIAL, 2002)

A política social do Banco Mundial tem se mostrado, em linhas gerais, ineficiente, pois segmenta a população em pobres, com acesso a serviços básicos, de menor qualidade e públicos; e em classes médias e altas com acesso a serviços mais amplos por meio do mercado privado (CORAGGIO, 2000). As discussões aqui levantadas serão aprofundadas no decorrer do trabalho. Iniciaremos com o resgate da intervenção do FMI na educação brasileira e os desdobramentos desse impacto no governo FHC.

3.1. O Fundo Monetário Internacional no Brasil.

O Fundo Monetário Internacional (FMI) é uma das instituições financeiras mais poderosas do mundo. Criado em julho de 1944, durante a Conferência de Bretton Woods nos Estados Unidos, o FMI buscava acima de tudo evitar que se repetisse o caos econômico que resultou da Grande Depressão, no final da década de 1920. Na criação do Fundo, entre outros compromissos, estabeleceu oficialmente que o dever de prover recursos aos países para corrigir desajustes em sua balança de pagamento sem recorrer a medidas destrutivas à prosperidade nacional.

Hoje, o FMI tem atuação e influência mais pronunciadas nos países em desenvolvimento, mais necessitados de apoio financeiro. No entanto, verificou-se ao longo dos anos que a intervenção do FMI, na forma de empréstimos, vem acompanhada de uma série de medidas austeras que, ao contrário da finalidade estabelecida originalmente, prejudicam muito a prosperidade nacional.

Em dezembro de 1998, depois de cerca de seis meses de negociações, foi aprovado pelo FMI um acordo com o governo brasileiro. Esse acordo prevê um pacote de empréstimos da ordem de US$ 41 bilhões, vinculado a uma série de condições que tangem à macroeconomia do País.

O Acordo com o FMI embutiu o estabelecimento de outros acordos, empréstimos e, consequentemente, condições junto aos Bancos Multilaterais de Desenvolvimento (BMDs), tais como o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento, conhecido como Banco Mundial ou BIRD, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco de Compensações Internacionais (BIS). O BID e o BIRD, por exemplo, estabeleceram com o governo brasileiro contratos de empréstimo de US$ 2,2 bilhões e US$ 1,4 bilhão, respectivamente, para financiar a Rede de Proteção Social[11], que agrupa 22 programas sociais julgados prioritários para serem protegidos dos impactos adversos resultantes do acordo com o FMI.

No período de negociação com o FMI, foi possível verificar de maneira precisa o efeito do acordo no orçamento da União. Isso porque foram encaminhados ao Congresso Nacional dois projetos de Lei Orçamentária para 1999, um antes da negociação e o outro depois. Este último, aprovado, sofreu grandes cortes em relação ao original.

Uma manobra possibilitada pelas condições presentes no acordo, entre as quais destaca-se o compromisso do Brasil firmado pelo governo que comprometeu-se a elevar receitas e cortar gastos.

Os cortes no orçamento da União teve conseqüências na área educacional. Apesar de não ser o objetivo geral do presente trabalho, procuraremos demonstrar de maneira resumida que as condições impostas à União são transferidas também para Estados e municípios, esferas de governo que configuram os principais provedores da educação básica, portanto, afetando diretamente essa área social.

A Rede de Proteção Social delineada foi insuficiente para preservar as áreas educacionais mais vulneráveis dos efeitos perversos do ajuste decorrente do Acordo. A vinculação constitucional de recursos para a educação conquista histórica da sociedade brasileira, mostrou-se muito mais eficiente na proteção das verbas para o setor.

---

[11] Segundo Ação Educativa "no Brasil a Rede de Proteção Social é o nome dado a um conjunto de 22 atividades governamentais (programas e projetos) que buscam amparar 'grupos mais vulneráveis as conseqüências do ajuste' selecionados pelo governo brasileiro e Bancos Multilaterais. (AÇÃO EDUCATIVA, 1999, p. 17)

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação considera que o acordo firmado pelo governo brasileiro em 1998 com o FMI e sua negociação apresenta problemas estruturais, em três planos: econômico, político e social,

> No primeiro, encontra-se a própria política macroeconômica adotada pelo governo brasileiro, que conduziu o País rumo à negociação de um empréstimo emergencial junto ao FMI. Nota-se que a natureza do Acordo é coerente com a própria política econômica que vem sendo implementada pelo governo.
>
> No plano político, a estrutura do FMI, na qual o poder político é determinado pelo poder econômico, faz com que os interesses dos países mais pobres, justamente os alvos principais do FMI, não sejam devidamente considerados. Além disso, no caso do Brasil, o controle da sociedade sobre o seu representante no FMI é muito pequeno: a participação do Legislativo em tomadas de decisão é ínfima, assim como a participação da população junto ao Legislativo. O poder exercido pelo FMI, através das condições que impõe e de sua atuação conjunta com os BMDs, é tão grande que invade a área de decisões políticas do País. Chama a atenção que Estados e municípios não participem de tomadas de decisões que os afetam diretamente. Verificamos, assim, um grande desequilíbrio de poder entre Primeiro e Terceiro Mundo, União e Estados/municípios e entre Executivo, Legislativo e sociedade civil.
>
> As condições macroeconômicas fixadas pelo Acordo também tiveram conseqüências no plano social, agravando uma situação já muito precária e fragilizada. Ainda que tenha sido negociada uma Rede de Proteção Social para atenuar os efeitos adversos do Acordo com o FMI, verifica-se seu caráter secundário e sua ineficácia. Se o FMI quer, como afirma, corrigir desajustes na balança de pagamento sem recorrer a medidas destrutivas à prosperidade nacional, a preocupação com a área social precisa estar presente desde a concepção de Acordos, e não de maneira residual e *a posteriori*, anexando Redes de Proteção para minimizar os efeitos colaterais de medidas amargas. (AÇÃO EDUCATIVA, 1999, p. 10)

3.1.1 O FMI no governo Fernando Henrique Cardoso

A política econômica adotada no Brasil desde 1994 no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC, tem como característica principal a tentativa de estabilização da moeda associada ao câmbio sobrevalorizado e à abertura comercial acelerada. Essa política gerou um permanente déficit na conta de transações correntes do país. Tal déficit acaba sendo financiado pela entrada de investimentos estrangeiros, o que aumenta a dependência financeira do Brasil em relação ao capital internacional.

Desde o início do Plano Real, a atração dos capitais estrangeiros – necessários para fechar as contas dentro dos marcos da política econômica adotada – deu-se através da oferta de remunerações atrativas, especialmente taxas de juros extremamente elevadas, além de um mercado de bolsa de valores que favorece ganhos rápidos, ou ainda a oportunidade de comprar patrimônio valioso a preço baixo, como no caso das privatizações.

Assim, a política econômica adotada no país foi logrando as dificuldades e turbulências surgidas no cenário internacional desde 1994, quando se iniciou o Plano Real.

A oferta de taxas de juros elevadíssimas aos capitais internacionais acabou, de um lado, gerando uma dívida pública[12] que foi crescendo assustadoramente durante o período do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Conforme pode ser observado nos dados da tabela abaixo.

Tabela 1 – Trajetória da dívida pública (1994 – 2002)

Ano	Valores atualizados pelo IGP-M
1994	R$ 328 bilhões
1995	R$ 386 bilhões
1996	R$ 457 bilhões
1997	R$ 487 bilhões
1998	R$ 596 bilhões
1999	R$ 673 bilhões
2000	R$ 660 bilhões
2001	R$ 699 bilhões
2002	R$ 750 bilhões [13]

Fonte: Banco Central do Brasil disponível em www.bancocentral.gov.br acessado em 10 de novembro de 2002.

[12] A dívida pública é a dívida contraída pelas várias esferas administrativas de um país, podendo ser externa (dívida contraída com não-residentes, estrangeiros ou instituições internacionais) ou interna.
[13] Valor referente ao mês de Junho de 2002, demais anos valores referentes a dezembro.

A partir do segundo semestre de 1998, tornou-se evidente que os malabarismos da administração pública para dissimular as contas do País, no exterior, haviam chegado a um limite.

A intensa fuga de capitais que ocorreu entre julho e setembro de 1998 cerca de US$ 30 bilhões migraram do País provando, de forma contundente, que a fase das manobras mirabolantes chegara ao fim. Os capitais estrangeiros vieram, valorizaram-se num curtíssimo prazo e foram-se. Os gestores da política econômica preferiram não colocar barreiras a essa mobilidade dos capitais internacionais privados, apesar dos efeitos danosos à economia nacional.

Enquanto isso, a dívida externa brasileira crescia sistematicamente, chegando a ultrapassar US$ 235 bilhões no final de 1998[14].

Fica evidente que a política econômica adotada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso durante os oito anos de mandato e atualmente administrada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva é de difícil sustentação e tem para o País um custo social altíssimo, além de agravar seu endividamento externo.

Pode-se ter a impressão de que, antes de 1998, o FMI não estava tão presente no País e que as autoridades monetárias brasileiras estavam livres de sua supervisão. No entanto, essa visão é apenas parcialmente verdadeira. De fato, o FMI manteve, desde o início do Plano Real, em 1994, um monitoramento da política econômica levada a cabo no País, já que o Brasil estava sob a égide da renegociação da dívida externa. A renegociação havia estabelecido-se com o Fundo pelo então ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, tendo como negociador o ministro da fazenda Pedro Malan. Os acordos foram negociados entre o final de 1993 e início de 1994 e implicavam pesados pagamentos por parte do Brasil. No entanto, o governo negava a possibilidade de solicitar novos empréstimos ao FMI, que se mantinha relativamente fora do debate público. Porém, no segundo semestre de 1998, com o agravamento do quadro financeiro, o FMI voltou ativamente à cena pública, comandando a negociação do pacote de sustentação financeira do País.

Ao longo da década de 1980, os acordos firmados entre Brasil e FMI davam grande ênfase à geração de saldos em dólar na balança comercial, que deveriam ser transferidos ao exterior pelo pagamento dos juros da dívida externa. Estima-se que o Brasil tenha pago mais de U$ 90 bilhões (AÇÃO EDUCATIVA, 1999) a título de juros dessa dívida,

[14] Fonte Banco Central do Brasil.

nos anos 1980. Essa ênfase era compatível com o funcionamento da economia internacional, pelo qual os países mais endividados transferiam aos principais centros financeiros do capital internacional amplo volume de recursos.

O Acordo com o FMI previa, para 1999, uma diminuição do crescimento econômico – gerando mais desemprego e pobreza – e assinalava que o governo federal deveria minimizar os cortes orçamentários nos programas sociais que beneficiassem a camada mais pobre da sociedade, esforçando-se para melhorar seu direcionamento e eficiência.

Contudo, não faltam críticas às agências diante dos efeitos sociais perversos acarretados pelo modelo que advogam, incapaz de integrar o desenvolvimento econômico e o social. Possivelmente, instituições como BID e BIRD, são conscientes da impossibilidade de fazê-lo de forma abrangente dentro das políticas que prescrevem.

As propostas do Banco Mundial para proteção social podem ser resumidas em quatro grandes linhas de intervenção: mercado de trabalho (ajudando governos em programas de adaptação às mudanças tecnológicas); pensões (auxiliando governos na assistência de seus idosos e deficientes); fundos sociais (auxílio à população de baixa renda, capacitando-a para geração de receitas) e, finalmente, as Redes de Proteção Social, delineadas com a finalidade de prover serviços básicos para a população mais pobre e para aqueles que necessitem de assistência em situações de desastres econômicos ou naturais. Assim, a criação e o fortalecimento de Redes de Proteção Social foi uma resposta encontrada pelo BIRD para situações vivenciadas em todos os continentes, particularmente as decorrentes de crises econômicas ou de ajustes, que trazem uma série de efeitos adversos aos grupos vulneráveis.

3.2. O impacto do FMI na educação brasileira.

O sistema educacional brasileiro é dividido em educação básica e ensino superior. A educação básica é composta pela educação infantil, pelo ensino fundamental (antigo 1º grau) e pelo ensino médio (antigo 2º grau). Apenas o ensino fundamental é obrigatório constitucionalmente, enquanto a educação infantil e o ensino médio, mesmo não obrigatórios, devem ser garantidos pelo Estado.

Em seus 26 Estados, além do Distrito Federal, o Brasil possui cerca de 5.500 municípios. Segundo a legislação brasileira, a educação infantil é de responsabilidade prioritária dos municípios, enquanto os governos estaduais e federal devem tratar prioritariamente do ensino fundamental, ficando o ensino médio como atribuição da esfera estadual. À União compete organizar e sustentar o sistema federal (principalmente universidades e escolas técnicas), além da ação redistributiva e supletiva para garantir a eqüalização de oportunidades e um padrão mínimo de qualidade mediante assistência técnica e financeira aos Estados, municípios e ao Distrito Federal (Artigo 211 da Constituição Federal).

Quanto ao financiamento, merece destaque o fato de o setor educacional ser o único com verbas vinculadas constitucionalmente. Essa é uma conquista da sociedade brasileira na defesa de sua Educação. Portanto, a Constituição Federal de 1988 determina que, da receita resultante de impostos, no mínimo 18% na esfera federal e 25% nas esferas estaduais e municipais devem ser investidos obrigatoriamente na manutenção e no desenvolvimento do ensino. A proteção vem garantindo proporções mínimas de recursos públicos para investimentos na Educação. Porém, não garante a manutenção de patamares de investimento já atingidos anteriormente e nem o controle sobre a forma de alocação dos recursos. Como pode ser observado na Tabela 2, o governo federal vem, nos últimos anos, reduzindo seus gastos com Educação e focalizando seus esforços no ensino fundamental.

Tabela 2 – Evolução dos gastos da União por programas (valores em R$)

PROGRAMA	**1995**	**1996**	**1997**	**1998**
Educação infantil	64.801.862	68.888.481	70.785.584	54.702.444
Ensino fundamental	2.816.785.407	2.868.500.575	3.261.464.432	3.318.552.025
Ensino médio	677.840.127	544.400.441	510.699.463	483.027.733
Ensino superior	5.531.197.214	5.013.071.608	4.789.717.264	4.344.184.604
Ensino supletivo	15.959.556	24.356.529	27.965.766	17.492.138
Total	9.106.584.166	8.519.217.634	8.660.632.509	8.217.958.944

Fonte: AÇÃO EDUCATIVA, 1999.

O total dos gastos federais com os programas selecionados atinge seu ponto mais crítico em 1998. Com exceção do ensino fundamental regular, para crianças de 7 a 14

anos, considerado prioridade governamental, e do ensino supletivo destinado a adultos, todas as demais modalidades de ensino também têm a menor alocação de recursos em 1998. Os dados evidenciam, portanto, que os cortes nos gastos da União no setor educacional já estavam ocorrendo mesmo antes do acordo com o FMI, firmado apenas no final de 1998.

Com relação aos investimento no setor de Educação, dentro da Rede de Proteção Social, foram incluídas seis atividades: livro didático, saúde do estudante, merenda escolar, gestão eficiente, complemento federal ao FUNDEF[15] e Fundescola[16]. Um primeiro aspecto a considerar é que foram incluídos na área da educação gastos que não merecem essa classificação, apesar de imprescindíveis. A legislação brasileira não admite que despesas com saúde e alimentação de estudantes (merenda escolar) sejam consideradas "manutenção e desenvolvimento do ensino" (AÇÃO EDUCATIVA, 1999, p. 22), porque tratam-se de despesas assistenciais. A legislação veta, inclusive, o uso de recursos vinculados constitucionalmente à Educação para essas atividades (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96). Assim, das atividades constantes na Rede, são rigorosamente educacionais o livro didático, gestão eficiente, FUNDEF e Fundescola. Nesse caso, poderiam ter sido selecionadas outras atividades especificamente educacionais que realmente necessitam de proteção, por exemplo, a educação infantil e a de jovens e adultos. Dados do próprio governo demonstram declínios inéditos de matrículas nacionais.

Porém dentre essas atividades a inclusão do FUNDEF e do Fundescola demonstra outra inconsistência da Rede uma vez que essas atividades já são protegidas por outros meios, como os recursos para a complementação do FUNDEF e os destinados ao Fundescola, que não são passíveis de grandes alterações pelo governo. O primeiro já está condicionado legalmente (Emenda Constitucional 14 e Lei 9424/96) e o segundo se garante por ser resultante de um contrato de empréstimo junto ao Banco Mundial. Ou seja, o governo não poderia de forma alguma cortar estes recursos sob pena de desrespeitar a legislação que ele próprio aprovou, no caso do FUNDEF, e de descumprir um acordo internacional, no caso do Fundescola. Conclui-se que somente os recursos destinados à atividade do livro didático e gestão eficiente realmente demandam proteção.

Outro indicador para verificar o grau de prioridade atribuído à política educacional no modelo de ajuste estrutural recomendado pelo FMI e pelos BMDs é a

[15] O FUNDEF é o fundo existente em cada Estado do país, formado por recursos constitucionalmente vinculados à Educação dos Estados e municípios e tem o seu foco voltado exclusivamente para o ensino fundamental.
[16] O Fundescola é um projeto, que teve início em 1998, e é voltado para as regiões do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil para atender o nível fundamental de ensino com empréstimos do Banco Mundial.

comparação entre os recursos alocados para a Educação e os recursos destinados ao pagamento da dívida externa, que aumentou depois do acordo firmado com o FMI. No orçamento aprovado para 1999, as verbas destinadas ao pagamento de amortização, juros e encargos da dívida externa representam 163% do total destinado ao MEC. Para o MEC, foram destinados R$ 11,1 bilhões e para a dívida externa, R$ 17,7 bilhões. Até dez de junho, o governo havia deslocado R$ 3,7 bilhões para o MEC e cerca de R$ 5,3 bilhões para a dívida externa, ou seja, a dívida consumiu 143% do que foi gasto com Educação[17].

Como podemos verificar, os recursos destinados à dívida externa superam em muito os de áreas essenciais ao desenvolvimento social, como a Educação. Por outro lado, o movimento que questiona o relacionamento estabelecido entre o País e as organizações internacionais e a própria legitimidade da dívida, incita-nos a refletir detidamente sobre a questão, possibilitando o surgimento de ações coordenadas entre diversos atores sociais.

O governo de Fernando Henrique Cardoso conduziu a política econômica por um caminho que praticamente forçou o País a recorrer ao FMI, trazendo-o de volta ao cenário político e econômico de forma muito contundente. Além disso, as diretrizes do acordo firmado com o FMI são congruentes com as políticas macroeconômicas do próprio governo.

Segundo a Ação Educativa (1999),

> o Acordo, é verdade, não cria a situação de precariedade do setor social brasileiro, no entanto, suas condições agravam esta realidade, diminuindo o espaço de manobra dos atores da sociedade civil em defesa da priorização do setor social. O enorme poder do FMI transparece não apenas nas condições embutidas no Acordo, mas também na maneira como a instituição financeira articula os vários Bancos de Desenvolvimento nas negociações do pacote de "ajuda". Essa articulação significa, na prática, outro conjunto de condições e maior poder de barganha, devido à atuação em bloco frente ao Brasil. A falta de participação de importantes esferas do poder executivo (Estados e municípios), bem como do legislativo e da sociedade civil, no processo de negociação do Acordo, foi muito prejudicial. Especialmente na Educação, a exclusão dos Estados e municípios foi crítica, pois os principais provedores de educação básica se viram obrigados a arcar com as conseqüências desastrosas de decisões do poder central. (AÇÃO EDUCATIVA, 1999, p. 27)

[17] Dados do Banco Central disponível em www.bancocentral.org.br acessado em 12 de abril de 2001.

4. A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO NACIONAL

> Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular, e no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém, mas se sabe quem não o possui. (FOUCAULT, 1986, p. 75)[18]

Analisaremos neste item a Educação como matéria de competência legislativa das entidades federativas, na Nova República, a partir da nova ordem Constitucional de 1988.

A Constituição Federal de 1988 tem como um dos objetivos tornar o Estado brasileiro uma República Federativa. A primeira providência jurídica nessa direção foi a seguinte: a União, no Brasil, é um componente do Estado Federal.

Antes de proclamada a República, o Brasil era composto de províncias sem nenhuma autonomia político-administrativa. A atual federação brasileira não é resultado da união dos Estados soberanos em um Estado Federal, a exemplo do ocorrido com a federação norte-americana. A tradição republicana e constitucional consagrou a federação brasileira. Mas a questão central da Federação, isto é, a repartição das competências dos entes federativos e o estabelecimento de suas fronteiras legislativas sempre foram o nó górdico do nosso federalismo.

Assim, dizer que a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende as quatro entidades federativas é uma espécie de sentença jurídica, mas seu dogma é, historicamente, destituído de sentido. Há, ainda, um processo de construção do modelo de Estado Federal efetivamente federativo e democrático.

Os constitucionalistas acabam por aceitar todas as intenções e manifestações do modelo federativo historicamente imposto e, juridicamente posto, na evolução constitucional do país. Enfim, não há como negar que somos uma Federação e que temos um ordenamento jurídico que busca alcançar todos os princípios do federalismo internacional.

O Estado brasileiro, assim juridicamente construído, não inviabiliza a existência de uma verdadeira Federação, que se efetiva por necessidades reais e práticas e não

---

[18] FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 6 ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1986. (p. 75)

por simples proclamações jurídicas? E qual a repercussão desse modelo de Estado Federal para o setor educacional?

Começaremos pela primeira questão.

A primeira conseqüência que apontaríamos e a que nos interessa, em particular, é a de termos a União (ou pelo menos aquela "união indissolúvel") como um ente federativo e autônomo, que participa do Estado Federal e confunde-se, na prática, por sua longa tradição de centralização política, com o próprio Estado Federal.

A União e os municípios, previstos na arquitetura federativa, não têm, rigorosamente, federatividade, ou melhor, uma imanência de autonomia e de descentralização política plena. É uma questão de ordem histórica. Nós não construímos nossa Federação a partir da existência real dos entes federativos.

Arquitetamos primeiro o Estado Federal para depois prescrevermos as competências constitucionais de seus entes. A União é descaracterizada, historicamente, como ente federado por não resultar da soma de "soberanias parciais", isto é, da autonomia prévia e reservada dos Estados-membros. A União soberana é que gera Estados autônomos.

No caso dos municípios, a situação não é menos curiosa: a questão do poder local lembra historicamente autonomia, desde o período colonial, mas é incompatível com o conceito doutrinário de Federação. Nem teríamos, com os municípios, uma "Federação de Municípios" nem com a União temos uma "Federação de União".

A partir da reflexão acima, buscaremos uma análise que possa sugerir uma resposta ao segundo questionamento.

O Estado Federal sempre tendeu à centralização política, mas a União, como ente desse Estado, por não ser efetivamente uma entidade federada, não centralizou, nas constituições brasileiras, notadamente a de Constituição Federal de 1988, a competência legislativa exclusiva da educação nacional.

Aliás, no caso brasileiro, a educação nacional não foi, a rigor, um monopólio do Estado Federal, pelo menos, estruturalmente, o que não quer dizer, no entanto, que não tenha tido iniciativa de projeto de lei no campo educacional.

Em uma estrutura de poder na qual a educação fosse monopólio do Estado, o caráter de abrangência repercutiria no conjunto de Ministérios, no Legislativo e no Judiciário. O ensino superior, em que pese ter sido priorizado pela União, ao longo da

história, não caracterizou monopólio estatal posto que os Estados ofertaram, no âmbito de sua autonomia, o ensino superior estadual.

Entre as constituições nacionais, a de 1988 foi a única a tomar deliberadamente a Educação, enquanto dispositivo constitucional, como um elemento tipificador da Federação, manifesta no âmbito das competências legislativas das entidades federativas.

Porém, conforme ressalta PILETTI (1998),

> A Constituição de 24 de janeiro de 1967 é a primeira a fazer referência explícita a faixa etária: 'o ensino dos 7 aos 14 anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais'. Entretanto, o estabelecimento da faixa etária de 7 a 14 anos não representou uma ampliação da escolaridade obrigatória para oito anos. (PILETTI, 1998, p. 51)

Ao nos depararmos com a norma jurídica na Constituição Federal de 1988 que determina "compete privativamente à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional" (Artigo 22, XXIV) poderíamos fazer duas leituras: uma leitura descentralista e uma leitura centralista.

Em outras palavras, a educação nacional como competência exclusiva ou particular da União produziria um regime unitarista, unilateral e autocrático, ao contrário do regime federativo em que há, como princípio, a participação dos entes federativos ou a intergovernabilidade.

A educação enquanto matéria constitucional manifesta-se, no âmbito dos dispositivos constitucionais, sem exclusividade nas matérias por parte da entidades federativas, conseqüentemente não há monopólio do Estado Federal ou centralização política e, por outra conseqüência, não se fala em descentralização da educação no âmbito das entidades federativas.

A privatividade (normas privativas), a comunilidade (normas comuns) e a concorrencialidade (normas concorrentes) são indicativos, no âmbito das competências constitucionais, de descentralização política, uma vez que, nessa repartição de competências, há repartição de poder, de autoridade, posto que na teoria do federalismo costuma-se dizer que a repartição de poderes autônomos constitui o núcleo do conceito do Estado federal.

Assim, antes de finalizar a discussão, cabe-nos perguntar o que é o Estado e qual o seu papel na sociedade brasileira hoje. Dentre as muitas referências, optamos pelo diálogo com Rodrigues (2000) para quem o Estado,

> pode ser definido como constituído de uma estrutura jurídico-política de certa formação social, dirigida por elites oriundas dos vários segmentos sociais dessa formação social. Na sua forma mais simples, ele se compõe de estrutura política, de uma estrutura econômica e de uma estrutura militar. Tais estruturas representam o arcabouço da estrutura do poder do Estado e têm, como fim último, a manipulação das diversas instâncias da formação social: a econômica, a administrativa, a política propriamente dita e a ideológica, aqui compreendida como as instituições da formação social encarregadas da produção, reprodução e difusão dos valores que compõem o universo da consciência dos membros individuais e das classes que integram a estrutura de classes dessa sociedade. (RODRIGUES, 2000, p. 27)

Assim sendo, não se pode ignorar a relevância que o controle do poder do Estado exerce na construção da histórica da sociedade. Ainda para Rodrigues (2000) outro aspecto importante é a função política,

> não se pode, também, ignorar a função política como função primordial na ação do Estado. Perdidas essas perspectivas, cai-se nos riscos do economicismo ou do idealismo na analise da ação do Estado enquanto mantenedor e agente da expansão dos interesses de classes ou de grupos que controlam a direção de suas iniciativas. (RODRIGUES, 2000, p. 28)

4.1 As políticas públicas e seus impactos sobre a educação brasileira: da formação da LDB às novas políticas avaliativas do MEC.

O mundo moderno sofreu profundas transformações, sobretudo a partir de 1960. A característica das sociedades contemporâneas tem sido seu alto grau de fragmentação, pluralismo e culto ao individualismo, sobretudo devido às mudanças ocorridas na organização do trabalho e da tecnologia. A vida política, econômica e cultural passou a ser mais fortemente influenciada por fatos que ocorrem no âmbito global, ainda que este

fenômeno tenha, inesperadamente, renovado a importância do local e tendidos a estimular culturas subnacionais e regionais.

A chamada globalização corresponde a uma nova forma de acumulação e de regulação do capital que se constitui em sistema mundial, com capacidade de ação cada vez mais independente dos Estados nacionais.

A transformação do capitalismo sofrida nessas últimas décadas inclui o surgimento das empresas transnacionais, o enxugamento do papel do Estado, uma nova divisão internacional do trabalho, mudanças na dinâmica da atividade comercial internacional e nas formas de inter-relacionamento da mídia, computadores e automoção e principalmente a fuga da produção para áreas mais avançadas do chamado "terceiro mundo".

Dentre as estratégias utilizadas nesse período, baseadas no atual modelo econômico - neoliberal, estão a defesa de um mercado livre, direcionador 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 frente ao público e valorização da produtividade. Os países em desenvolvimento necessitam, portanto, desencadear processos de difusão do progresso técnico e incorporá-lo ao sistema produtivo, o que implica criar, inovar e difundir o conhecimento. Para desenvolver e utilizar as novas tecnologias, entretanto, são cruciais alguns processos fundamentais de aprendizagem. O padrão de conhecimento requerido a partir dessas mudanças passa a ser menos discursivo e mais operativo; menos particularizado mais interativo; menos setorizado, mais global; não apenas fortemente cognitivo, mas também valorativo.

Com as novas tecnologias, não há necessidade de se acumular muitas informações, tendo em vista que muitas delas estão – ou estarão a curto prazo – disponíveis em banco de dados. O que se requer é a competência para saber buscá-las e operacionalizá-las. Dessa forma, cabe à educação investir num ensino que desenvolva o pensamento crítico e a argumentação, que proporcione a análise dos discursos e das diversas linguagens para questioná-las ou legitimá-las com novas regras do jogo de raciocínio.

Como se pode perceber, o papel da educação torna-se crucial como instrumento de controle social, pautada sobretudo pelos atributos de qualidade à produtividade. É imprescindível que o oferecimento de uma educação de qualidade para que a transformação produtiva traduza-se, também, em equidade de oportunidades. O homem

moderno terá que se adaptar as novas formas de trabalho, que não necessariamente se traduzam em emprego. A geração de empregos depende da retomada de crescimento, mas o crescimento por si só não é suficiente para garantir a criação de postos de trabalhos na quantidade requerida para absorver a oferta de mão-de-obra. Sendo assim, muito se tem falado na importância da educação básica[19], em que se espera que habilidades e disposições desejáveis para enfrentar o mundo moderno sejam construídas e ampliadas. Além disso, o conjunto de competências desenvolvidas nesse nível de escolaridade é importante porque se constitui na base para o desenvolvimento posterior, incluindo aqueles relativos à profissionalização. A educação básica passou a ser vista, desse modo, como condição para o desenvolvimento econômico e social.

A década de 80 do século XX, no Brasil, caracterizou-se como um período de abertura política, democratização do Estado e de reorganização da sociedade. O governo federal mostrou certa fragilidade para articular e conduzir questões importantes na área educacional. Os debates envolvendo a nova Constituição, entretanto, permitiram maior participação das entidades civis no delineamento das políticas públicas voltadas à educação. Nos anos de 1990, como conseqüência da aceleração do desenvolvimento tecnológico e do processo de globalização, a educação passou a ser discutida sobretudo com relação ao seu aspecto econômico, devido ao seu papel na construção de um novo modelo de desenvolvimento, visando ao reposicionamento e reinserção do país no cenário mundial. À educação cabe, nesse modelo, desenvolver primordialmente novos padrões de qualificação e de competências para o mundo do trabalho. As estratégias para atingir esse objetivo passa, necessariamente, pela discussão da qualidade da educação oferecida, sobretudo na educação básica.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, ressalta que,

> 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.

Cabe, portanto, ao Estado, a responsabilidade pela educação formal dos cidadãos, no sentido de promover a democratização da sociedade. O direito à educação está

[19] Segundo a LDB em seu artigo 21, a educação escolar compõe-se de: educação básica, formada pela educação

relacionado ao princípio da igualdade de todos perante a lei e, ainda que seja um dos fundamentos para a promoção do avanço social, não garante de forma efetiva a eqüidade social, que só poderia ser obtida através de um ensino de qualidade para todos e na garantia de vagas a todos os brasileiros.

Nesse cenário, foram realizadas tentativas de construir uma lei que regulasse a educação no território nacional. O primeiro passo, foi um anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – partir de princípios propostos durante a IV Conferência Brasileira de Educação de 1986 e tinha como objetivo subsidiar a Constituinte Nacional com relação às políticas públicas educacionais. Outros documentos, como a Carta de Goiânia e a Declaração de Brasília, contribuíram para estabelecer o eixo da nova LDB, que seria a universalização do ensino fundamental e a organização de um sistema nacional de ensino que propiciasse, ao mesmo tempo, a articulação dos diversos níveis e modalidades de ensino nas esferas federal, estadual e municipal, e a melhora crescente da qualidade da educação oferecida e de seu poder de democratização, tanto no que se refere à sua gestão quanto à sua função de inserção social.

O projeto de lei apresentado na Câmara dos Deputados em 13/05/1993 foi amplamente debatido e foi objeto de negociações árduas, em audiências públicas, entre deputados, entidades nacionais do campo educacional, inclusive órgãos do governo federal, pesquisadores de universidades e centros de pesquisas. Em 1992, durante o governo Collor, o senador Darcy Ribeiro havia apresentado um anteprojeto paralelo elaborado com a participação do MEC, que foi reformulado, já no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, no sentido de articular-se com as políticas que estavam sendo desenvolvidas por este ministério. Numa manobra política, esse anteprojeto acabou transformando-se na lei nº 9.394, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 20 de dezembro de 1996, constituindo a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, chamada por muitos como Lei Darcy Ribeiro que revogou as leis nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação; a lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 que regulamentava o ensino superior; a lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 que estabelecia as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e a lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982 que tornou opcional a profissionalização no 2º grau, antes obrigatória pela lei de 1971.

O título IV da LDB regulamenta a organização da educação nacional que apresenta dentre muitas atribuições a descentralização da educação nacional, determinando a

---

infantil, ensino fundamental e ensino médio, e educação superior.

cada esfera do governo – União, Estados, Municípios e Distrito Federal – organizar seus respectivos sistemas de ensino em regime de colaboração. A lei manteve o texto constitucional ao estabelecer apenas três sistemas de ensino: o federal, o dos Estados e o dos municípios, cabendo a cada um deles funções bem definidas.

A LDB determina que a União deverá elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com as demais instâncias administrativas. São também incumbências da União organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos sistemas federal de ensino e dos territórios, prestar assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e ao Municípios, estabelecer competências e diretrizes para a educação básica, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

O papel atribuído à União envolve, sobretudo a coordenação da política nacional de educação. Uma delas é assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, a fim de se definir prioridades e melhorar a qualidade de ensino. Na realidade, o MEC desde 1988, já vinha desenvolvendo ações avaliativas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Mesmo o Exame Nacional de Cursos (ENC) também chamado de "provão", implantado a partir de 1996 para os graduandos de alguns cursos universitários, foi idealizado e realizado antes da aprovação da LDB. As avaliações do rendimento escolar não tem por objetivo servir de orientação direta aos pais, alunos e professores sobre o desempenho individual de cada aluno ou escola, mais sim fornecer informações sobre as competências de estudantes de uma dada série em determinadas áreas de ensino, de forma que possam ser tomadas decisões políticas no âmbito educacional. Tais avaliações enquadram-se nos procedimentos utilizados para avaliação de sistemas de ensino e, muitas vezes, são executadas utlizando-se uma amostra de estudantes e não a totalidade deles, como ocorreu com o SAEB.

No caso do ENC, o aluno precisa fazer a prova para a obtenção de seu diploma, independente do desempenho alcançado. Somente o aluno recebe o boletim com seu desempenho individual, a instituição de ensino recebe do MEC o extrato com a média geral dos alunos. Essa, entretanto não tem acesso aos resultados individuais dos alunos, mas às médias alcançadas e o perfil de seu alunado, pois os graduandos respondem a um questionário de perfil sócio-econômico-educacional. Existe muita resistência da sociedade e dos movimentos estudantis, ainda hoje, com relação ao ENC, principalmente porque os alunos temem que seus resultados sejam exigidos no momento de conseguir um emprego.

Da creche ao ensino médio, o Brasil tem 57 milhões de alunos matriculados (2003). Desse total, 87% estão em escolas públicas. O contingente de estudantes na educação básica corresponde a quase um terço da população brasileira. É o que mostram os dados preliminares do Censo Escolar 2003, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e divulgados em 01 de setembro de 2003.

Os resultados do Censo Escolar 2003 mantêm tendências evidenciadas em anos anteriores: a matrícula no ensino fundamental mantém-se praticamente estável, há uma expansão do número de alunos do ensino médio, da educação infantil e da educação de jovens e adultos e um acelerado avanço do processo de inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais em classes comuns.

Realizado anualmente, o Censo envolveu, durante o processo de coleta dos dados, 212 mil escolas públicas e privadas. No ensino fundamental, o levantamento registrou 34,7 milhões matrículas, um decréscimo de 1,2% em relação ao ano passado. O ensino médio, com 9,1 milhões de estudantes, teve uma expansão de 4,8%. Com um aumento de 3%, o número de alunos na educação infantil, que reúne creche e pré-escola, chegou a 6,4 milhões.

Os números preliminares do Censo Escolar 2003 subsidiam uma série de políticas educacionais do setor público e a distribuição de recursos para a implementação de projetos. Programas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Merenda Escolar, Livro Didático e Dinheiro Direto na Escola baseiam-se nos dados do Censo Escolar.

Tabela 3 – Números da Educação Básica no Brasil

Níveis e modalidades de ensino	Total de matrículas em 2002	Total de matrículas em 2003	Matrículas na rede pública em 2003
Creche	1.152.511	1.236.814	767.585
Pré-Escola	4.977.847	5.160.787	3.843.108
Classe de Alfabetização	607.815	590.093	349.081
Ensino Fundamental	35.150.362	34.719.506	31.445.336

Ensino Médio	8.710.584	9.132.698	8.005.810
Educação Especial	337.897	358.987	139.177
Educação de Jovens e Adultos	3.779.593	4.239.475	3.957.644
Educação de Jovens e Adultos/Semipresencial	879.455	979.080	924.083
Educação de Jovens e Adultos/Preparatório para exame	75.069	55.315	41.898
Educação Profissionalizante	565.042	595.632	264.229
TOTAL	**55.932.175**	**57.068.387**	**49.737.951**

Fonte: Inep/MEC disponível em www.inep.mec.gov.br acessado em 03 de setembro de 2003.

No artigo 87 da LDB, o então presidente Fernando Henrique Cardoso instituiu oficialmente a "década da Educação" e atribuiu ao Conselho Nacional de Educação (CNE) poder para resolver e encaminhar as medidas necessárias para atender ao bom funcionamento da LDB.

Dois anos se passam entre a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. Foi somente em sete de abril de 1998, que o Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. A diretrizes tinham como objetivo, a "organização curricular das unidades escolares integrantes dos diversos sistemas de ensino" segundo seu artigo 1º.

A novidade das diretrizes é a integração proposta entre a vida cidadã e as áreas de conhecimento. Assim, fica estabelecido que todas as escolas deverão garantir uma maior integração em torno do paradigma curricular da educação formal. As diretrizes destacam alguns eixos do que ela denomina "vida cidadã", são eles:

- a saúde
- a sexualidade
- a vida familiar e social
- o meio ambiente

- o trabalho
- a ciência e a tecnologia
- a cultura
- as linguagens

Os eixos destacados devem, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, integrar-se as áreas de conhecimento já existentes, como língua portuguesa, geografia, história, matemática, ciências, língua estrangeira e educação física.

Durante muito tempo, no Brasil, sobretudo após a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692 de 1971, que institui a escola de 8 anos, a preocupação com a educação esteve bastante voltada para a questão quantitativa. O índice de analfabetismo no Brasil equiparava-se a países africanos, assim, buscou-se a popularização do ensino. É fato que em decorrência disso, tornou-se fundamental ampliar a estrutura física e o corpo de funcionários, além de providenciar estrutura didático-pedagógica para atender ao crescente número de alunos recém ingressos.

Porém, nessa política de expansão, as escolas tiveram seus números de alunos ampliados, mas, no entanto, não tiveram os investimentos aumentados na mesma proporção. Investimentos materiais foram negados e orientações pedagógicas foram ocultadas. As escolas foram transformando-se em ilhas, tanto sob ponto de vista de isolamento de discussões como também na dificuldade de proximidade com o Governo para reivindicar materiais necessários, estrutura física, bem como cursos de atualizações das diversas ciências.

Como produto dessa situação, tivemos a inevitável queda da qualidade do ensino. A justificativa para a simplificação dos conteúdos era pautada na máxima de que a medida se fazia necessária uma vez que estaria mais compatível com a capacidade dos alunos atendidos. A distância com a academia, leia-se Universidades com cursos de graduação em licenciatura, ajudou a aumentar o abismo já existente entre os professores de ensino superior e os de ensino fundamental e médio.

4.2 Parâmetros para a educação brasileira: reorientação na política educacional.

Mais de vinte anos passaram da aprovação da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que foi nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação e do sucateamento da educação básica, quando da década de 1990 do século XX, ressurgiu discursos e ações tanto da academia como também da esfera política do país, como uma tentativa de ressuscitar a qualidade comprometida há tanto tempo.

Pelo menos no discurso governamental, o então presidente da república Fernando Henrique Cardoso mostrou-se mais preocupado com a questão qualitativa do ensino oferecido pelas escolas públicas brasileiras do que com os índices que uma opção quantitativa teria.

Dessa forma, o final do século XX foi marcado por significativas investidas do governo federal com a finalidade de (re)orientar o ensino fundamental ministrado nas escolas públicas brasileiras. A materialização desses investimentos ocorreu através de medidas tomadas como que em conjunto. Dentre elas podemos destacar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental lançados em 1998 pela Secretaria de Educação Fundamental dos Ministério da Educação e do Desporto. Os PCNs refletem a política educacional brasileira adotada pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso e o ministro da Educação Paulo Renato de Souza. Os PCNs destacam a preocupação com a qualidade da educação brasileira logo em sua introdução. Segundo o documento,

> [...] se a tônica da política educacional brasileira recaiu, durante anos, sobre a expansão das oportunidades de escolarização, hoje ela é posta na necessidade de revisão do projeto educacional do país, de modo a concentrar a atenção na qualidade do ensino e da aprendizagem. (PCNs, 1998, p. 36)

Dentro desse conjunto de propostas, delineadas a partir da nova LDB, lei nº 9.394 de 1996, estiveram incluídas outras políticas de caráter nacional como os Planos Nacionais de Avaliação dos Livros Didáticos que acabaram por materializar-se com o Guia de Livros Didáticos (1996); o Sistema Nacional de Avaliação, colocado em prática pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); a Avaliação do Ensino Superior, o "provão", bem como o processo de avaliação de pós-graduação *strictu sensu* feito pela CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior.

Em meio a esse conjunto de atitudes puderam ser identificadas muitas contradições, o que colocou em dúvida a validade de tais medidas, principalmente ao se reportar às realidades brasileiras a que se destinam. Segundo Sposito (1999),

> esse conjunto de propostas, medidas e ações só pode ser denominado de 'pacote', com o objetivo de se observar que há, por parte do governo federal, uma clara intenção de implantar um novo perfil à educação brasileira. Por outro lado, o rótulo de "pacote" não quer designar, necessariamente, homogeneidade ou coerência entre essas propostas, medidas e ações, embora às vezes isso possa ser notado. (SPOSITO, 1999, p. 20)

No momento em que se discutem as novas medidas oriundas do governo federal, o ensino de Geografia, assim como a educação de um modo geral, se vê diante de um panorama pouco satisfatório. As escolas vivenciam a degradação geral das condições de trabalho e de ensino. Os ensinos de 1º e 2º passam por séries dificuldades que beiram a crise da educação brasileira e a Geografia presencia um impasse,

> de um lado temos nas universidades um movimento crítico em relação às concepções tradicionais e todo um processo de reformulação que repercute no ensino através do surgimento de novas propostas curriculares. De outro, encontramos os professores mergulhados em desânimo, dúvidas e frustrações diante de uma escola onde pouco se ensina e se aprende. (PONTUSCHKA, 1999, p. 127)

A escola pública brasileira acaba por refletir a ausência de investimentos que o governo deixou de fazer. O momento é propício para se identificar a perda da identidade dos professores de ensino fundamental e médio. Como ficaram resignados em suas salas de aula, não estiveram em formação continuada, não participaram de congressos, simpósios e encontros da AGB nem tampouco estiveram em pós-graduação e pouco podem contribuir para a renovação do ensino. Assim, a triste realidade da educação e dos professores do ensino básico, acabam por legitimar a ausência dos mesmos nesse novo processo que busca reorientar os caminhos da educação brasileira. Esse é panorama em que se encontrava o ensino no Brasil e em especial o ensino de Geografia, quando as novas investidas por parte do governo federal tencionaram a reorientar os caminhos da educação brasileira e marcaram um momento novo para discussões e avaliações neste sentido.

Entre as novas propostas, os PCNs lideram a lista de críticas e discussões, muitas vezes coerentemente embasadas. Por outro lado, grande parte das críticas não são fundamentadas pelo simples fato de desconhecerem o documento. Isso se justifica por se tratar de uma proposta do governo federal e, portanto, envolta em um pré-conceito, o que impede, de antemão, a sua aceitação. Para que o nosso trabalho não seja incluído nesta segunda relação, a daqueles que elaboram críticas sem fundamento, é que buscamos conhecer melhor o Guia de Livros Didáticos bem como todo o processo de reorientação da educação brasileira a que este está atrelado, para com um conhecimento mínimo, que permita um embasamento coerente para críticas e argumentações fundamentadas.

4.3. Os PCNs de Geografia para o ensino fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais, um documento único para um país de caráter educacional multifacetado, como o Brasil, com a pretensão de coesão social? Conhecendo as diversidades de nosso país, quem não ficaria surpreso com um objetivo tão onipotente? Não só porque possui objetivos tão amplos, mas também porque se pretende levar a uma padronização da formação do educando, desvinculando-o cultural e socialmente das especificidades regionais de onde vive. Precipitadamente, essa foi a primeira análise que fizemos quando em contato com este documento ainda nos bancos da graduação. Poucos anos se passaram de lá para cá, e por acreditar que esta análise ainda é pertinente iniciaremos a discussão sobre os PCNs, que se pretendem uma reorientação para o ensino fundamental e a quem o Guia, nosso objeto de pesquisa, a princípio se submete, não no sentido *strictu* mas no sentido *lato*, afinal se há parâmetros para a educação, os livros didáticos devem estar submetidos a este.[20]

A primeira dificuldade sentida com os PCNs em todo o Brasil (Pontushka, 1999) foi quanto à sua distribuição. Se houve uma estratégia operacional de distribuição ao que parece essa não foi muito bem planejada. Com um caráter impositivo, característica das políticas públicas educacionais brasileiras, os PCNs chegaram às escolas e não tiveram muita aceitação. Ficaram restritos às bibliotecas até chegar o momento da confecção do

planejamento escolar, quando foram alertados pelo Núcleo Regional de Educação, que daquela data em diante os planejamentos deveriam estar em concordância com este novo documento. O documento não foi explicado aos professores. A ausência[21] de cursos, programas de estudos, simpósios, entre outras atividades que poderiam ter sido realizadas com o objetivo de apresentar, explicar, clarificar e acima de tudo orientar para o uso de tais propostas. Estamos referindo à realidade delineada pelos responsáveis dos Núcleos Regionais de Educação (NRE) das cidades de Londrina e Foz do Iguaçu no Estado do Paraná que afirmaram, em entrevistas, não terem organizado fórum de discussões e debates sobre os PCNs com os professores da região. Segundo os NRE as escolas tinham autonomia para estudar e debater os Parâmetros e quando necessário solicitar ajuda ao NRE, mas tal ação (a de convocar o NRE para esclarecimentos) não ocorreu em nenhuma das cidades da macro região, tanto de Londrina como de Foz do Iguaçu.

Quando consultados[22] sobre os PCNs, os professores das escolas, tanto de Londrina como de Foz do Iguaçu, foram unânimes em afirmar que começaram mas não terminaram de ler o documento. Uma das professoras de Londrina, teceu comentários bastante interessantes sobre o documento,

> Eu me lembro quando os PCNs chegaram, como todo livro que chega ficamos felizes de saber que tinha livros novos para a Geografia. Sabe como é, a biblioteca está sempre precisando de novos livros. Mas depois do primeiro contato com os tais, vimos que não se tratava de livros para alunos e nem pra professores, que aquilo era parâmetros para a Geografia. Eles ficaram esquecidos nas estantes da supervisão, até que o Núcleo avisou que os planejamentos do próximo ano deveriam estar embasados nos PCNs. Foi uma correria nas escolas, todo mundo sem saber como fazer com aquilo. Eu comecei a ler, mas acabei abandonando. A diretora da outra escola que trabalho me disse, não esquenta, faz igual você sempre fez e dá uma copiada na parte dos objetivos do ensino de Geografia. E foi o que eu fiz, e sabe que deu certo, pelo menos não voltou do Núcleo. Se não tivesse dado certo eles teriam devolvido. Eu sei que não deveria ser assim, mas não é fácil seguir à risca o que eles querem. Eles querem tudo e não nos dão nada. Será que eles acham que nós não fazemos nada aqui embaixo? (Relato da entrevista realizada com uma Professora da escola pública de Londrina no dia 13 de novembro de 2000)

---

[20] Retomaremos essa discussão no quinto capítulo.

[21] Após o lançamento dos PCNs, o MEC elaborou um projeto 'Parâmetros em Ação' que tinha o objetivo de capacitar professores da rede quanto as novidades do PCNs, porém este projeto de pouco alcance não representou de maneira significativa a capacitação requerida.

[22] As referências aos professores são frutos de entrevistas desenvolvidas nos municípios de Londrina no 2º semestre de 2000 e em Foz do Iguaçu no 2º semestre de 2002, nas maiores escolas públicas dessas cidades envolvendo todos os professores que estavam ministrando aulas de Geografia.

Relatos sobre as dificuldades com os PCNs apareceram em todas as entrevistas realizadas com os professores. Já com relação aos supervisores dos Núcleos Regionais de Educação, as informações foram outras,

> Quando recebemos os PCNs organizamos reuniões com os diretores da escolas para repassar os livros e organizar um cronograma de atendimento à todas as escolas da nossa macro região. Os diretores deveriam organizar os professores de cada área e discutir as novas propostas para cada área. Depois de discutir as áreas específicas é que iríamos debater os temas transversais. Mas aos poucos os professores foram se organizando nas escolas com os diretores e os orientadores por área e debatendo entre eles. Muito pouco foi feito através do NRE não porque não estávamos disponíveis, porque estivemos o tempo todo à disposição, mas por que as escolas se organizaram e assim não foi preciso a intervenção do Núcleo. Nossos professores sabem das responsabilidades que têm. No ano seguinte os planejamentos foram construídos, aos poucos é claro, tendo como base os PCNs. Agora quanto aos temas transversais, confesso, que pouco foi feito, essa parte é bem mais difícil. Mas ainda assim algumas escolas organizaram tarefas bem interessantes. (Relato da entrevista com a técnica pedagoga do NRE de Londrina, entrevistada em 31 de outubro de 2000.)

A falta de sintonia nos discursos dos professores e dos NRE é nítida e explícita a falta de políticas planejadas, organizadas e executadas pelo governo federal. O relato de experiência da responsável pelo NRE de Foz do Iguaçu contribui para confirmar as mazelas do governo federal com a implantação dos PCNs e as dificuldades que professores e NRE tiveram quando os mesmos foram lançados,

> Eu tinha acabado de assumir a supervisão de materiais pedagógicos do Núcleo quando o governo lançou os PCNs. Sabe dominó? Eu tinha a sensação que a última peça do jogo tinha caído aqui em Foz no meu colo. Mas eu estava errada, a última pecinha ia cair no colo do professor que tinha menos informação do que eu. Foi um susto, eu nem sabia que eles estavam organizando parâmetros. Nunca ninguém tinha falado em parâmetros e de repente surge aquele monte de livros. Olha, foi um sufoco. Se nós não sabíamos o que fazer, você imagina os professores. Eu me lembro que fui entregar alguma coisa numa escola no município de São Miguel do Iguaçu, município que faz parte da nossa região de abrangência, e chegando lá a diretora me chamou e disse: que historia é essa que agora temos que refazer os projetos políticos pedagógicos das disciplinas de acordo com aqueles livrinhos? (...) Eu acho que ainda hoje os professores não leram os PCNs. (relato da entrevista realizada com a supervisora de materiais pedagógicos do NRE de Foz do Iguaçu – PR em 23 de outubro de 2002)

Um dos aspectos mais complexos dos PCNs é identificado quanto à característica da corrente de pensamento adotado na proposta para a Geografia. A proposta mostra-se um tanto confusa, indefinida teoricamente, principalmente quanto à terminologia adotada – conceitos e categorias. Segundo Pontuschka (1999),

> [...] 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 , em outros, um direcionamento fenomenológico. (PONTUSCHKA, 1999, p. 16)

Além da dificuldade em identificar a matriz teórico-metodológica dos PCNs, um outro problema não menos grave está claramente identificado nos conceitos utilizados pela proposta para a Geografia. Os autores enfatizam que a Geografia deve trabalhar com conceitos de paisagem, lugar, território e região, porém o uso de linguagem complexa acaba por aumentar as dúvidas diante dos conceitos importantes. Vejamos, a título de exemplo, o que foi feito com o conceito de território.

Para professores de Geografia é fundamental reconhecer as diferenças entre o conceito de território e o conceito de territorialidade. Num primeiro momento essas palavras podem dizer a mesma coisa. Porém, o território refere-se a um campo específico do estudo da Geografia. Ele é representado por um sistema de objetos fixos e móveis, como, por exemplo, (PCNs, 1998) o sistema viário urbano representando o fixo e o conjunto dos transportes como os móveis. Ambos constituem uma unidade indissolúvel, mas que não se confundem. Segundo os PCNs (1998),

> enquanto a categoria território representa para a Geografia um sistema de objetos, sendo básica para a análise geográfica, o conceito de territorialidade representa a condição necessária para a própria existência da sociedade como um todo. Se o território pode ser considerado campo específico dos estudos e pesquisas geográficas, a territorialidade poderá também estar presente em quaisquer outros estudos das demais ciências. (PCNs, 1998, p. 28)

Dessa forma, o que temos, são propostas complexas de linguagem pouco acessível e que em vez de promoverem esclarecimentos aumentam as dúvidas. Não é exclusivo do conceito de território a dificuldade de compreensão. O trato com a categoria espaço também contribui para crescentes dúvidas, isso porque em alguns momentos é tratado

à luz da concepção marxista e em outros sob a concepção teórica fenomenológica. (Sposito, 1999)

A pluralidade, como é justificada pelos autores, ou a confusão teórica que acima expusemos, é analisada por Oliveira (1999) como sendo ecletismo teórico e sobre isto o mesmo contribui no sentido de facilitar nossa compreensão, segundo o autor,

> ao que se saiba, o ecletismo revela mais a ausência do que a presença de uma concepção filosófica. É aqui que a armadilha da pluralidade se manifesta. Não eleger uma concepção de geografia para dar sustentação e consistência epistemológica, em nome da pluralidade, deixou a descoberto a possibilidade de o ecletismo aparecer como concepção dominante. (OLIVEIRA, 1999, p. 50)

A hipótese, de que tínhamos no Brasil uma grande falta de sintonia entre o ensino da Geografia das escolas de ensino fundamental e médio e aquele produzido nas Universidades, com os PCNs, acabou por confirmar-se. Evidente que dois diferentes discursos estavam sendo produzidos. O espanto foi tanto com a chegada dos PCNs que passados cinco anos muitos professores da rede ainda não sabem o que fazer direito com aquele material, ou o chamado por muitos como "o livro verde", uma referência à cor do livro de Geografia.

O único produto concreto dos PCNs para os professores entrevistados é o livro didático. Os professores fazem uma relação, equivocada, de que os livros didáticos estão em concordância com os PCNs de Geografia e assim, acreditam que estão construindo aulas de Geografia tendo como parâmetro os PCNs de Geografia, afinal os livros estão de acordo com os PCNs, as aulas são planejadas através dos livros didáticos, logo as aulas de Geografia estão em concordância com os PCNs de Geografia.

Mas essa idéia, implícita nas entrevistas dos professores, de linearidade de políticas públicas é comentada por Maria Encarnação Beltrão Sposito, Coordenadora da Área de Geografia do Guia de Livros Didáticos – PNLD 2002, em entrevista realizada em 20 de maio de 2003,

> Não há essa linearidade e o fato dela não existir não é casual, é intencional. As diretrizes e os parâmetros como os próprios nomes assim o definem não são de obrigatoriedade de adoção pela Rede. É apenas uma sugestão e, sendo assim, para ser coerente com o fato de ser essa uma sugestão, nós jamais poderíamos adotá-las como parâmetros, ou como critérios ou ainda como

> espelhos para realizar a avaliação. Se não é obrigatório adotar porque nós valorizaríamos isso nas obras, se nós valorizássemos estaríamos induzindo os autores a tentar se aproximar daquela proposta. Então, os PCNs não são critérios. Pode haver obras que seguem os PCNs e são excluídas e obras que rejeitam completamente os parâmetros e as diretrizes e serem aprovadas. (MARIA ENCARNAÇÃO BELTRÃO SPOSITO em entrevista realizada em 19 de maio de 2003)

Ainda sobre essa questão dos PCNs enquanto parâmetros para avaliação do PNLD, Douglas Santos comenta,

> não existe uma linearidade na máquina do Estado, porque a máquina do Estado não é uma coisa única, é uma disputa conjuntural por poder e grupos exercem poderes sobre a máquina. O Estado é uma estrutura que expressa conjunturalmente as correlações de forças que sobre ele se exercem, então quando se pensa no momento da constituição dos parâmetros a articulação que é feita no interior do MEC e que leva a determinar uma dada equipe para escrever os PCNs não é a mesma articulação que leva num momento posterior a elaboração da equipe do PNLD, portanto não existe esta linearidade e essa linearidade é impossível de existir. O encontro dessas duas esferas só é percebido na concepção comum de Estado que elas têm. A concepção de Estado se mantém no sentido de que tanto um como o outro se acha poderoso o suficiente para determinar aquilo que é o conhecimento. Então nesse sentido essa concepção se mantém, mas o que é conhecimento pra um e o que é o conhecimento pra outro não é a mesma coisa. E talvez a partir desse entendimento fique fácil compreender e até justificar o porquê que aquele [Professor Francisco Capuano Scarlato] que esteve à frente dos PCNs e é autor de livro didático não teve a sua coleção aprovada pelo Guia. (relatos da entrevistas com o Professor e Autor de Livros Didáticos DOUGLAS SANTOS entrevistado em 19 de maio de 2003)

O professor Francisco Capuano Scarlato, autor de livros didáticos e membro da equipe de elaboração dos PCNs de Geografia para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, quando consultado sobre os parâmetros da avaliação dos Guias para os livros didáticos observou que,

> os parâmetros infelizmente não significam referências para a avaliação dos livros didáticos, então, o governo acaba fazendo duplicidade de coisas, porque gasta um dinheiro enorme para se fazer os parâmetros, colocam os parâmetros como referência e não usam. Não que os parâmetros devam ser camisas de força numa avaliação, mas ao menos a proposta didática-pedagógica e filosófica dos parâmetros deveriam ser seguidas. Um outro problema é que as avaliações começaram antes dos parâmetros serem finalizados. E ao nosso ver as avaliações somente poderiam acontecer depois dos parâmetros serem aprovados e implantados. São contradições. Pra que

> servem os parâmetros? Para ficarem nas estantes?! Não! Os parâmetros deveriam ser sinalizadores teórico-metodologicos. Mas, os parâmetros não serviram de parâmetros. É muito triste, mas é o que aconteceu. (FRANCISCO CAPUANO SCARLATO em entrevista realizada no dia 19 de maio de 2003)

HÖFLING (2001, p. 37) analisando o 'Estado e as políticas públicas sociais', ressalta que "o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo".

Para os professores da rede de ensino fundamental, essa discussão não é elaborada e pouco podem inferir sobre a validade dos PCNs enquanto diretrizes para avaliação. A maioria acredita que os PCNs são a base das avaliações do Guia. Mas quando questionados sobre as mudanças ocorridas após os PCNs no ensino de Geografia, nos livros didáticos, nos conteúdos, na abordagem, os professores entrevistados não souberem responder. A falta de clareza dos professores reforça a idéia, antes já anunciada, da distância existente entre os discursos elaborados no âmbito universitário e na rede.

Os apontamentos por ora relacionados foram destacados no intuito de contribuir para melhor entender o Guia de Livros Didáticos para o ensino de Geografia, níveis fundamentais, que iremos trabalhar no próximo capítulo.

5. O LIVRO DIDÁTICO

> Não vale o esforço de tomar a pena: ninguém te constrange ao trabalho que fazes; mas se te propões a ele, faze-o bem. Não o adotes sobretudo, como um socorro à tua existência; teu trabalho se ressentiria de tuas necessidades; tu lhe transmitirias tua fraqueza, ele assumiria a palidez da fome: outros ofícios te são oferecidos; faze sapatos, mas não escreva livros. Não te estimaremos menos, e como tu não nos aborrecerás, talvez te gostemos mais. (Marquês de Sade , 1740-1814)

A idéia de ensino na escola brasileira hoje supõe a reconstrução social cujos participantes assumam um compromisso na elaboração das respostas às exigências da comunidade.

Diante do momento histórico em que vivemos é sensível e importante fazer uma reflexão, um questionamento, sobre o ensino de Geografia e o professor, ou como prefere Gadotti (1981) "um profissional de ensino".

Partindo dessas premissas, começaremos com uma análise do nosso contexto sócio-politico, elaborado por Gadotti, para nele situar a dimensão social do profissional do ensino. Segundo o autor,

> a verdade é que esse tema preocupa hoje não apenas porque é o profissional que se encontra em crise de identidade, mas é a sociedade que está dividida e o educador, o profissional de ensino e da educação, encontra-se numa encruzilhada. A quem ele serve, a quem ele deve servir numa sociedade na qual é cada vez mais difícil distinguir o médico do paciente (...) Na verdade, os educadores estão descobrindo pouco a pouco a quem estão servindo, e ao descobrirem precisam optar entre a subserviência a um poder que é contrário a seus interesses (enquanto trabalhadores) e a resistência ao lado daqueles que são os postergados na sociedade. Os profissionais da educação descobrem assim que são *meros executores* de uma política educacional traçada em gabinetes e por isso estranha à sua realidade. (GADOTTI, 1981, p. 8-9)

Como instituição sistemática e compromissada com a realidade social, a escola e o ensino, e no nosso caso específico, o ensino de Geografia, tem como finalidade propiciar aos alunos condições para a formação de indivíduos participativos da/na sociedade, capazes de atuar na transformação dessa e em busca de construção permanente de autonomia

intelectual e política, que se traduza em emancipação. Lamentavelmente, essa não tem sido a realidade. E talvez um dos instrumentos condicionadores deste *status quo*, entre outros tantos, tenham sido os livros didáticos. Porém, responsabilizar o livro didático pela má qualidade no ensino de Geografia é demonstrar uma visão estreita de um problema mais complexo que tem como um de seus elementos lapidares a formação do professor. Se ela é falha, leva-o a amparar-se unicamente no livro didático, respondendo pela reprodução de equívocos interpretativos, de preconceitos, de conservadorismo. Se o professor não é capaz de discernir entre as várias alternativas teórico-metodológicas que se lhe apresentam, se não tem uma mínima noção sobre os procedimentos da pesquisa geográfica, se não possui uma visão mais ampla sobre o caráter do ensino de Geografia nas escolas de ensino fundamental, dará a qualquer livro didático idêntico tratamento.

E nesse quadro reside o perigo porque, segundo Gadotti (1981, p. 9) "vivemos o *tempo da mentira*: da mentira política, da mentira econômica, das belas mentiras estampadas nos livros didáticos distribuídos por ricas fundações."

Parte importante do trabalho do professor, o material didático, especificamente o livro didático, tem representado um papel significativo no processo de ensino-aprendizagem. Indispensável pelos professores, não é raro encontrar professores que têm no livro didático seu único material de trabalho ou, mesmo quando não o fazem, também não chegam a dispensá-lo. O livro didático ainda é o material básico, elemento central da metodologia de ensino praticada nas salas de aula, e minhas observações em pesquisa de campo realizadas[23], evidenciaram essa realidade. Mesmo que em seu discurso o professor reconheça a necessidade da produção de material por ele próprio, ou até mesmo a construção, a partir de pesquisa, conjuntamente com seus alunos, acaba por fundamentar o seu trabalho no uso do livro didático, ponto de partida e material essencial de trabalho dos alunos, dentro e fora da sala de aula, e considerado por esses, como "única fonte digna de confiança" (ABUD, 1984, p. 81). Sua concepção e organização, em geral, obedecem às linhas traçadas pelos programas curriculares oficiais.

[23] As pesquisas de campo, aqui referidas, foram realizadas através de entrevistas com os professores das duas maiores escolas públicas das cidades de Londrina e Santa Terezinha de Itaipu, ambas no Estado do Paraná.

5.1 O livro didático: um breve resgate na história e no ensino de Geografia.

Segundo Soares (1993) desde a Antigüidade o ensino vem ocorrendo através de textos e os alunos sempre decorando. Na China, em 500 a.C. eram utilizados livros religiosos, os Hebreus usam a Bíblia e o Talmude. Na Grécia, Homero foi o primeiro texto utilizado nas escolas. Em Atenas usavam fábulas como leituras recreativas. Em Roma as viagens de Ulisses eram usadas como lições de Geografia.

Assim o material de trabalho precisava estar acima do nível dos alunos, partindo do princípio que as turmas não eram numerosas, o professor poderia e deveria adaptar os ensinamentos à capacidade de cada um.

No século V surgiram as Enciclopédias, com a idéia do aluno fazer cópias dos livros. No século VII Isidoro de Sevilha reunia o saber de seu tempo em um só livro e já no século IX o livro texto de todos os alunos eram o Alcorão que significava leitura.

Na Idade Média, as escolas organizavam-se dentro do espírito cristão e com o Renascimento surgiu a idéia de que era preciso ensinar a pensar sugerindo a leitura em voz alta.

No século XVI, influenciada pelo capitalismo, aparecia a obra jesuítica *Ratio Studiorum* com preocupação de um ensino humanista, enciclopédico, alheio à realidade do país. Descartes deu novas fundamentações à didática e ao livro didático, quando não admitiu como verdadeiro o que não se conhece como tal. Fins do século XVII, os livros de Bossuet valorizavam o ensino da História e da Geografia Nacional.

Na França, após a Revolução Francesa, a preocupação foi a redação de livros para as escolas primárias, secundárias e superiores. Surgia a proposta de que o ensino não pode limitar-se ao livro-texto.

Presente no ensino da Geografia brasileira desde o início deste século, Andrade (1989) traça um histórico da sua utilização nas escolas. Antes de 1930, o estudo da Geografia estava baseado apenas na memorização, característica também presente nos livros didáticos da época. Após 1930, a Geografia brasileira passa a receber influências dos princípios da escola Lablachiana; os livros didáticos tiveram seus textos modernizados e ilustrados com mapas, cartas e fotografias.

Com o Estado Novo, as ciências sociais tiveram sua influência diminuída e a Geografia passou a ter um caráter ainda mais conservador do que o habitualmente estabelecido, com os autores de livros didáticos submetendo-se à vontade do Estado no tocante aos assuntos que deveriam aparecer no livro didático.

Na década de 1950, novos livros didáticos de Geografia começaram a aparecer, apresentando os fenômenos geográficos de maneira mais dinâmica. Com o populismo dos anos 1960, houve um grande estímulo à produção de livros didáticos que, infelizmente, retomam o processo mnemônico. Nesse período é que surgem os cadernos de exercício conhecidos como "livro do mestre", o nosso popular "manual do professor". Têm como principal conseqüência a perda da capacidade de reflexão e de análise, bem como a automação dos professores. Este quadro é o que perdura até os dias atuais.

5.2 Guia de Livros Didáticos para o ensino fundamental – 5ª a 8ª séries.

O MEC, a partir de 1995, através da Secretaria do Ensino Fundamental (SEF) deu início a um processo de análise, avaliação e seleção dos livros didáticos brasileiros como parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Segundo informações do próprio MEC,

> o Programa Nacional do Livro didático (PNLD) visa a suprir as escolas públicas de ensino fundamental, cadastradas no Censo Escolar, com livros didáticos gratuitos e de qualidade, para as disciplinas de Língua Portuguesa/Alfabetização, Matemática, Ciências, Estudos Sociais – Historia e Geografia.[24]

Assim, desde 1995, através do Projeto de Avaliação de Livros Didáticos, vêm sendo desenvolvidas ações que visam à melhoria da qualidade do material destinado ao ensino fundamental e utilizado nas escolas das redes públicas. O produto final desse Projeto de Avaliação é o Guia de Livros Didáticos, material disponibilizado pelo MEC para as escolas

[24] Disponível em www.mec.gov.br acessado em 7 de outubro de 2001.

públicas brasileiras composto por resenhas dos livros avaliados e recomendados para aquisição.

Até o presente ano foram concluídos e disponibilizados às escolas cinco Guias de Livros Didáticos, sendo:

1º PNLD – Guia de Livros Didáticos – 1ª a 4ª séries – ano de 1996

2º PNLD – Guia de Livros Didáticos – 1ª a 4ª séries – ano de 1998

3º PNLD – Guia de Livros Didáticos – 5ª a 8ª séries – ano de 1999

4º PNLD – Guia de Livros Didáticos – 1ª a 4ª séries – ano de 2000

5º PNLD – Guia de Livros Didáticos – 5ª a 8ª séries – ano de 2002

O Guia de Livros Didáticos é o documento oficial do MEC para as escolas com o resultado das avaliações das equipes de cada disciplina. Esse material, com classificação e avaliação dos livros didáticos para o ensino de Geografia, Matemática, Português, Ciências, História tem chegado às escolas brasileiras para indicação, pelo professor, do livro didático a ser adotado para a escola e para os alunos de acordo com o PNLD. A escola recebe juntamente com o Guia um caderno em separado contendo as etiquetas com o nome da coleção e seu respectivo código de barra que deve ser destacada e colada na ficha de indicação. As escolas devem indicar na ficha até três coleções de cada disciplina, segundo critérios dos próprios professores e das escolas para o estabelcimento de prioridade para a aquisição dos livros. Porém, essa ordem não tem sido seguida pelo FNDE, órgão responsável pela compra dos livros didáticos, conforme relatos dos professores e dos NRE entrevistados.

O 3º PNLD, que a partir daqui denominaremos de Primeiro Guia, uma vez que foi o primeiro Guia de Livros Didáticos para o ensino fundamental de 5ª a 8ª séries, publicado em 1999 sob coordenação do Professor Manuel Correia de Andrade foi elaborado segundo critérios da Comissão para analisar os livros em separados e não enquanto coleção como foi feito pela equipe do 5º PNLD ou segundo Guia para o ensino fundamental – 5ª a 8ª séries. Assim foi possível encontrar livros de uma mesma coleção aprovados e outros reprovados.

Segundo os professores da rede estadual de ensino entrevistados tanto em Londrina como em Foz do Iguaçu, o Primeiro Guia gerou vários problemas operacionais para

as escolas. Ao recebem os livros didáticos do FNDE foi comum às escolas não receberem números suficientes para a quantidade de alunos da escola. Esse fato deu início ao que alguns professores denominaram de “escambo”,

> a gente tinha que ligar nas outras escolas e perguntar: fulana, você tem livros da 5ª série do Elian? Vamos trocar? Eu dou os livros da 6ª do Igor e você me manda os da 5ª. Dá pra acreditar? Mas foi assim, um mercado de livros entre as escolas, isso porque o governo federal não mandou livros suficientes. Chegou nas escolas um pouco de cada. (...) Sabe o que acho que aconteceu? Não tem as três indicações na lista? Pois é, eu acho que o MEC pegou um pouco de livros de cada indicação e mandou. A gente é que tinha que se livrar do abacaxi. Pode? (professora da rede estadual de ensino de Londrina em entrevista realizada no dia 13 de novembro de 2000)

Enquanto autor de livros didáticos o Professor José William Vesentini analisando o processo de avaliação do MEC para os livros didáticos, considera que,

> em primeiro lugar eu acredito que a avaliação é uma coisa positiva, só que ela foi muito mal feita no começo, mas ela tem que ser aprimorada e deve continuar. Não tenho nada contra a avaliação, muito pelo contrario sou até favorável. Isto porque, como o Estado é o grande comprador de livros didáticos de 5ª a 8ª séries para as escolas públicas, é natural que ele queira avaliar o que está comprando. Embora, ele tenha, esse deveria ser o exercício democrático, que deixar os professores escolherem o material que ele vai usar, ele não pode impor, como acontece. O professor escolhe um livro e depois recebe outro. Isso acontece muito por aí. Existe um problema seríssimo de distribuição. (JOSÉ WILLIAM VESENTINI, 19 de maio de 2003)

O fato do MEC estar hoje classificando e indicando os livros didáticos a serem adotados pelas escolas públicas brasileiras, não é o problema central desse trabalho, uma vez que concordamos que tal material precisa ser avaliado.

Porém entendemos ser necessário e importante analisar o processo de criação dos critérios que este Ministério tem usado para classificar e posteriormente indicar o referido material.

Maria Encarnação Beltrão Sposito, coordenadora da equipe do Guia 2002 – 5º PNLD – analisando o processo de avaliação de livros didáticos realizados pelo MEC, ressalta aspectos importantes no processo de escolha das equipes do primeiro e do segundo Guia de Livros Didáticos,

> há três aspectos importantes que diferenciam o primeiro Guia de 5ª a 8ª série, realizado sob a Coordenação do Professor Manuel Correia de Andrade, do segundo Guia realizado pela equipe da UNESP de Prudente sob minha coordenação. Primeiramente é preciso recuperar os fatores que levaram o MEC a alterar os critérios de formação de equipes para avaliação. O primeiro Guia cuja avaliação havia apresentado uma série de problemas e cuja a finalização do trabalho acabou demandando mais tempo do que o previsto e isso resultou num atraso na finalização do trabalho e conseguinte na compra dos livros, o MEC fez uma avaliação que não teria condições de continuar a fazer as avaliações centralizadas. Três fatores levaram a descentralizar o processo: primeiro, o número muito grande de pessoas que foi tornando muito difícil planejar e executar a avaliação; segundo, a imagem que esse processo teria quando a avaliação passasse a ser realizada pelas universidades, que acabaria dando um tratamento mais criterioso, o que de fato aconteceu e em terceiro lugar o interesse do MEC em desenvolver pesquisas sobre o assunto que acabou de fato acontecendo o ano seguinte. (MARIA ENCARNAÇÃO BELTRÃO SPOSITO, 20 de maio de 2003)

Com relação a escolha do nome da professora Maria Encarnação Beltrão Sposito para coordenar a equipe do segundo Guia de Livros Didáticos de 5ª a 8ª séries e a escolha da UNESP de Presidente Prudente para compor a equipe de avaliadores dos livros didáticos de ensino fundamental de Geografia, a Professora relembra,

> como eu me tornei coordenadora? Das equipes de avaliadores, de todas as equipes, eles escolheram um professor por equipe, com o que eles consideravam ter as melhores condições para coordenar. Eu fui escolhida em toda a equipe de Geografia. Tendo sido escolhida a minha universidade foi contatada para apresentar-se como executora do processo de avaliação. (...) Foi assim que eu passei da condição de avaliadora para a condição de coordenadora da área de Geografia. Isso para o PNLD de 2002, aquele realizado em 2000, divulgado em 2001 mas como os livros chegam em 2002 ele leva o nome de 2002. O coordenador tem autonomia para escolher a sua equipe (MARIA ENCARNAÇAO BELTRÃO SPOSITO, 20 de maio de 2003)

A relevância desta reflexão está diretamente relacionada ao processo de construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, através do qual entendemos que ocorreu uma ruptura entre as iniciativas do Estado e as associações científicas e/ou profissionais na discussão de parâmetros para o ensino brasileiro. Tal processo estendeu-se às políticas dos livros didáticos. Acreditamos que as políticas públicas voltadas aos livros didáticos deveriam ter como princípio a capacitação de docentes, para que os mesmos

tivessem condições de selecionar e usar adequadamente esse recurso didático. Mas a questão de formação docente inicial bem como a formação continuada não esteve dentre as prioridades do MEC.

Douglas Santos refletindo sobre a avaliação dos livros didáticos e os PCNs ressalta,

> é interessante observar como os PCNs assumiram uma postura teórico-metodológica. Quem é o Estado para dizer aos geógrafos que a melhor Geografia está no campo da fenomenologia. Quem é o Estado? Se o Estado tem o direito de dizer qual a corrente teórico-metodológica mais verdadeira, então o resto está errado e é nesse campo que entra a Comissão que fez e faz a avaliação dos livros didáticos. Se você levar em consideração que o mesmo indivíduo que fez os PCNs é autor de livro didático e que teve seus livros reprovados então a grande questão que dá unidade entre os PCNs e a Comissão do Guia não são as concepções teóricos-metodológicas que estão colocadas nestes documentos, mas é postura em relação ao Estado. Um se achando poderoso o suficiente para dizer a todos os professores que a única Geografia possível está no campo da fenomenologia, e os outros se achando poderosos o suficiente para atribuir uma ou duas estrelas a um autor como Melhem Adas. Uma vanguarda do movimento de renovação do ensino de Geografia, uma vida inteira dedicada aos livros didáticos e ao ensino de Geografia. E é preciso dizer que não existe ninguém na academia competente o suficiente para avaliar Melhem Adas. Existe na academia um conjunto de pessoas com capacidade muito boa de debater com Melhem, mas jamais dar uma nota que não seja dez com muito louvor. E isso é política pública. Na concepção de Estado os mecanismos de avaliação, da maneira como foram construídos, criados e executados, namora muito com a concepção fascista de Estado. (DOUGLAS SANTOS em entrevista realizada em 19 de maio de 2003)[25]

Para um melhor desenvolvimento das aulas, os professores de uma maneira geral, estão cada dia mais, utilizando materiais pedagógicos. O livro didático, um dos materiais pedagógicos mais tradicionais, é certamente o mais utilizado no ensino fundamental em função, principalmente, do PNLD, que atende prioritariamente esse nível. Nos últimos anos no Brasil, tem sido dada prioridade para a aquisição de livros didáticos do ensino fundamental para Estados e municípios, através dos convênios firmados entre o Ministério da Educação, estados brasileiros e municípios.

[25] As palavras expressam a opinião do autor e precisam ser entendidas no contexto da entrevista. Em tempo, observo anteriormente que o professor Douglas Santos defendeu a avaliação, porém não em concordância com essa que está sendo realizada. Defender a idéia de avaliação se contrapõe a idéia aqui defendida de termos e vivermos sob a égide de um "estado fascista". As idéias aqui expressadas não representam nossa opinião.

5.3 O Guia de Livros Didáticos hoje: a avaliação da avaliação.

Após a edição dos dois Guias de Livros Didáticos para o ensino fundamental – 5ª a 8ª séries – a avaliação desse trabalho é analisada pelos professores como algo bastante positivo. Professores da rede estadual entrevistados ressaltaram que o PNLD tem sido importante para a melhora da qualidade dos livros didáticos que têm chegado às escolas, mesmo eles não sabendo identificar ou apontar as diferenças existentes nos livros didáticos antes e depois do PNLD. Mas as queixas, com relação à distribuição e principalmente com relação à escolha dos livros didáticos que não estão sendo atendidas pelo FNDE, permanecem. Para os professores o Estado do Paraná entrevistados nos municípios de Londrina e de Foz do Iguaçu, o MEC deve continuar avaliando os livros e publicando os Guias mas deve procurar acatar as escolhas dos professores quando indicados nas fichas.

Para as editoras, a avaliação é que ainda falta profissionalismo no MEC, as avaliações ainda se alteram de programa para programa, não existe clareza quanto aos critérios de avaliação e é preciso ter mais transparência por parte do MEC. Quanto as diferenças sentidas entre os dois Guias publicados, para as editoras todo o processo ainda é muito novo, o que segundo o responsável pela editora que nos concedeu entrevista dificulta uma avaliação, "vamos aguardar o novo governo para emitir parecer. Não sabemos se o programa irá continuar. Tudo pode acontecer. Mas concordamos com a avaliação e achamos que ela é positiva, o problema é como ela vem se desenvolvendo." Mas como poderia melhorar? Perguntamos. Segundo a editora "não temos propostas ainda, até porque não existe esse espaço no MEC para debate, quando tiver, se tiver, reuniremos nossa equipe pedagógica e elaboraremos propostas".

Os autores de livros didáticos entrevistados, que unanimemente concordam com o processo de avaliação, reconhecem que a avaliação do Segundo Guia de Livros Didáticos, coordenado pela professora Maria Encarnação Beltrão Sposito, apresenta qualidade superior ao Primeiro Guia coordenado pelo Professor Manuel Correia de Andrade, contudo fazem destaques quanto ao processo.

Para José William Vesentini,

> A composição das equipes é bastante elitista, os professores que compõem as equipes são todos professores universitários e a grande maioria não tem experiência em ensino o que acaba por atrapalhar a avaliação. As equipes

> devem ser mistas, deve ter nas equipes professores universitários mas que trabalhem com ensino e a outra parte deve ser de professores da rede e de preferência, de cima pra baixo, ou seja, escolhidos pelo coletivo. O que vem ocorrendo é uma hierarquia dos professores universitários, como se esses soubessem mais que os professores da rede. Isso não é positivo e em muitos casos não é verdade. (JOSÉ WILLIAM VESENTINI, 19 de maio de 2003)

Para Douglas Santos,

> O segundo Guia superou o Primeiro uma vez que passou a avaliar as coleções e não os livros em separado, mas, ainda impera a concepção de Estado que eu já mencionei. E não que eu não queira que os livros sejam avaliados. Porque eu acredito que o Estado deve avaliar. Mas o mecanismo de avaliação não pode ser esse que aí está. Se o mecanismo de avaliação do Estado não for o debate público então não é avaliação. É interessante notar que quando um conjunto de indivíduos de alguma maneira se relaciona com o Estado assume o poder do Estado, enquanto o poder da individualidade, porque passam a falar em nome do Estado sem a nação. É o chamado 'discurso competente' da Marilena Chauí. É falar de política pública sem o público. É isso que o Estado está fazendo e com legitimação de algumas referências importantes da Geografia na Geografia, da matemática na Matemática, em todas as áreas. (DOUGLAS SANTOS, 19 de maio de 2003)

Sobre a avaliação do Guia de Livros Didáticos de 5ª a 8ª séries de 2002, a coordenadora ressalta aspectos importantes e pouco conhecidos desse processo,

> Perfeita uma avaliação nunca é. Ela é um processo e tem que ser revisada. A avaliação não é perfeita. É muito difícil de avaliar. Mas o segundo Guia realizado pelas Universidades foi melhor e nós tivemos a certeza disso quando em entrevista coletiva para o lançamento do Guia, o ministro da Educação, acabou admitindo que tinha sido um sucesso porque os resultados já haviam sido divulgados e nenhuma ação havia sido impetrada por nenhuma das editoras, e como esse fato era corrente nas avaliações anteriores, tomou-se esse critério como parâmetro para avaliar que o resultado das avaliações realizadas pelas Universidades tinha sido um sucesso. Na área de Geografia e História houve apenas uma única carta direcionada ao Ministro do autor Demétrio Magnoli questionando o meu papel enquanto coordenadora, a escolha do meu nome e questionando a avaliação. Essa carta foi respondida, por meio de um parecer de vinte páginas, bastante circunstanciado onde nós não respondemos nenhumas das acusações pessoais mas apenas fundamentamos os pontos que ele considerou equivocados em nossa avaliação. E remetemos ao MEC e à editora do professor Demétrio, que não entrou na justiça entendendo que a carta havia solucionado as dúvidas levantadas. É importante registrar que a postura do MEC foi muito boa nessa ocasião porque a carta do professor Demétrio questionava o MEC quanto à escolha de nomes para a avaliação de pessoas ligadas ao PT. Sendo o governo do FHC oposição, acredito que ele esperava

> alguma decisão por parte do MEC, mas esses pontos se querem foram mencionados pelo ministério ou por qualquer membro do ministério, a nós. Então eu tive por parte do MEC, um total respeito sobre a aprovação e exclusão de obras, inclusive a exclusão dos livros do professor Scarlato que era na aquela ocasião autor dos Parâmetros Curriculares. O professor Francisco Scarlato era autor de outro programa do MEC, e nós temíamos, que o MEC questionasse, ma isso não ocorreu. O MEC em nenhum momento questionou nosso trabalho o que nos deixou bastante satisfeitos. (MARIA ENCARNAÇÃO BELTRÃO SPOSITO, 20 de maio de 2003)

Com relação às possibilidades de melhoria do processo de avaliação dos Livros Didáticos, o professor Jose William Vesentini, analisa a partir das ações do novo governo federal do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva,

> Não é o caso de acabar com as avaliações, o caso é aprimorar as avaliações, seja ela dos livros didáticos, dos cursos superiores, ou ainda do ENEM. Precisa aprimorar. E nesse aprimoramento a condição *sine qua non* é consultar as bases, os interessados, fazer os professores participar inclusive para tornar o processo legítimo, uma vez que ele ainda não é. E não é, justamente porque os professores não participam do processo, são ignorados e eles precisam fazer parte do processo. (JOSÉ WILLIAM VESENTINI, 19 de maio de 2003)

Mas para Douglas Santos as possibilidades de melhoria no processo de avaliação devem ser entendidas a partir de uma nova concepção de políticas públicas,

> o Estado deve avaliar, mas o mecanismo de avaliação não pode ser esse que aí está. Se o mecanismo de avaliação não for o debate público então não é avaliação. (DOUGLAS SANTOS, 19 de maio de 2003)

6 REFLEXÕES FINAIS

> De resto, idéias nada podem realizar. Para a realização das idéias são necessários homens que ponham em jogo uma força prática.
>
> Marx e Engels "A Sagrada Família", p. 294, Oeuvres, T.III, Mega

A crise pela qual passa a escola pública e a universidade nesse início de século tem estimulado a reflexão sobre o preparo e a prática do professor de Geografia.

O currículo escolar é um construto histórico. Longe de ser algo neutro, ele é o resultado de uma seleção planejada. Historicamente, a Geografia tem sido parte integrante dessa seleção materializada no currículo prescrito oficialmente, pois os conteúdos por ela veiculados contribuíram para a legitimação do Estado-nação e assim justificam a sua manutenção como componente curricular.

Porém a nova LDB de 1996 não faz constar a obrigatoriedade do ensino de Geografia. A Lei transfere para os conselhos a responsabilidade pela nova organização do currículo escolar e por conseguinte, pela presença ou não da disciplina de Geografia nas salas de aula.

Desde o final da década de 1970, em especial os idos de 1978, um processo de redefinição dos paradigmas da Geografia, se instalou nos debates que tiveram início na Universidade de São Paulo e na Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e se prolongaram nos diversos departamentos das mais diversas universidades em que havia o curso superior de Geografia, no Brasil. Esse momento ficou conhecido como Renovação da AGB, porém a redemocratização só aconteceu depois de 1985. Redemocratização essa que enfrentou dificuldades para se fazer no cotidiano da educação básica. Pontuschka & Oliveira (2002) analisando a relação entre Universidade e educação básica asseguram que a recuperação entre esses dois universos têm a sua importância justificada principalmente nas pesquisas realizadas por aquela que conforme ressaltam,

> faz-se necessário criar uma relação mais sólida entre a academia e a educação básica, porque é na universidade que estão se realizando pesquisas de ponta – teórica e aplicadas – em dissertações, teses, projetos de pesquisas grupais e individuais a serem disponibilizados para os vários setores da

> sociedade, constituindo uma ponte de mão dupla entre esses dois universos. (PONTUSCHKA & OLIVEIRA, 2002, p. 12)

Estamos vivendo um tempo em que é preciso que as análises traduzam-se em propostas de ação, um tempo de prover a viabilização dessas propostas. Consideramos ser essa a questão fundamental para a discussão da formação desse profissional, professor de Geografia da educação básica, ensino fundamental e médio.

Será que estamos formando esse profissional com os atributos necessários a uma prática renovada para o ensino de Geografia? Parece-me que não. Os professores entrevistados, bem como as reflexões da coordenadora do Guia de Livro Didático de Geografia corroboram nesse sentido. A discussão sobre Formação/Educação de Professores e a reflexão sobre o currículo dos cursos de licenciatura em Geografia parece-nos o caminho mais indicado para a continuidade desse trabalho. Inclusive um resgate oportuno será a formação de professores para a educação das series iniciais. Afinal a construção dos saberes geográficos tem seu início nas séries iniciais do ensino fundamental, nas quais professores(as) são formados em cursos de Magistério, que ora estão extintos ora estão em vigência, mas que em ambos os casos não privilegiam a educação geográfica.

A possibilidade de debate público como propõe Douglas Santos ou a inclusão dos professores da rede de educação básica no processo de avaliação dos livros didáticos como indica José William Vesentini, devem ser amparados por políticas de formação continuada não só planejadas e executadas pelo Estado, mas também pelas Universidades que têm cursos de Geografia com habilitação em licenciatura. Ao que nos parece existe hoje uma omissão por parte da grande maioria das Universidades brasileiras quanto às responsabilidades de formação de professores de Geografia. A omissão transparece tanto nos programas curriculares, como nos projetos de extensão que não privilegiam a participação de professores da rede. Quantos são os professores universitários que se preocupam em relacionar o conteúdo de sua disciplina com a realidade dos livros didáticos e do ensino fundamental? Poucos. Até mesmo a Coordenadora do Guia 2002, que atuou muitos anos na educação básica, ressaltou em entrevista que a preocupação em relacionar o conteúdo de sua disciplina com o ensino fundamental e com os livros didáticos ficou mais evidente a sua importância após ingresso no PNLD.

A pesquisa de modo algum esgota as possibilidades de debate sobre o tema sugerido neste trabalho, mas novas relações apareceram no decorrer da mesma. Parece-nos

importante destacar o debate acerca dos currículos dos cursos de licenciatura em Geografia para que possamos continuar a discutir e quem sabe contribuir para a melhora do ensino de Geografia na educação básica. Há muito por fazer, mas muito tem sido feito.

Todavia, é muitas vezes difícil de avaliar. Mas a relevância da avaliação seja para os livros didáticos seja sobre o ensino de Geografia é ratificada por todos os sujeitos da pesquisa: professores da rede, diretores, editoras, autores de livros didáticos e coordenadora do Guia de Livros Didáticos.

A divulgação das informações extraídas das avaliações dos livros didáticos contribui para qualificar a demanda por uma educação que pode e deve ser pensada como um processo de exploração, de descoberta, de observação e de construção coletiva da nossa visão de conhecimentos e de muitas outras que estão colocadas na educação básica e na academia. A possibilidade de debate entre a academia e a educação básica deve ser pensada por aqueles que estão à frente de programas que materializam as políticas públicas educacionais, desencadeando uma dinâmica de transformação na qual a sociedade torna-se o agente principal.

O novo governo federal, ao que parece, deve manter as orientações para a continuidade do PNLD e avaliações dos livros didáticos. Mesmo que seja mantida, essa prerrogativa deve ser reorientada e utilizada conjuntamente com outros procedimentos institucionais complementares, que permitam a instauração de mecanismos democráticos de desenvolvimento da autonomia escolar, uma vez que oportunizaria possibilidades internas de reflexão sobre a prática profissional dos atores envolvidos.

Os resultados desta pesquisa finalmente incitam a reafirmar que a avaliação dos livros didáticos tem se mostrado relevante para o desenvolvimento da Geografia escolar com vistas a qualidade de conteúdo e material de apoio. Porém essa afirmação oportuniza o convite à continuação desta pesquisa buscando reflexões sobre a importância da formação docente inicial atrelando a esta discussão o currículo de Geografia, a separação da pesquisa e ensino, hoje proposta pelo Estado, quando este sugere a separação dos cursos de licenciatura e bacharelado e os objetivos da formação docente. É preciso continuar a refletir sobre o ensino de Geografia, porque muitos escrevem, mas poucos pesquisam, e o impacto das ações tanto positivas como negativas do ensino de Geografia é sentida por todos e em todos âmbitos de ensino.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, K. M. O livro didático e a popularização do saber histórico. In. SILVA, M. A. da (org). **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. p. 81-87.

AÇÃO EDUCATIVA (coord.) **O impacto do FMI na educação brasileira**. São Paulo, Campanha Nacional pelos Direitos Humanos, 1999. 38p.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação.** Trad. Wolfgang Leo Maar. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 190p.

ANDRADE, M. C. de. **Geografia**: ciência da sociedade. Uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo: Atlas, 1987. 143p.

_____. **Caminhos e descaminhos da geografia**. Campinas: Papirus, 1989. p. 57-65.

ARENDT, H. Da violência. **Crises da república**. São Paulo: Perspectiva, 1973. p.175

BANCO MUNDIAL. **Relatório de progresso da estratégia de assistência ao país para a República Federativa do Brasil.** Disponível em www.bancomundial.org.br acessado em 27 de setembro de 2002.

BRABANT, J. M. Crise da geografia, crise da escola. In OLIVEIRA, A. U. de. (org.) **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989. p.15-23.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de Outubro de 1988. Organização do texto por Juarez de Oliveira. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168p. (Série Legislação Brasileira)

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Guia de livros didáticos: 5ª a 8ª série**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: 5ª a 8ª série**. Brasília: MEC, 2001. 412p.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998. 156p.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: historia e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997. 166p.

BROUSSEAU, G. Os diferentes papéis do professor. In SAIZ, C. P. I. **Didática na Matemática**: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 48-72.

BRUSCHINI, C. Vocação ou profissão? **Revista Ande**, v.1, n. 2, p. 71-74, 1981.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? **Terra Livre,** São Paulo, n. 16, p. 133-151, 1º semestre de 2001.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? *In.* TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 75-123.

CUNHA, M. I. C. **O bom professor e a sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

DAMIANI, A. L. A Geografia e a construção da cidadania. In CARLOS, A. F. A. (org.) **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 50-61.

DIMENSTEIN, G. **O cidadão de papel**. 20 ed. São Paulo: Ática, 2002. 183p.

ECO, U. **Apocalípticos e integrados**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. 386p.

FOUCAULT. M. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. 6 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: estudo introdutório. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

_____. Concepção dialética da educação e educação brasileira contemporânea. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 8, p. 5-32, março de 1981.

GUATTARI, F. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. Trad. Suely Belinha Rolnik. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. 229p.

GUIMARÃES, A. A. O professor construtivista: desafios de um sujeito que aprende**. Revista Nuances**, Presidente Prudente, v.1, p. 11-19, 1995.

GUIMARÃES, G. **TV e escola**: discursos em confronto. São Paulo: Cortez, 2000. (coleções questões da nossa época) 120p.

HADDAD, S. **O direito à educação no Brasil**. São Paulo: DHESC, 2003. 49p.

HÖFLING, E. de M. Notas para a discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, vol. 21, nº 70, p. 159-170, abril de 2000.

_____. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 21, nº 55, p. 30-41, novembro de 2001.

KATUTA, A. M. A escola e o ensino de geografia: o ser e o vir a ser. **Universitas**, v.7, n.1, p. 31-38, 1997.

KUMAR, K. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna**: novas teorias sobre o mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

LACOSTE, Y. **A geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papirus, 1988.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 263p.

LÜDKE, M. O educador: um profissional? In: CANDAU, V. M. (org.) **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1990. p. 64-73.

MADEIRA, P. R. **A esposa-professora e sua terceira ou quarta jornada de trabalho**. s.n.t. p. 22-24.

MELLO, G. N. de. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do Terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1995.

MORAES, A. C. R. **Geografia**: pequena historia crítica. 15 ed. São Paulo: Hucitec, 1997. 129p.

MOREIRA, R. **O que é Geografia**. 14 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos) 113p.

MOREIRA, R. **O discurso do avesso**: para a crítica da geografia que se ensina. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

NOSELLA, M. de L. C. D. **As belas mentiras:** a ideologia subjacente aos textos didáticos. 5 ed. São Paulo: Moraes, 1981. 239p.

NOVAES. M. E. Professor não é parente postiço. **Revista Ande**, v.1, n. 4, p. 61-62, 1982.

OLIVEIRA, A. U. de. Geografia e ensino: os parâmetros curriculares em discussão. In CARLOS, A. F. A. ; OLIVEIRA, A. U. de (orgs) **Reformas no mundo da educação:** parâmetros curriculares e Geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p. 43-67

OLIVEIRA, A. U. de. Situações e tendências da geografia. In _____ (org.) **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989. p. 24-29.

OLIVEIRA, E. L. de. O professor, a Geografia e o Livro Didático. São Paulo, **Revista Orientação**, n. 10, p. 77-78, 1993.

OLIVEIRA, M. P. de. Geografia, globalização e cidadania. **Terra Livre,** São Paulo, n. 15, p. 164, 2000.

OLIVEIRA, R. P.; CATANI, A. M. **Constituições estaduais brasileiras e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná.** Curitiba: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 1990.

PENTEADO, H. D. O livro didático. **Revista Orientação**, São Paulo, n. 10, p. 57-59, 1993.

PEREIRA, D. Geografia escolar: uma questão de identidade. **Cadernos CEDES**, Campinas, editora Papirus, n.39, p. 47-56, dez. 1996.

PEREIRA, R. M. F. do A. **Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia moderna.** 3ª ed. Florianópolis: Editora UFSC, 1999. 138p.

PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental.** 23 ed. São Paulo: Ática, 1998. 232p.

PONTUSCHKA, N. N. O perfil do professor e o ensino/aprendizagem da Geografia. **Cadernos CEDES**, Campinas, editora Papirus, n.39, p. 57-63, dez. 1996.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: tensão entre Estado e escola. In CARLOS, A. F. A. ; OLIVEIRA, A. U. de (orgs) **Reformas no mundo da educação:** parâmetros curriculares e Geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p. 11-18.

PONTUSCHKA, N. N. & OLIVEIRA, A. U. de (orgs.) **Geografia em perspectiva.** São Paulo: Contexto, 2002. 383p.

RODRIGUES, N. Função da escola de 1º grau numa sociedade democrática. In **SÃO PAULO (Estado) - Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas**. A direção e a questão pedagógica. São Paulo: SE/CENP, 1990. p. 9-14.

_____. **Por uma nova escola**: o transitório e o permanente na educação. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2000. 120p.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000. 415p.

SANTOS, D. Conteúdos e objetivos pedagógicos no ensino da Geografia. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n.17, p. 20-61, 1995.

SCHÄFFER, N. O. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto. In: CASTROGIOVANNI, A. C. *et al*. **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. Porto Alegre: AGB-Seção Porto Alegre, 1998. p. 129-142.

SILVA, J. L. B. O que está acontecendo com o ensino de Geografia? Primeiras impressões. In PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (orgs.) **Geografia em perspectiva.** São Paulo: Contexto, 2002. p. 313-322.

SILVEIRA, R. J. T. O professor e a transformação da realidade. **Revista Nuances**, Presidente Prudente: v.1, p. 21-30, 1995.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: política e reformas. In DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.15-40.

SOARES, M. L. de A. Escolha do livro didático. **Revista Orientação** nº 10. São Paulo: USP/Departamento de Geografia, 1993. p. 61-71.

SOJA, E. W. **Geografias pós-modernas**: a reafirmação do espaço na teoria social crítica. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. 324p.

SOUZA, J. G. & KATUTA, A. M. **Geografia e conhecimentos cartográficos:** a cartografia no movimento de renovação da Geografia brasileira e a importância do uso de mapas. São Paulo: Editora Unesp, 2001. 162p.

SPOSITO, M. E. B. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In CARLOS, A. F. A. ; OLIVEIRA, A. U. de (orgs) **Reformas no mundo da educação:** parâmetros curriculares e Geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p. 19-35

_____. As diferentes propostas curriculares e o livro didático. In PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (orgs) **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 209-311.

TÁVOLA, A. da. **Comunicação é mito**: televisão em leitura crítica. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. 366p.

VESENTINI, J. W. Educação e ensino de Geografia: instrumentos de dominação e/ou libertação. In CARLOS, A. F. A. et al. (org.) **Geografia em sala de aula:** práticas e reflexões. São Paulo: Contexto, 1999. p.13-33.

8 BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In CANDAU, V. M. et al. **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D. de.; OLIVEIRA, R. D. de. **A vida na escola e a escola da vida**. Petrópolis: Vozes, 1982. 95p.

DOWBOR, L. **A reprodução social**: propostas para uma gestão descentralizada. Petrópolis: Vozes, 1998. 446p.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 1987. 288p.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 79p.

LACOSTE, Y. Liquidar a Geografia ... liquidar a idéia nacional? In. VESENTINI, J. W. (org.) **Geografia e ensino:** textos críticos. 2 ed. Campinas: Papirus, 1993. p.31-82.

MACHADO, L. M. **Teatralizaçao do poder**: o publico e o publicitário na reforma de ensino paulista. São Paulo: Arte e Ciência, 1998. 128p.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora da Silva e Jeanne Sawaya. 3 ed. São Paulo: Cortez ; Brasília: Unesco, 2001. 118p.

ROMÃO, J. E. **Dialética da diferença**: projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal. São Paulo: Cortez, 2000. 271p.

SADER, E. Estado **e política em Marx**: para uma critica da filosofia política. São Paulo: Cortez, 1993. 148p.

SANTOS, M. **Por uma Geografia nova**. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1986. 236p.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum a consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1980. 224p.

_____. **Escola e democracia**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1984. (Coleção Polêmicas do nosso tempo). 96p.

SCHLESENER, A. H. **Gramsci**: hegemonia e cultura. 2 ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2001. 100p.

SILVA, L. H. da. (org.) **Século XXI**: qual conhecimento? qual currículo? 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 360p.

ZANATA, B. A. **Geografia escolar brasileira**: avaliação crítica das atuais orientações metodológicas para conteúdos e métodos de ensino da Geografia. Tese (Doutorado em Educação). Marília: Unesp, 2003. 176p.

Autorizo a reprodução deste trabalho.

Presidente Prudente, 10 de novembro de 2003.

CAROLINA MACHADO ROCHA BUSCH PEREIRA