

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**A GEOGRAFIA ESCOLAR PÚBLICA PAULISTANA: UM OLHAR PARA ALÉM
DAS APARÊNCIAS NA ANÁLISE DA REPERCUSSÃO DOS PARÂMETROS
CURRICULARES NACIONAIS EM DIFERENTES CONTEXTOS.**

SANDRA REGINA GOMES

**SÃO PAULO
2008**

SANDRA REGINA GOMES

**A GEOGRAFIA ESCOLAR PÚBLICA PAULISTANA: UM OLHAR PARA ALÉM
DAS APARÊNCIAS NA ANÁLISE DA REPERCUSSÃO DOS PARÂMETROS
CURRICULARES NACIONAIS EM DIFERENTES CONTEXTOS.**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação – PPGE da
Universidade Nove de Julho – UNINOVE,
como requisito para a obtenção do grau de
Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Bauer de Souza

SÃO PAULO

2008

FICHA CATALÓGRAFICA

Gomes, Sandra Regina.

A geografia escolar pública paulistana: um olhar para além das aparências na análise da repercussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais em diferentes contextos. / Sandra Regina Gomes. 2008.

388 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, 2008.

Orientador: Dr. Carlos Bauer de Souza

1. Educação. 2. Política educacional. 3. Política curricular. 4. Ensino de Geografia. 5. Escola pública.

CDU 37

**A GEOGRAFIA ESCOLAR PÚBLICA PAULISTANA: UM OLHAR PARA ALÉM
DAS APARÊNCIAS NA ANÁLISE DA REPERCUSSÃO DOS PARÂMETROS
CURRICULARES NACIONAIS EM DIFERENTES CONTEXTOS.**

Por

SANDRA REGINA GOMES

Dissertação aprovada como requisito parcial
para a obtenção do grau de Mestre no
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Nove de Julho (Uninove).

Presidente: Prof. Carlos Bauer de Souza, Dr. – Orientador, Uninove

Membro: Prof. José Vieira Camelo Filho, Dr. - SSE-SP

Membro: Prof. Marcos Antonio Lorieri, Dr. - Uninove

São Paulo, 2 de Fevereiro de 2008

Ao meu pai e primeiro orientador, Manoel Paulino Gomes (in memória) que me incentivou e apoiou na busca de um existir humanamente solidário, compreendendo a minha inquietude e alimentando minhas utopias. A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é “pronunciar” o mundo e modificá-lo. O mundo “pronunciado”, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão.

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, porto seguro em minha trajetória de vida, pelo carinho, compreensão e apoio em mais esta jornada.

Aos meus ex-alunos, em especial aos alunos da Escola Estadual Oscar Blois, presentes na centralidade deste trabalho, pela motivação nas reflexões realizadas.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), solidários nesse trecho do caminho, com os quais compartilhei momentos de reflexão e trocas de experiências, em especial aos doces companheiros das “comissões de cumplicidade”.

Aos professores que ministraram aulas neste Programa de Mestrado, pelas luzes que trouxeram para esta dissertação e para minha história em Educação.

Aos colegas de trabalho da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), parceiros nesta jornada, pelo carinho e atenção e por tudo que me ensinaram, inspiraram e compartilharam comigo.

Ao Professor Doutor José Rubens Lima Jardimino, meu primeiro orientador no Programa, que com clareza, deu-me as primeiras sugestões e subsídios, ajudando-me inicialmente neste percurso.

Aos Professores Doutores Marcos Antonio Lorieri e Núria Hanglei Cacete, participantes da banca de qualificação neste Programa; pela afetividade, rigorosidade com que avaliaram minha produção, pelas valiosas orientações e contribuições que trouxeram a este trabalho.

Ao Professor Doutor José Vieira Camelo Filho, pela sua dedicação nos auxiliando em diversas fases do desenvolvimento deste trabalho e que, prontamente, aceitou fazer parte da banca examinadora na etapa final deste percurso.

Aos professores e professoras, meus amigos e amigas, atuantes e resistentes no *locus* privilegiado – as escolas paulistanas das Redes Públicas, que em sua prática fazem a diferença ao pronunciar o mundo, os quais foram solidários à nossa condição de “aprendiz de feiticeiro”; pela particular importância na construção deste projeto.

Por fim, ressalto a importância em minha trajetória de vida do Professor Doutor Carlos Bauer de Souza, meu orientador e amigo, que para a realização deste trabalho foi imprescindível sua competência, dedicação, exigência e muita paciência. Quero agradecer-

lhe pelos anos de estímulo e pela persistência; por sua humanidade e companheirismo em mais esta jornada.

A todos que estiveram comigo, “ombro a ombro”, nesta caminhada, ajudando nesse percurso e que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização deste trabalho, meu profundo e sincero agradecimento.

RESUMO

Com a presente dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), buscamos compreender o papel e a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), concebendo-os como a materialidade de uma política curricular oriunda do movimento de reforma educacional das últimas décadas. O tema dessa investigação situa-se na confluência entre políticas educacionais e práticas de ensino, comportando dessa forma duas principais análises: a análise do processo de produção dos PCNs, e a análise da repercussão das propostas na prática de ensino dos professores. Estas análises, associadas nos possibilitou entender a importância e a situação de “crise” em que se encontram as escolas públicas. Uma abordagem do panorama histórico em que o cenário político foi marcado pela reforma educacional, fez o trabalho focar, especialmente, os anos 1990 e os PCNs como desdobramento da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 – (LDB), que orientou uma profunda mudança na história da Educação brasileira. O estudo dos PCNs teve como referências as obras de alguns pesquisadores e especialistas dos campos da Educação e da Geografia, que tem se dedicado à teorização e à prática crítica neste campo. Adotamos nessa investigação um criterioso exame da bibliografia disponível sobre o tema e a metodologia do grupo focal, formato escolhido para a coleta de dados e por sua análise podemos verificar o impacto dos PCNs e diagnosticar os limites e possibilidades da prática de ensino de Geografia na Educação Básica.

Palavras-chave: Política educacional; Currículos (Política Curricular); Ensino de geografia; Escola Pública.

ABSTRACT

With the present dissertation presented to the Program of after Graduation in Education of University Nine of July (UNINOVE), we search to understand the paper and the importance of the National Curricular Parameters (PCNs), conceiving them as the materiality of one deriving curricular politics of the movement of educational reform of the last decades. The subject of this inquiry places in the confluence between educational and practical politics of education, holding of this form two main analyses: the analysis of the PCNs and the analysis of the repercussions of the proposals in the practical one of education of the professors. These analyses, associates made possible in to understand them the importance and the situation of “crisis” where if they find the schools public. A boarding of the historical panorama where the scene politician was marked by the educational reform, made the work to focus, especially, years 1990 and the PCNs as unfolding of the approval of the Law of Lines of direction and Bases of National Education 9394/96 - (LDB), that it guided a deep change in the history of the Brazilian Education. The study of the PCNs it had as references the workmanships of some researchers and specialists of the fields of the Education and the Geography, that has if dedicated to the practical to make a theory and the critical one in this field. We adopt in this inquiry a thoughtful examination of the available bibliography on the subject and the methodology of the focal group, format chosen for the collection of data and for its analysis we can verify the impact of the PCNs and diagnosis the limits and possibilities of the practical one of education of Geography in the Basic Education.

Key-words: Educational politics; Resumes (Curricular Politics), Education of Geography; Public school.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	17
2. RELATOS DE TRAJETÓRIAS	20
2.1 DA DISCÊNCIA À DOCÊNCIA: REVOLVENDO CASCALHOS	20
2.2 DA DOCÊNCIA À DISCÊNCIA: DESAFIOS E REFLEXÕES.....	29
3. INTRODUÇÃO.....	32
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS QUE ADOTAMOS NESTA CAMINHADA	38
 CAPÍTULO I	
OS PCNS NO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA	51
1.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL	53
1.2 A REFORMA EDUCACIONAL DO BRASIL NOS ANOS 1990	66
 CAPÍTULO II	
OS PCNS DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS.....	79
2.1 OS PCNS: A POLÍTICA CURRICULAR DA REFORMA.....	80
2.2 O DISCURSO OFICIAL DOS PCNS	87
2.3 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DOS PCNS.....	96
2.4 AS PROPOSTAS DOS PCNS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA	106
 CAPÍTULO III	
OS PCNS DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA PRÁTICA.....	118
3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS <i>DODICCENTES</i> DA GEOGRAFIA ESCOLAR	

PAULISTANA.....	119
3.2 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA ESCOLA PÚBLICA	131
3.3 INDICAÇÕES E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E A PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA	143
3.4 BAGAGENS IMPRESCÍNDIVEIS NESTA TRAJETÓRIA	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS	174
APÊNDICE	180
ANEXOS.....	365
ANEXO A – Autorizações	366
ANEXO B – Ficha complementar de coleta de dados.....	368
ANEXO C – Normas adotadas para transcrição	371
ANEXO D – Artigo de Rosa Maria Torres	372
ANEXO E – Artigos sobre a implementação das reformas educacionais.....	375
ANEXO F – Artigos sobre os resultados das avaliações do SAEB.....	377
ANEXO G – Artigo sobre a elaboração dos PCNs.....	383
ANEXO H – Artigo sobre crítica aos PCNs	384
ANEXO I – Artigo sobre as implicações da concepção pedagógica dos PCNs	385
ANEXO J – Artigo sobre os Temas Transversais.....	386
ANEXO L – Artigo sobre projeto lei que limita o número de alunos em sala de aula	388

LISTA DE SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
ANPUH	Associação Nacional dos Professores Universitários de História
APM	Associação de Pais e Mestres
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BIRD	Banco Mundial
CACS	Centro Acadêmico de Ciências Sociais
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEETPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CEPAL	Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina
CET	Companhia de Engenharia de Tráfico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EB	Educação Básica
EE	Escola Estadual
EF	Ensino Fundamental

EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMC	Educação Moral e Cívica
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENG	Encontro Nacional de Geógrafos
EPB	Estudos dos Problemas Brasileiros
ES	Educação Superior
ETESP	Escola Técnica Estadual de São Paulo
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do EF e de Valorização do Magistério
GATT	Acordo Geral de Tarifas
G-7	Grupo dos sete países mais poderosos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
LER	Lesões por Esforço Repetitivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Mundial do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio

OMS	Organização Mundial da Saúde
ONGs	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PFL	Partido da Frente Liberal
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RPs	Redes Públicas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEF	Secretaria de Ensino Fundamental
SEE/SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SIMPEEM	Sindicato dos Profissionais em Educação do Município de São Paulo
SIMPRO/SP	Sindicato do Professores de São Paulo
UNESCO	Organização da ONU para Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNINOVE Universidade Nove de Julho

UNESCO Organização da ONU para a Educação, Ciência e Cultura

USP Universidade de São Paulo

1. APRESENTAÇÃO

Quando uma escola pública local se deixa perder pela incompetência, pela indiferença ou pelo desespero, devíamos ficar de luto, porque se trata da perda de um local particular de possibilidade. Quando a própria Educação pública é ameaçada, como agora, pelo cinismo e pelo desleixo, pela fria atração do mercado e pela perda de imaginação cívica – quando isto acontece, precisamos reunir o que a sala de aula pode nos ensinar, articulando aquilo que aprendemos proclamá-lo em alto e bom som e conservá-lo bem próximo ao coração.

Rose ¹

Primeiras palavras

Nosso envolvimento no processo de Educação formal, nossa inserção nos sistemas de ensino das escolas paulistanas das Redes Públicas (RPs) e principalmente nossa perplexidade diante dos dilemas com os quais nos defrontamos em nosso cotidiano escolar alimentam o desejo de contribuir para a superação de um estado de profunda e mortal alienação e nos motivam nesse exercício de reflexão.

Cientes que a escola não é uma instituição neutra; ao contrário, inserida numa sociedade concreta, não está imune a interesses dos grupos ou de classes, buscamos compreender a teia de relações determinante no processo de desvalorização da escola pública que se colocou em movimento, pelo menos, desde as duas últimas décadas do século XX e chega até os nossos dias.

Em nosso percurso tratamos do ensino em escolas públicas porque este é o nosso chão e projetamos a Educação como uma utopia. Nossa visão de Educação está apoiada na teoria da práxis, cujos “principais aspectos constituintes de sua identidade estão alicerçados na

¹ Epígrafe extraída do artigo de PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Geografia, representações sociais e escola pública**. Revista Terra Livre, São Paulo, v. 15, p. 145-154, 2000.

defesa da escola pública, gratuita, laica e universal para todas as crianças, jovens e adultos em todos os graus, que possibilite a eliminação dos monopólios culturais ou do conhecimento e de toda e qualquer forma privilegiada”. Também concordamos que seja “preciso fortalecer as instituições públicas voltadas para o ensino e o aprendizado e os seus freqüentadores não podem ser prejudicados pelas condições impostas às classes sociais às quais pertencem (BAUER, 2005, p. 90)”.

Reconhecemos a escola como espaço de realização dos objetivos de aprendizagem e de socialização dos *saberes* produzido pela humanidade. No entanto, atualmente é atribuída quase exclusivamente aos professores das escolas públicas a responsabilidade pelo precário desempenho dos alunos e alunas na Educação Básica (EB), sem que as condições objetivas, nestas escolas que fazem parte dos sistemas de ensino – número de alunos por sala de aula, salário, jornada de trabalho, sistema educacional – sejam garantidas pelo Poder Público. Por outro lado, “os sistemas escolares são estruturas burocráticas, hierarquizadas e alienantes que dificultam, e impedem, muitas vezes, a descoberta do significado e do sentido do conhecimento; impossibilitando, ainda, a introdução de um movimento de conscientização, numa visão solidária, libertadora e emancipadora que levaria certamente a um engajamento político”. Desta forma a escola não tem cumprido sua “missão política” por meio da prática educativa (GADOTTI, 2000).

Compactuamos com o *esperançar* daqueles que reconhecem a escola como um espaço de reprodução e de alienação, mas também de contradições, passível de transformações na medida em que nela vivem cotidianamente pessoas humanas que podem estar condicionadas pelo contexto em que estão inseridas; mas não são, necessariamente, por este determinadas.

Buscando amenizar o hiato entre a realidade vivida e nossas utopias, e cientes das possibilidades e limitações de nossa intervenção com este trabalho, acreditamos na importância de aprofundarmos o conhecimento e as análises sobre a teoria educacional.

Percorrendo os meandros da política educacional, nos debruçando sobre alguns aspectos do currículo, uma preocupação central na tradição crítica em Educação, sem, no entanto, prescindir do resgate e do registro da memória dos sujeitos históricos hoje envolvidos no cotidiano escolar.

Entendemos a Educação como uma, possível, contribuição ao processo de humanização dos que ocupam e se inter-relacionam no espaço escolar. Nesta esteira, nossa tarefa de reflexão intelectual visa, prioritariamente, dar conta de pensar e projetar a Educação como uma utopia e uma práxis da transformação social.

Com o desenvolvimento desta proposta de investigação, trilhamos um caminho na perspectiva de fazer uma reflexão coletiva, informada e crítica sobre a prática de ensino de Geografia, objetivando contribuir com este processo.

O que o leitor irá encontrar neste texto

Na Introdução, registramos algumas reflexões que justificam o tema e a pertinência do nosso trabalho, os objetivos para os quais trabalhamos e a estrutura capitular dentro da qual desenvolvemos a dissertação.

Na seqüência, situamos o leitor em relação à construção do nosso trabalho de investigação com relação às nossas escolhas metodológicas, discorrendo sobre os procedimentos metodológicos que adotamos nesta caminhada.

Apresentamos inicialmente em Relatos de trajetórias as questões que moveram nossas inquietações acadêmicas em relação à prática docente e que permeiam muitas escolhas de caminhos feitas ao longo desta pesquisa.

2. RELATOS DE TRAJETÓRIAS

A memória é a bateia que revolve o cascalho do passado e busca dados preciosos para continuar nossa luta.

Paolo Nosella

A disposição em desenvolver este trabalho é decorrente de nossa inserção profissional, nas últimas décadas, nas escolas paulistanas das RPs e está estreitamente relacionada a nossa trajetória acadêmica, discente e docente. A reflexão crítica sobre a nossa prática e sobre o nosso papel na Educação implica fazer uma reflexão sobre nós mesmos, resgatar estas trajetórias e reviver esta história.

2.1 DA DISCÊNCIA À DOCÊNCIA: REVOLVENDO CASCALHOS

Nossa formação básica na década de 1970

Como trabalhadores em Educação fazemos parte de uma geração, filhos de migrantes, inseridos no processo de escolarização em escolas das RPs no período da Ditadura Militar. Nossa formação na EB foi marcada pelo tecnicismo e resultado das reformas educacionais, dentre elas a Lei 5.692 de 1971 – “Estratégia do ‘Autoritarismo Triunfante’ na Consolidação da ‘Democracia Excludente’” – que fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e completava “o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a Educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 1964”. Nesse período histórico, prevaleceu na política educacional a lógica de coibir uma formação geral sólida dos educandos com a eliminação intencional de conteúdos humanísticos dos currículos, contribuindo desta forma para um ensino precário, alienante e utilitarista (SAVIANI, Demerval. 1999, p. 105 e 116).

O regime militar buscava controlar e reprimir as opiniões e o pensamento dos jovens. Apesar deste fato, “as palavras verdadeiras” eram ditas por alguns professores, sendo algumas sob a forma de metáforas. No ano de 1971, numa aula de Geografia, a professora, de voz doce e traços orientais, dizia para a nossa turma da 5ª série: “Nos países pobres os homens dormem muito!” Palavras que, somente muitos anos depois, iríamos compreender numa aula de cursinho pré-vestibular. O professor ao desenvolver o conteúdo de Geografia, estabelecia uma relação entre a importância do domínio de alguns saberes geográficos e a amplitude das reformas educacionais dos governos militares. Reformas que também compreendiam a Educação Superior (ES). Ousamos imaginar a potencialidade daqueles *saberes*. Certamente as palavras verdadeiras despertariam os homens dos países pobres.

Em contraposição, no final da década de 1970, época em que, “marchávamos pelas ruas de nossas cidades manifestando-nos contra os governos militares, talvez pela urgência e pela ardência do movimento político”, vivenciamos a ascensão dos movimentos sociais, sindicais e políticos que desencadearam as lutas nos anos 1980 (NOSELLA, 2004, p. 13).

Nosso ingresso na Universidade na década de 1980

Esses fatos nos impulsionaram a ingressar na Universidade com propósitos claros de nos apropriarmos do conhecimento acadêmico para intervir na realidade em que nos inseríamos, porém de forma conseqüente e qualitativa.

Nesse contexto, nossa formação inicial se desenvolveu, em um espaço acadêmico que refletia a efervescência dos movimentos sociais, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Esta instituição pode ser considerada um espaço privilegiado onde germinaram idéias que buscavam a emancipação dos oprimidos no campo educacional e que contribuíram para que o pensamento pedagógico se modernizasse e se arejasse ao assumir a

sua dimensão de engajamento político. Entretanto, não raro, chocávamos com as concepções tradicionais de ensino e principalmente com as concepções da ciência geográfica assumida por nossos mestres.

A título de ilustração, trazemos três acontecimentos que permanecem vivos em nossa memória, protagonizados por alunos que estavam à frente do Centro Acadêmico de Ciências Sociais (CACCS) da Faculdade de Ciências Sociais, na PUC/SP, empenhados em estimular e desenvolver algumas atividades que ficariam registradas em nossas mentes e corações:

1º. As idéias que alicerçaram a corrente de pensamento conhecida como Geografia Crítica nos chegaram através de palestras, debates e cursos promovidos pelo CACCS. Para a realização desses eventos eram convidados alguns professores e mestrands do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo (USP), além de outros pesquisadores e autores. Embora abertos ao público, esse espaço alternativo de formação era freqüentado por pouco mais de uma dezena de alunos do curso de Geografia.

2º. Na disciplina de Estudos Regionais, o estudo referente aos Estados Unidos se estendeu por dois semestres, enquanto o estudo sobre a ex-URSS reduziu-se a um seminário. Este último, entretanto, foi desenvolvido com muito empenho pelos colegas que não apenas apresentaram uma pesquisa densa, como também fizeram questão de introduzi-la com o hino da Internacional, tendo ainda como cenário a bandeira soviética; tudo isso para compensar a neutralidade manifestada pelo professor responsável pela disciplina.

3º. Foi também por iniciativa dos alunos que conquistamos o direito de participar da comissão que realizou a 1ª Semana de Geografia, em 1982, na qual pudemos contar com a presença do mestre Milton Santos, contrariando as orientações do Departamento de Geografia da PUC/SP.

Essas experiências, assim como muitas outras, vivenciadas no cotidiano daquele ambiente universitário, no início da década dos anos 1980, fizeram à diferença e marcaram nossa formação.

A opção pelo magistério

Com o processo de redemocratização, ocorreu uma retomada dos projetos educacionais e a revalorização das disciplinas que haviam sido banidas dos currículos do Ensino de 1º Grau, como a Geografia, por exemplo. Particularmente, o ensino de Geografia despertou grande interesse, dentre os que, se dispunham a planificar a EB. Nossa opção pelo Magistério Público Estadual foi intencional na medida em que acreditávamos que a Educação seria uma alavanca para as transformações sociais necessárias àquela conjuntura (NOSELLA, 2004, p. 12-3).

Nas trilhas da Geografia

No final da década de 1980, o movimento renovação do pensamento geográfico brasileiro extrapolou os muros da Universidade. Novas perspectivas de ensino da Geografia tiveram ressonância em tendências pedagógicas compromissadas com um ensino problematizador, crítico e voltado para a formação humanística. Redes de troca de experiências se materializaram nos Congressos Nacionais da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), e nos encontros promovidos denominados “Fala professor”. Temos acompanhado este movimento, desde então, participando de vários fóruns de discussão. Estes fóruns têm contribuído para as transformações da prática dos geógrafos, tanto no campo da pesquisa, quanto no campo da docência.

A construção de caminhos na caminhada

No bojo das demandas desse período estavam as lutas em defesa da escola pública: de qualidade, laica, gratuita e democrática. Achamos pertinente destacar que neste período tivemos como interlocutor e porta-voz, o sociólogo brasileiro Florestan Fernandes, que embora não se colocasse na condição de educador, anunciava uma nova pedagogia, em alusão a Paulo Freire, não uma pedagogia dos oprimidos, mas a da desopressão, da liberação dos oprimidos; enaltecendo a cultura cívica; defendendo a escola pública e a categoria docente em sua atuação política ².

Esta bandeira nos remeteu, concomitantemente, às lutas sindicais no próprio Magistério Paulista, as quais se adentram nos anos 1990. Nossa formação profissional foi sendo construída nesse contexto de lutas, impregnada de um romantismo político ímpar, demonstrado neste ensaio poético escrito durante a greve dos professores em 1993:

O que fizeram contigo menino.
Te fizeram chorar

O que fizeram contigo menino
Te fizeram confirmar
Aquilo que já sabias
E até presentias
Face aos gestos, a fala, a postura...
Mas, que tu não ousavas julgar

O que fizeram contigo menino
Te fizeram falar
Te fizeram falar
Pois, é impossível calar diante da possibilidade
De nos aniquilar.

O que fizeram contigo menino
Te fizeram compartilhar
Compartilhar com teus companheiros
Os sonhos, os desejos, o modo de pensar
Poisurgia a necessidade de avaliar

² Sobre as contribuições à Educação do parlamentar Florestan Fernandes consultar: FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez / Editores Associados, 1989.

Planejar coletivamente
Os passos a dar

O que fizeram contigo menino
Te fizeram lutar
Lutar por ti, por nós
Da tua tímida forma
Que humildemente, com tua presença
Nos faz prosseguir e caminhar
Na certeza de que não estamos sozinhos
Não sonhamos sozinhos
Não somos um estranho no ninho.
E, este mundo
Nós, da nossa maneira, ajudamos a transformar

O que fizeram contigo menino
Te fizeram amar
Me fizeram te amar
E esta vitória, nós já conquistamos
Pois nos superamos
Somos estrelas no céu a brilhar.³

Nosso retorno à Universidade na década de 1990

No ano de 1994, ingressamos no Curso de Especialização em Economia do Trabalho e Sindicalismo do Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com o propósito de compreender as transformações que envolvem o mundo capitalista decorrente dos avanços tecnológicos e as alterações na esfera econômica e política. Transformações estas que hoje também atingem o campo ético, o cotidiano das pessoas e acentuam brutalmente a exclusão social, impondo-nos novos desafios educacionais.

No campo educacional verificamos um avanço das políticas neoliberais, orientadas pelos organismos internacionais, que, muito embora tivessem causado repúdio por parte da categoria dos trabalhadores da Educação, notadamente da EB, as mudanças nas regras do jogo no cenário político, a partir de 1994, agravaram a desmobilização dos professores, já

³ Escrevemos este texto no cotidiano da greve do magistério paulista em 1993 para homenagear dois amigos da APEOESP - Capital, os professores: José Maurício Santos Ferreira – Sub-sede Oeste Lapa e Severino Honorato Silva – Sub-sede Sul, com os quais compartilhamos, lado a lado, as tristezas e alegrias durante o processo de lutas em defesa da escola pública.

verificada desde o início da década ⁴. “Os trabalhadores haviam abandonado a estratégia de confronto direto com o Poder Público, especialmente no que se refere às condições de trabalho e de salário, na expectativa de conquistas por meio de negociação política os tão necessários aumentos da remuneração docente (NEVES, 2000, p. 158)”.

Apesar da compreensão da etapa que vivenciávamos historicamente, pouco podemos contribuir para conter o avanço das políticas neoliberais que foram introduzidas e se materializaram, dentre elas: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9394/96, os Planos Decenais e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que visam atender as demandas de mercado.

Experiências possíveis na docência da Geografia Escolar

Na segunda metade da década de 1990, integrantes do quadro docente do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETPS) ⁵, nossa prática de ensino foi marcada por uma experiência significativa, com nossa participação nos vários encontros promovidos pela Coordenadoria de Ensino Técnico. Tais encontros tiveram como objetivo subsidiar a prática docente, resultando na elaboração de material pedagógico de apoio ao ensino de Geografia das escolas técnicas e estimulando o desenvolvimento de projetos interdisciplinares nas unidades de ensino. Estivemos à frente na coordenação de dois projetos interdisciplinares: “Projeto Interdisciplinar Canudos” e “Metodologia para o Ensino Técnico – Estudo do meio: Luz - Tiradentes”, ambos desenvolvidos na Escola Técnica Estadual de São Paulo (ETESP).

⁴ Desde o Governo Collor, passando por Itamar e FHC, houve uma crescente influência das diretrizes políticas e discursos ideológicos produzidos nas esferas do Banco Mundial.

⁵ Atualmente denominado CEETEPS.

Avaliamos com essa experiência, que nos proporcionou ganhos pessoais, ser possível a construção de caminhos alternativos na prática docente. Entretanto, estamos cientes de que a positividade dessa experiência, específica, deve-se, em boa parte, às condições objetivas em que ela se desenvolveu. Dentre essas condições objetivas destacamos: a inclusão na jornada dos professores de horas destinadas exclusivamente ao desenvolvimento dos projetos – individuais e coletivos; a disposição de recursos materiais – de infra-estrutura e humanos; a participação efetiva dos docentes nos encontros de caráter formativo, crítico e reflexivo que resultaram em ações de pesquisa e construção coletiva e colaborativa dos conhecimentos.

Essa perspectiva da Geografia Escolar, que vivenciamos, pressupõe mudanças pedagógicas nos sistemas de ensino, na formação inicial e contínua dos professores. Mudanças que não foram mantidas pelo CEETPS na ETESP e não se estenderam ao conjunto das escolas paulistas das RPs.

Os desafios e inquietudes do novo milênio na experiência docente no nível de Educação Superior

Neste novo milênio estivemos inseridos também no nível de ES, desde 2003 até o primeiro semestre no ano de 2006 no Centro Universitário Nove de Julho, atualmente Universidade (UNINOVE), onde trabalhamos com a formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas, junto ao Departamento de Educação. Reencontramos-nos com alguns de nossos ex-alunos do Ensino Fundamental (EF), e Ensino Médio (EM). Conhecemos ainda muitas pessoas, que só puderam ingressar na ES tardiamente, alguns “na sua melhor idade” e a grande maioria vítimas das reformas educacionais em curso.

A prática de ensino na ES não foi uma tarefa fácil, chegando a ser mesmo em muitos momentos desafiadora, quando buscamos com o nosso trabalho contribuir com qualidade social da Educação em meio a tantas contradições, dentre elas o fato de estarmos inseridos em um dos *locus* privilegiado da pedagogia da concorrência, da eficiência e dos resultados⁶. No entanto, fomos estimulados pelas relações interpessoais que estabelecemos com nossas alunas e alunos, mas principalmente por poder exercer intensamente nossa “*dodicência – docência-discência*”⁷, e este neologismo *freireano*, em nosso entendimento, é a expressão mais próxima para explicar a positividade desta nossa experiência (FREIRE, 1996, p. 28).

Tendo como tarefa conduzir reflexões sobre a Educação Escolar nas disciplinas de Bases Históricas e Filosóficas da Educação e Estudos da Realidade Brasileira e Política Educacional, esta recente experiência, além de significativa em nossa trajetória, proporcionou subsídios para o desenvolvimento deste nosso trabalho e para um novo olhar sobre a EB em nossa prática cotidiana.

Retomando as “Primeiras palavras”: das intenções à ação.

Neste novo milênio também estamos perplexos diante dos dilemas com os quais nos defrontamos em nosso cotidiano escolar nas nossas escolas públicas de EB. Esta situação nos remeteu ao garimpo de nossa história. Revolvemos com a memória os cascalhos de um

⁶A pedagogia da concorrência, da eficiência e dos resultados é uma expressão utilizada para designar a pedagogia adequada aos sistemas de ensino e às escolas subordinadas à lógica da competição e as regras do mercado com a formação de um mercado educacional que visa à qualidade total na Educação (OLIVEIRA *apud* LIBÂNEO, 2003, p. 112).

⁷ Freire (1996, p.23), cria essa palavra ao afirmar que “Ensinar exige rigorosidade metódica”, reforçando sua argumentação quando salienta: “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma o ser formado. [...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

passado recente, buscamos dados preciosos para continuar a nossa luta e atender às novas demandas dessa realidade complexa e excludente, exercendo o nosso ofício.

Considerando a complexidade dos problemas enfrentados, no cotidiano escolar, avaliamos que a necessidade de uma nova intervenção qualitativa e conseqüente estava posta, mais uma vez, em nossa trajetória e, em fins do ano de 2003, submetemo-nos ao processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNINOVE. Concebido originalmente como uma alternativa à construção de caminhos para a superação de um dos dilemas profissionais apontado por Nóvoa (2002, p. 27): “O dilema do conhecimento: Reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberativa ou da importância do *saber analisar* e de *saber analisar-se*”, nosso projeto inicial tinha como título intencional: “Construir uma proposta metodológica de ensino de Geografia interativa e participativa para a Escola Estadual Conjunto Habitacional Voith”⁸.

Assim, neste caminhar, buscando superar nossas próprias debilidades, passamos a fazer parte do PPGE da UNINOVE que em muito tem contribuído para compreensão de alguns dos problemas do desenvolvimento da experiência educativa.

2.2 DA DOCÊNCIA À DISCÊNCIA: DESAFIOS E REFLEXÕES

A acolhida no PPGE da UNINOVE nos trouxe momentos de satisfação e muitos desafios. Com o propósito de situar o leitor sobre o caráter desses desafios, buscamos aqui reproduzir, em parte, um balanço sobre as condições reais da produção da pesquisa em Educação no Brasil, realizado pela pesquisadora Marli Dalmazo Afonso André, considerando que passamos a fazer parte desse campo nesse ponto de nossa trajetória, fato que aumentou nossa responsabilidade nesse percurso realizado.

⁸ Atualmente esta escola é denominada Escola Estadual Oscar Blois, pertence à Divisão Regional – Norte 1 e localiza-se no Jaraguá, bairro do município de São Paulo.

ANDRÉ, em entrevista para o *Jornal da Ciência*⁹, aponta alguns entraves para a consolidação desta área. A pesquisadora destaca a insuficiência de recursos destinados à pesquisa em Educação que nos últimos anos vem diminuindo, assim como também tem diminuído o apoio à pesquisa, nesta área, por parte de órgãos como: a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP); Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), cujas bolsas, que têm mantido as pesquisas, não têm acompanhado o aumento da demanda da área educacional. Outro fato é a ausência ou falta de tradição dos grupos de pesquisas nos programas de pós-graduação, que tem impossibilitado “um adensamento das linhas de pesquisa na área”. Este último fato, aliado à falta de condições para os docentes realizarem suas pesquisas, como a sobrecarga de trabalho, agrava este quadro. Conseqüentemente, para os mestrandos e doutorandos os problemas são: a precária orientação, a falta de bolsas e a limitação do tempo para a realização do trabalho de investigação científica. Estes problemas, aqui apontados, se refletem na qualidade das pesquisas desenvolvidas atualmente na área educacional. A análise do conjunto das pesquisas realizadas, como afirma a pesquisadora, revelam: a pulverização das temáticas; o desconhecimento das bases fundamentais da metodologia, principalmente nas pesquisas de abordagens qualitativas; a preocupação excessiva com a aplicabilidade da pesquisa; a falta de clareza do objeto; o modismo nas referências, notadamente estrangeiras e uma excessiva preocupação com o levantamento de dados, desassociada da análise, interpretação e contextualização consistente.

Passamos a partir destas primeiras considerações a detalhar em nosso percurso, os momentos significativos e de profunda reflexão que trouxeram luzes não só para esta dissertação como também para nossa história em Educação; sempre procurando focalizar as

⁹ As informações detalhadas deste balanço nos foram passada em palestra proporcionada pela PPGE da UNINOVE, que contou com a participação desta pesquisadora e constam do artigo: **Pesquisa em Educação no Brasil está a caminho da maturidade, mas ainda a problemas para a consolidação da área**, publicado no *Jornal da Ciência*. Disponível em: < www.jornaldaciencia.org.br >. Acesso em 31 de março de 2006.

principais categorias filosóficas que embasam a prática da Educação ao caminhar em, pelo menos, três direções: epistemológica, axiológica e ontológica. Tendo como objetivo: estimular e desenvolver nossa capacidade de reflexão crítica sobre os problemas educacionais; identificar a reflexão filosófica no campo do conhecimento humano; articular teoria e práticas e refletir sobre a especificidade das tarefas pedagógica e o significado de uma reflexão filosófica sobre a Educação.

Mas é claro que sempre fomos, permanentemente, alertados e orientados sobre os critérios e procedimentos que deveríamos adotar na construção e desenvolvimento de uma pesquisa científica. Convencidos de que: “Não temos que inventar a roda, pois o conhecimento é construído coletivamente”, elaboramos o nosso trabalho, com o alento de que não estivemos sozinhos nesta empreitada, muito embora, este exercício é muitas vezes solitário (informação verbal) ¹⁰.

¹⁰ Observação do Professor Doutor José Eustáquio Romão em aula no PPGE da UNINOVE.

3. INTRODUÇÃO

A essência da ética neoliberal é fazer com que deixemos de sonhar. A reflexão nos aponta a possibilidade da construção de caminhos, tendo como horizonte a utopia.

Moacir Gadotti

A Educação pública, o ensino em geral, e o ensino de Geografia, em particular, experimentaram diferentes mudanças nas últimas décadas. Em linhas gerais, elas ocorreram associadas às próprias mudanças políticas, sociais, culturais, econômicas operadas no âmbito da sociedade capitalista contemporânea.

Com esta dissertação apresentada ao PPGE da UNINOVE buscamos compreender o papel, a importância e a repercussão das Políticas Educacionais e Curriculares. Para tanto, nos propomos a realizar uma reflexão sobre os PCNs, concebendo-os como a materialidade de uma política curricular oriunda do movimento de reforma educacional que se encontram no centro das políticas dominantes de reforma do Estado ¹¹ dessas duas últimas décadas.

Segundo Ball e Bowe ¹², “as políticas curriculares precisam ser analisadas como uma dinâmica que envolve contextos primários, públicos e privados, constituindo um ciclo contínuo”. Em nossa investigação nos propomos a fazer uma reflexão sobre os PCNs, entendendo-o como um processo político, ou seja, uma política curricular que precisa ser analisada em diversos níveis, nos contextos de influência, de produção dos textos e da prática; inseridos no movimento da reforma educacional brasileira (MACEDO *in*: LOPES; MACEDO [org.], 2006, p. 160-1).

¹¹ Sobre a referida reforma do Estado, a mesma só pode ser entendida dentro do contexto da redefinição do seu papel, onde o Estado deixou de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento.

¹² Autores citados por Macedo (2006, p.160-1).

Entendemos que o tema de nossa investigação situa-se na confluência entre políticas educacionais e práticas de ensino, comportando dessa forma duas principais análises: a análise do processo de produção dos PCNs, e a análise da repercussão das propostas na prática de ensino dos professores.

A análise do processo de produção dos PCNs, nos exigiu um olhar mais global; num nível mais amplo abordamos o contexto de influência, realizando uma abordagem dos aspectos históricos, políticos, econômicos culturais e institucionais das políticas educacionais e, num nível central (mais específico) o contexto da produção dos textos políticos dos PCNs. Já a análise da repercussão dos PCNs, no contexto da prática de ensino de Geografia, nos exigiu um olhar mais focado no cotidiano escolar e nos seus sujeitos, suscitando, assim, nosso interesse em investigar como os professores se comportam frente às políticas públicas, ou seja, como respondem a essas políticas, educacionais e curriculares, em suas ações pedagógico-didáticas, em sua prática cotidiana.

Estas análises associadas nos possibilitam entender a importância da escola e a compreender a situação de “crise” em que se encontram as escolas públicas. A escola é concebida tanto como espaço de realização dos objetivos de aprendizagem quanto dos objetivos dos sistemas de ensino, estes definidos pelas políticas educacionais. Lembramos que a escola situa-se também na confluência entre políticas educacionais e práticas de ensino.

Nossa investigação vai ao encontro das concepções dos que vêm na ciência da Educação a necessidade de um retorno à análise da prática dos docentes, porque é nela que se consolida a formação do sujeito-educador e as saídas frente aos problemas concretos. Considerando ainda que a prática enriqueça as possibilidades da construção de teorias educacionais, neste percurso, nossa intenção foi propiciar um diálogo entre alguns professores – nossos pares, e ouvi-los.

Compactuamos com as idéias daqueles que concebem a Geografia como um saber em construção que permite pensar o mundo em sua multiplicidade, pensar o homem por inteiro em sua dimensão humana e social, a partir da espacialidade das relações sociais¹³; reservando para a Geografia Escolar a possibilidade de revelar como o espaço produzido pelas sociedades, materializa projetos econômicos, estratégias políticas e identidades culturais. O diálogo que buscamos proporcionar aos professores, neste processo, foi uma oportunidade para que refletíssemos, no grupo focal, sobre algumas questões clássicas, tais como:

- Qual é o papel que os professores julgam ocupar o ensino de Geografia na formação humana?

- O conhecimento geográfico pode ou deve contribuir na formação da consciência que homem precisa ter de si mesmo, como um sujeito social?

- É possível reivindicar o ensino de Geografia como uma das facetas da luta política e cultural pela emancipação humana?

Nesta esteira apresentamos nossos principais objetivos

? Analisar a importância das políticas curriculares no contexto da reforma educacional dos anos 1990 para a Educação pública buscando desvelar o discurso dos PCNs.

? Compreender alguns problemas que se estabelecem no desenvolvimento da experiência educativa, nas escolas públicas paulistanas.

? Verificar como as políticas institucionais interferiram na prática dos professores e como estes reagiram à imposição das mesmas.

¹³ Esta concepção, parte daqueles que contribuíram e contribuem na elaboração de um pensamento crítico. Pode ser identificada, por exemplo, na produção acadêmica de Milton Santos e Ana Fani Alessandri Carlos, entre outros.

? Aprender os limites e possibilidades da prática de ensino de Geografia na EB e de caminhos alternativos que estão sendo construídos nas escolas paulistanas das RPs.

Nossas hipóteses

? A política curricular da reforma educacional, iniciada nos anos 1990, tem nos PCNs seu o eixo norteador para outros programas oficiais que concorrem para a privatização do sistema público de ensino, daí o seu caráter impositivo de currículo nacional.

? Houve uma rejeição consciente e uma ignorância proposital aos PCNs por parte da academia e de alguns professores – originários de uma trajetória político-educacional de lutas e resistências – que não aceitam formulações dos currículos sem discussões com os próprios sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

? Os professores não ignoram alguns preceitos que estão implícitos nos documentos oficiais e não rejeitam explicitamente o conteúdo das propostas para o ensino de Geografia.

? Um currículo real tem sido construído cotidianamente nas escolas públicas paulistanas, norteados muito mais pelo compromisso político dos professores do que pelas condições objetivas que poderiam contribuir para formulação de possíveis propostas alternativas e/ou coletivas ou mesmo para que os PCNs fossem exequíveis.

A estrutura capitular de nosso trabalho ¹⁴

? Capítulo I – *Os PCNs no contexto de influência*

¹⁴ Trouxemos para os capítulos a voz dos professores. Trata-se de fragmentos dos diálogos e depoimentos que fazem parte da coleta das fontes primárias, resultado da tarefa trabalhosa de transcrição dos encontros do grupo focal, organizados no Apêndice deste trabalho.

Com o presente capítulo tecemos considerações sobre os contextos que justificam a definição da política curricular da reforma educacional dos anos 1990, destacando para isso alguns elementos que nos possibilitam uma análise crítico-compreensiva deste processo político que tem configurado o cenário educacional brasileiro.

? No Capítulo II – *Os PCNs de Geografia no contexto de produção dos textos*

Analisamos neste segundo capítulo, em associação com o contexto de influência, o contexto de produção do texto político – os PCNs de Geografia. Esta análise foi realizada a partir do diálogo que iniciamos com os pesquisadores que vêm produzindo seus trabalhos nos campos da Educação e da Geografia no que se refere à prática de ensino e formação docente. Este estudo nos possibilitou não somente a identificação de diversos olhares sobre as propostas curriculares para o ensino de Geografia, como também uma releitura crítica da produção dos PCNs.

? No Capítulo III – *Os PCNs de Geografia no contexto da prática*

A partir das reflexões realizadas sobre os PCNs, nos dois primeiros capítulos e com o aprofundamento das análises do que apreendemos nos encontros do grupo focal, buscamos avaliar a repercussão, de alguns aspectos, das políticas educacionais e curriculares na prática docente de Geografia.

Nas Considerações Finais, apresentaremos uma reflexão sobre o que pudemos observar e apreender durante a pesquisa, sobre os PCNs. Nosso esforço foi no sentido de apresentar as possíveis articulações entre as reformas educacionais, ainda em curso; os PCNs de Geografia e o que apreendemos dos depoimentos dos professores e suas práticas de ensino nas escolas públicas paulistanas.

Nas Referências registramos: a bibliografia; as dissertações e teses; os periódicos; os dicionários; as legislações, os documentos oficiais e os vídeos citados ao longo de nosso texto e que possibilitaram subsídios na definição e construção do nosso trabalho.

No Apêndice reproduzimos na íntegra os registros dos depoimentos dos professores nos encontros do grupo focal que tivemos oportunidade de realizar.

Intencionados a registrar a memória daqueles que estão inseridos na dinâmica educativa, achamos pertinente trazer a voz dos professores resistentes no *lócus* privilegiado – as escolas públicas. Neste Apêndice, apresentamos nossos pares, os professores que militam no ensino de Geografia, que solidários ao nosso trabalho de investigação contribuíram com suas histórias de vida.

Por fim, este texto contempla os Anexos, composto pelos formulários e referências que utilizamos em nossa pesquisa e na etapa de organização e análise no desenvolvimento da coleta das fontes primárias para a nossa pesquisa. Este processo será detalhado na sequência como anunciamos na Apresentação.

A seguir passamos a descrever o caminho de nossa investigação que nos possibilitou fazer deste nosso texto uma contribuição para: aprofundarmos o conhecimento e as análises sobre a Geografia Escolar e registrar a memória de alguns professores que tem feito a diferença na Educação e, como milhares de trabalhadores em Educação, tem mantido a sobrevivência da escola pública.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS QUE ADOTAMOS NESTA CAMINHADA

Entendemos que neste trabalho de investigação científica nosso estudo envolve dimensões que se inter-relacionam: as políticas institucionais na atual fase de reestruturação capitalista, história dos sujeitos educadores e a prática de ensino. Para tanto, adotamos como procedimento metodológico, o levantamento bibliográfico orientado e a leitura selecionada dos textos referentes à pesquisa, seguida da análise e interpretação dos mesmos; procedimento esse que se estendeu também após o exame de qualificação.

Inicialmente nos concentramos na seleção das obras que contemplassem nossas preocupações educacionais, em literaturas que nos possibilitassem subsídios na definição e/ou construção: a) do caminho da investigação ¹⁵; b) da escolha da (s) técnica (s) de coleta de dados primários e/ou possíveis associações de técnicas e c) das formas de tratamento e refinamento das informações recolhidas ao longo deste processo. Concluído esse processo optamos, à luz das informações que estas leituras nos propiciaram, pela adoção do **grupo focal** para a coleta das fontes primárias em nosso trabalho; empenhados em atingirmos dois dos nossos objetivos, ou seja, verificar como as políticas institucionais interferiram na prática dos professores e como estes reagiram à imposição das mesmas; e diagnosticar os limites e possibilidades da prática de ensino de Geografia na EB e de caminhos alternativos que estão sendo construídos nas escolas paulistanas das RPs.

¹⁵ Destacamos aqui, dentre a literatura estudada, uma obra inspiradora nesta etapa de investigação. Trata-se da obra BOSI, Éclea. **O tempo vivo da memória**: ensaio de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

Primeiros esclarecimentos

A metodologia do grupo focal constitui-se, de fato, um processo em construção no campo da pesquisa educacional. Ele é concebido apenas como uma técnica por vários autores, ou como uma estratégia de coleta de dados. Entretanto, para outros autores, o grupo focal é considerado um método por tratar-se de uma ação planejada baseada num quadro de procedimentos previamente conhecidos, que pode comportar um conjunto diversificado de técnicas e que tem como finalidade a produção do conhecimento sobre algo¹⁶. Enquanto técnica existe uma polêmica instaurada no campo das ciências sociais, entre os pesquisadores que utilizam e concebem o grupo focal de forma diferenciada. Em áreas como a publicidade, *marketing*, saúde, planejamento e gestão, os grupos focais se configuram mais como um processo de entrevista coletiva, onde os trabalhos são desenvolvidos de forma operativa com a adoção de procedimentos estruturados, controlados por questões específicas e tempo determinado. Já nas áreas como a Sociologia, Psicologia Social, Antropologia Cultural e mais recentemente na Educação com a utilização dos grupos focais, privilegia-se o processo *interacional*, ou seja, são as redes de interações produzidas por uma condução mais flexível dos trabalhos os elementos básicos para o processo investigativo.

É consenso que o uso do grupo focal como técnica ou como método de pesquisa, tem ampliado cada vez mais os seus propósitos, estando estes, de certa forma, a cargo da criatividade do pesquisador e das exigências do próprio objeto de estudo. Desta forma, vislumbramos a construção do caminho na caminhada com a utilização do grupo focal como técnica, na perspectiva de colaborar na construção do método grupo focal, como alternativa nas pesquisas no campo científico, particularmente, o educacional.

¹⁶ Etimologicamente, **método** (*méthodos* - caminho de se chegar a um resultado) e **técnica** (*technikós* - arte de caminhar até esse resultado) como termos de origem grega, se apresentam indissociáveis. (JAPIASSÚ; MARCONDES, p. 181 e 257).

O que é o grupo focal

O grupo focal é constituído por um conjunto de pessoas seleccionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto da pesquisa, a partir de suas experiências pessoais. Sua denominação advém do fato de o grupo ser “focalizado”, no sentido de que envolve algum tipo de atividade coletiva – como assistir a um filme e conversar sobre o mesmo, examinar um texto sobre algum assunto, ou debater um conjunto particular de questões.” (KITZINGER *apud* GATTI, p. 07).

Trata-se de uma técnica qualitativa e não-diretiva, inspirada em técnicas de entrevistas não-direcionadas e grupais usadas na psiquiatria, que tem sido adaptada e empregada, há muito tempo, com diversas finalidades e em diversos contextos. A utilização do grupo focal como meio de pesquisa tem sido intensificado nas últimas décadas e adaptado por pesquisadores do campo das ciências humanas com tradição nas pesquisas de abordagem qualitativa.

Breve histórico do grupo focal

O grupo focal na literatura é mencionado desde os anos 1920, como técnica de pesquisa em *marketing*. Na década de 1940, no campo da Sociologia, esta técnica foi adotada por Roberto K. Merton ¹⁷, inicialmente em programas de rádio para se verificar os motivos das respostas nas tabelas de audiência e mais tarde nos trabalhos sobre a persuasão da propaganda dos esforços de guerra. Na década de 1970, torna-se comum o uso de grupos de discussão como fonte de informação em pesquisa, observando-se o uso desta técnica nas pesquisas de mercado e eleitorais e no treinamento de pessoal. A partir dos anos 1980, houve

¹⁷ Considerado pela comunidade científica o “pai” do grupo focal, Robert King Merton é um dos autores que concebem o grupo focal com sendo uma metodologia.

uma espécie de redescoberta e adaptação dos grupos focais para o uso na investigação científica.

São muitas as críticas ao arcabouço teórico dos chamados grupos focais como orientadores metodológicos da pesquisa educacional. Sua origem, no Brasil, pode ser buscada nos acordos internacionais patrocinados pelo Estado brasileiro, particularmente, com o Banco Mundial, que viabilizaram empréstimos para projetos educacionais. Nos anos 1990 há um esforço por tornar hegemônica uma “visão focalista de políticas sociais”, o que, na prática, produziu um abandono das teses universalistas oriundas daquilo que se convencionou chamar de Estado de Bem-Estar Social. Resumidamente, podemos dizer que a focalização das políticas públicas nas camadas mais pobres da população esta embasada no objetivo de promover o uso mais produtivo do recurso mais rotineiro e presente entre os pobres – o trabalho precarizado, além de alguns serviços públicos que viabilizem sua sobrevivência. Deriva-se desse quadro diversas diretrizes, particularmente, educacionais, defendidas e difundidas pelo Banco Mundial que foram progressivamente assimiladas por diferentes intelectuais e, principalmente pelo governo brasileiro, executadas enquanto políticas públicas. Portanto, esta visão focalista da política tem influenciado a produção da pesquisa na esfera intelectual e metodológica.

As razões de nossa escolha

Reconhecendo e cientes da origem, críticas e limitações deste caminho, nossa escolha foi motivada pela possibilidade do método grupo focal fomentar a reflexão da prática de ensino dos professores participantes e de, a partir do registro resultante desse espaço de diálogo, reunir uma razoável quantidade de informações com certo detalhamento e profundidade em um período de tempo relativamente curto.

O grupo focal permite ao pesquisador: 1. fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado; 2. a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar-se; 3. conseguir uma quantidade substancial de informações em um período de tempo relativamente curto; 4. trazer à tona respostas completas e 5. a possibilidade de verificar a lógica ou as representações que conduzem a respostas. (GATTI, 2005, p. 9-10).

Nosso ponto de partida

Dentre as publicações pesquisadas que tratam do grupo focal, selecionamos as produções teóricas que oferecem contribuições significativas ao desenvolvimento de nosso trabalho investigativo, quanto aos procedimentos mais consistentes para pesquisa em Educação, debruçamo-nos sobre as contribuições produzidas e coordenadas por Gatti, especificamente, sobre o livro “Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas”¹⁸. Essa obra traduz as preocupações dos cientistas do campo das ciências sociais que adotam metodologias qualitativas e concebem a técnica do grupo focal como meio de pesquisa em que as redes de interações são privilegiadas; e identificamos no levantamento bibliográfico que realizamos diversos trabalhos de pesquisa na área educacional em que o grupo focal foi utilizado como metodologia na coleta de dados.

A título de ilustração, apresentamos dois projetos de pesquisa em que o grupo focal foi utilizado como metodologia:

? “Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos” – Com a finalidade de identificar estratégias concretas de se trabalhar a problemática da discriminação no cotidiano

¹⁸ GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora. 2005 (Série Pesquisa em Educação, v. 10).

escolar, os pesquisadores constituíram um grupo focal com professores que já tinham uma trajetória de trabalho na perspectiva da Educação *multicultural* e não discriminatória.

Os pesquisadores, ao tratar da construção de uma nova perspectiva para a Educação escolar, explicitam os resultados desta pesquisa que foram possibilitados com a aplicação da metodologia do grupo focal que aqui em parte reproduzimos:

[...] Os participantes do grupo focal identificaram com clareza a problemática da discriminação na sociedade e na escola. No entanto, tiveram dificuldade de assumir a sua própria responsabilidade nos processos de discriminação. (...) Os depoimentos reforçaram a dificuldade da escola em lidar com essa problemática, mas, ao mesmo tempo, ofereceram uma diversidade de iniciativas, nas quais ficou clara a importância de se trabalhar a temática a partir de diversas dimensões (CANDAU; MOREIRA, 2003, p. 166).

Tendo como objeto a verificação do impacto dos processos de globalização no sistema educacional brasileiro, especialmente em instituições e atores, o Instituto Paulo Freire no Brasil desenvolve atualmente este projeto de pesquisa coordenado pelos professores José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti. A metodologia aplicada é o grupo focal em combinação com o método dos círculos de cultura de Paulo Freire. Nesse projeto, os pesquisados são membros dos grupos, inclusive institucionalizados, como é o caso dos docentes de níveis específicos de ensino.

Segundo Gatti (2005, p. 69), nos grupos focais:

[...] os participantes evidenciam ganhos pessoais interessantes, a partir da trama interpessoal em que se acham envolvidos, quando participam ativamente, quando estão significativamente empenhados no trato das questões trazidas e quando as interações fluem cooperativamente, mesmo com contrapontos e conflitos (GATTI, 2005, p. 69).

Foi com esse respaldo teórico que nos sentimos estimulados a utilizar o grupo focal em nossa investigação, vislumbrando a possibilidade de proporcionar um diálogo entre os

professores pesquisados. Um diálogo oportuno para refletirmos sobre a importância do ensino de Geografia e do papel dos professores em toda a trama de relações que se estabelecem na Educação formal.

A constituição do nosso grupo focal

No caso específico do grupo focal, o cuidado inicia-se com a seleção dos participantes. Estes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido de tal modo que a participação venha a trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas e em saberes específicos do mesmo. Deve-se ter cuidados também quanto à forma de convite, considerando que a atividade no grupo focal deve ser atraente e significativa para os participantes. A liberdade de adesão é um ponto importante e deve-se estabelecer um pacto de confiança entre os participantes e o moderador/pesquisador.

A (re) construção de um conhecimento profissional tem dimensões: teóricas, práticas e é produto de experiência; achamos oportuno avaliar a práxis¹⁹ de alguns professores que fizeram, pelo menos em parte, nossa trajetória, e que, supomos, vivenciam os dilemas atuais da nossa profissão. O estabelecimento desses critérios seria necessário para garantir a motivação e qualificação dos participantes para a discussão das temáticas que norteariam o foco do trabalho interativo pretendido em nossos encontros.

Sabemos que ninguém é professor simplesmente por obter um certificado, mas sim nos tornamos professor através de nossa prática. Prática esta, aliada a um compromisso ético e político. Ao constituir o grupo focal nossa preocupação foi convidar professores, independente se sua formação inicial, no ES ter sido em escolas públicas ou privadas, que:

¹⁹ Utilizamos a palavra práxis na concepção da filosofia marxista, considerando que “a filosofia da *práxis* se caracteriza por considerar como problemas centrais para o homem os problemas práticos de sua existência”. (JAPIASSÚ; MARCONDES, p. 219).

ministrassem as aulas de Geografia na EB, nos níveis do EF (5ª a 8ª séries) e EM (1º ao 3º anos), em escolas paulistanas das RPs dos sistemas de ensino municipal e/ou estadual; fossem habilitados formados e licenciados e se encontrassem na condição de efetivos em seus cargos há mais de dez anos. Mas principalmente, professores e professoras que julgávamos haviam se tornado-se não somente professores, mas principalmente educadores, através de suas experiências e vivências cotidianas e tivessem um compromisso com a escola pública, ético e político.

Nosso primeiro obstáculo materializou-se na constituição e dificuldade de viabilização do grupo focal. Embora o convite tenha sido feito a diversos educadores, pudemos contar com a participação efetiva de seis dos vinte convidados ²⁰, apesar de todos se demonstrarem solidários, gentis e animados com a possibilidade de contribuírem na condição de pesquisados. Nossa principal dificuldade foi agendar datas e horários que possibilitasse à participação de todos, pois, nossos colegas têm dupla ou tripla jornada de trabalho – a maioria ministra aulas em duas escolas em diferentes redes dos sistemas de ensino – estadual e municipal; além de seus compromissos e obrigações familiares; de pesquisa e político-sindicais. Prevíamos, diante deste fato, realizar os encontros semanais no período de férias oficiais, no entanto, nosso primeiro encontro só foi realizado no dia 27 do mês de janeiro de 2006, ou seja, no final do mês planejado.

O emprego de mais de um grupo pode ser adotado, não excedendo o número de cinco grupos, o que permite ampliar o foco de análise e cobrir variadas condições que possam ser intervenientes e relevantes para o tema. Embora corrêsemos o risco de ter as fontes primárias fragilizadas, face às dificuldades encontradas nesta etapa, optamos pela formação de um único grupo focal, numericamente limitado, porém qualitativo, etapa complementada paralelamente com entrevistas semi-estruturadas com nossos pesquisados – maneira encontrada para obter

²⁰ Na literatura verificamos que os autores sugerem que o grupo focal tenha entre seis e doze participantes.

algumas informações que avaliamos imprescindíveis, na provável ausência dos pesquisados nos encontros previstos.

O papel do moderador/investigador na condução do grupo focal

Na condução dos trabalhos no grupo focal, requer-se a figura do moderador que, preferencialmente, deve ser o próprio pesquisador, que atuará como um agente facilitador. Nas pesquisas educacionais, o moderador/pesquisador ou facilitador, deve procurar respeitar o princípio da *não-diretividade*, a fim de garantir as interações. É através das interações que estão ocorrendo dentro do grupo que o caráter positivo dos encontros se evidencia, representando momentos de desenvolvimento para os participantes, tanto nos aspectos comunicacionais, como cognitivos e afetivos. Podemos captar, a partir das trocas realizadas em grupo, conceitos, sentimentos, atitudes e crenças, experiências e reações de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários.

Em relação à dinâmica, não é recomendado dar aos participantes informações detalhadas sobre o objeto da pesquisa. O estágio ideal do processo de desenvolvimento dessa técnica é induzir os participantes do grupo para se sentirem responsáveis por criar e sustentar sua própria discussão, sendo a flexibilidade imprescindível na dinâmica do próprio grupo. Neste sentido, nosso papel como moderadores tem sido de introduzir o assunto, propondo no início dos trabalhos algumas questões pertinentes às temáticas previamente pensadas; ouvir, procurando garantir, de um lado, orientação para que os participantes não se afastem muito de seu tema e, de outro, para que tenham a oportunidade de se expressar, de participar. Atuamos na condução dos trabalhos, estimulando os debates, desafiando e encorajando os participantes em determinadas questões.

A operacionalização dos encontros

Planejamos a realização de quatro encontros com o grupo constituído, para os quais destacamos as seguintes temáticas: 1. A Geografia e o Magistério Público; 2. Refletindo sobre as concepções teóricas da Geografia; os dilemas da profissão docente e as implicações das Políticas Educacionais no cotidiano escolar. 3. Considerações sobre as práticas de ensino em Geografia. 4. O ensino de Geografia e as propostas dos PCNs. Face à dinâmica dos dois primeiros encontros realizamos apenas três dos quatro encontros previstos. Abordamos no último encontro o tema: Considerações sobre as práticas de ensino em Geografia e as propostas dos PCNs: relatos de experiências.

O local dos encontros do grupo focal deve favorecer a integração dos participantes, tanto no que se refere ao conforto, quanto à disposição dos assentos; facilitando, ainda, as diferentes formas de registro. Procuramos agendar locais adequados para tal finalidade e de fácil localização, tendo em vista que nossos pesquisados moram em regiões distintas do município de São Paulo.

Quanto às maneiras de registrar as interações, optamos pela gravação em áudio. Utilizamos dois gravadores, dispostos adequadamente em relação à distribuição dos membros do grupo no ambiente e investimos na aquisição de aparelhos novos de gravação. Paralelamente, anotações por escrito foram realizadas a fim de nos auxiliar na etapa de análises. Contamos com o apoio técnico para as gravações de uma estudante universitária, que nos acompanhou neste percurso registrando por escrito suas observações durante os encontros e fazendo, posteriormente, a primeira etapa de organização do material – a transcrição das fitas. Esta contribuição foi essencial para o desenvolvimento da etapa de análise de dados.

Quanto ao cumprimento das exigências éticas da pesquisa, as formas de registros foram discutidas em nosso primeiro encontro, na introdução dos trabalhos, quando

solicitamos autorização ²¹ por escrito dos nossos colaboradores. Este procedimento é recomendado para a utilização e eventual publicação dos depoimentos registrados e ainda, como garantia do sigilo dos nomes dos participantes para que os mesmos pudessem se sentir livres para compartilhar seus pontos de vista.

No segundo encontro, foi aplicado a cada um dos participantes um questionário²² de alguns poucos itens sobre suas características, dados com os quais pudemos precisar melhor quem são as pessoas que participaram e os critérios que adotamos para a composição do grupo; auxiliando-nos, ainda, na etapa de análise.

Os dois primeiros encontros tiveram a duração média de três horas, limite máximo de tempo recomendado, Porém, o terceiro encontro teve a duração de aproximadamente seis horas²³. Neste encontro, os professores contribuíram e influenciaram decisivamente na dinâmica, o trabalho foi iniciado com a contribuição da professora Filomena. Sentindo-se muito à vontade no grupo, a professora relatou sua experiência no primeiro dia de aula do ano letivo de 2006, trazendo seu plano de aula e os recursos por ela utilizados ²⁴.

Da organização e análise de dados

No que se refere à etapa de análise de dados, os procedimentos são os mesmos de qualquer análise de dados qualitativos nas ciências sociais e humanas, embora não exista um modelo único e acabado de análise de dados para os grupos focais. Recomenda-se como primeira atitude para a análise de dados obtidos com o grupo focal a retomada dos objetivos do estudo e do uso desta técnica, assim como a organização do material coletado.

²¹ Vide ANEXO A – Autorizações.

²² Vide ANEXO B – Ficha complementar de coleta de dados.

²³ O terceiro encontro prosseguiu espontaneamente, na mesa de um bar com depoimentos que reforçaram os laços de amizade entre os participantes.

²⁴ Vide APÊNDICE, p. 306-7

Gatti (2005, p.43-55), no capítulo 3 de seu livro, ao tratar desta etapa, discorre sobre a possibilidade da construção de um plano descritivo das falas e sobre os cuidados necessários quanto às transcrições, reafirmando que a perspectiva *interacionista* deve ser privilegiada nos grupos focais e recomenda atenção às seqüências de trocas e às condições contextuais dos momentos grupais em seu processo. Faz recomendações quanto às codificações ou categorizações, que podem ser estabelecidas *a priori* – com apoio nas teorizações e *a posteriori* – a partir do próprio material obtido. A luz dessas recomendações, desenvolvemos a etapa de análise de dados.

Para o desenvolvimento desta etapa de análise das fontes primárias coletadas tínhamos em mãos 150 páginas de registros ²⁵, como resultado dos encontros realizados. Com a preocupação de trazer a voz dos professores para o nosso texto, a partir do próprio material resultante das transcrições das gravações dos encontros, partimos para a realização de releituras dos registros escritos dos encontros do grupo focal. Num primeiro momento, comparando as gravações com os textos fizemos uma revisão deste material e, paralelamente, construímos um plano descritivos das falas que contemplou diversos temas através das opiniões e dos relatos de experiências. Na seqüência organizamos os depoimentos a partir das categorias que identificamos e avaliamos como pertinentes para os fins desta dissertação. Num segundo momento, realizamos a análise desse denso e rico material, apoiando-nos em grande parte nas leituras, interpretações e reflexões que partilhamos em nossas trajetórias.

A organização e análise do material das fontes primárias contribuíram e possibilitaram apreender, em parte, “os contextos”, que nos propomos a investigar. Com a adoção da metodologia do grupo focal pudemos analisar, particularmente “o terceiro contexto,

²⁵ Somam-se aos registros dos encontros do grupo focal os questionários, as entrevistas complementares semi-estruturadas e observações realizadas.

denominado da prática”, “aquele em que os princípios mais gerais e os textos escritos são recriados no cotidiano (MACEDO *in*: LOPES; MACEDO [org.], 2006, p. 160-1)”.

A análise do contexto de influência, ou seja, o cenário político no qual orientam as políticas em meio à luta de poder é o que pretendemos contemplar, a seguir, no Capítulo I – *Os PCNs no contexto de influência*.

CAPÍTULO I – OS PCNS NO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA

Naquele tempo, o mundo era outro. E a Educação, também. Apenas começavam a perfilar-se os processos de reforma educativa que se estenderiam, como um dominó e com componentes similares, por esta região e por todo o mundo. O computador estava ao alcance de pouquíssimos e não existiam nem o correio eletrônico, nem a Internet. Ninguém poderia, naquele instante, ter suspeitado da grandeza das mudanças que teríamos oportunidade de viver na década seguinte, a que passou, assim como nos é impossível antecipar o que nos espera o futuro nos próximos dez, 15 anos. (...) Hoje, muito mais do que nunca, estamos sendo chamados a evitar este desastre.

Rosa Maria Torres ²⁶

Com o presente capítulo analisaremos o contexto de influência, ou seja, as raízes das orientações das políticas educacionais que justificam a definição dos PCNs, política curricular da reforma educacional, instaurada nos anos 1990 no Brasil.

Entendemos que qualquer análise deste processo pressupõe considerar a realidade brasileira e suas contradições ao longo da História da Educação. Trazemos como ilustração, desta realidade, o texto musical “Haiti”:

Quando você for convidado pra subir no adro
Da fundação da Casa de Jorge Amado
Pra ver do alto a fila de soldados, quase todos pretos
Dando porrada na nuca de malandros pretos
De ladrões mulatos e outros quase brancos
Tratados como pretos
Só pra mostrar aos outros quase pretos
(Que são quase todos pretos)
Como é que pretos, pobres e mulatos

²⁶ Este fragmento de texto foi extraído do artigo da educadora Rosa Maria Torres. Trazemos na íntegra o artigo, vide **ANEXO D – Crônica de um desastre anunciado**. A partir da leitura do mesmo, fomos estimulados em nosso processo de investigação a buscar compreender os contextos em que surgiram as Reformas Educacionais dos anos 1990, considerando que todos somos ainda sobreviventes deste desastre educacional em nossas escolas públicas, anunciado nessa crônica.

E quase brancos, quase pretos de tão pobres são tratados
 E não importa se olhos do mundo inteiro
 Possam estar por um momento voltados para o largo
 Onde os escravos eram castigados
 E hoje um batuque, batuque
 Com a pureza de meninos uniformizados de escola secundária em dia de
 parada
 E a grandeza épica de um povo em formação
 Nos atrai, nos deslumbra e estimula
 Não importa nada, nem o traço do sobrado
 Nem a lente do Fantástico, nem o disco de Paul Simon
Ninguém, ninguém é cidadão
 Se você for ver a festa do Pêlo, e se você não for
 Pense no Haiti, reze pelo Haiti
O Haiti é aqui, e o Haiti não é aqui

E na TV se você vir um deputado em pânico, mal dissimulado
 Diante de qualquer, mas qualquer mesmo, qualquer, qualquer
Plano de Educação que pareça fácil
Que pareça fácil e rápido
E vá representar uma ameaça de democratização
Do ensino de primeiro grau
 E se esse mesmo deputado defender a adoção da pena capital
 E o venerável cardeal disser que vê tanto espírito no feto
 E nenhum no marginal
 E se ao furar o sinal, o velho sinal vermelho habitual
 Notar um homem mijando na esquina da rua
 Sobre um saco brilhante de lixo do Neblon
 E ao ouvir o silêncio sorridente de São Paulo
 Diante da chacina.
 111 presos indefesos, mas presos são quase todos pretos
 Ou quase pretos, ou quase brancos, quase pretos de tão pobres
 E pobres são como podres e todos sabem como se tratam os pretos
 E quando você for dar uma volta no Caribe
 E quando for trepar sem camisinha
 E apresentar sua participação inteligente no bloqueio a Cuba
 Pense no Haiti, reze pelo Haiti
O Haiti é aqui, e o Haiti não é aqui.
 (GIL e VELOSO *in*: VELOSO, 1995, grifo nosso).

O texto chama-nos à atenção pela leitura feita, por seus autores, das relações sociais, políticas e econômicas que se estabelecem no território brasileiro e pelo descaso, intencional, no que se refere à formulação das políticas educacionais, constituindo também uma ilustração da cultura política em nosso país. No Brasil é notória a falta de uma “cultura pedagógica por parte dos governantes e da classe política em geral”, onde “a Educação e o ensino continuam prestando-se muito mais a clientelismos (...) do que ao efetivo desenvolvimento social”.

Estes fatores, em nossa leitura, contribuíram para implantação das reformas educacionais, a partir dos anos 1990 (LIBÂNEO *in*: LOPES; MACEDO [org.], 2006, p. 75).

Instigados a compreender a repercussão das políticas educacionais que tem sido produzidas, a partir dos anos 1990 e seus reflexos na realidade do ensino nas escolas públicas, nos colocamos diante do desafio de refletir sobre alguns elementos que nos possibilitam uma análise crítica-compreensiva deste processo político que tem configurado o cenário educacional brasileiro nestas últimas décadas e repercutido em nosso cotidiano. Inicialmente, avaliamos como pertinente tecer algumas considerações sobre a política educacional, concebendo-a como categoria necessária à compreensão da Educação e do ensino na atualidade.

1.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL

A política educacional surge com a evolução das sociedades, dependente das condições políticas de uma conjuntura histórica específica e também das características e do poder dos grupos hegemônicos em determinada estrutura social; processando-se “onde há pessoas imbuídas da intenção de aos poucos conduzir a criança a ser um modelo social de adolescente e posteriormente de jovem a ser o adulto idealizado pelo grupo social em que ela ocorre”. (MARTINS, 1994, p.14-15).

Vinculada aos interesses econômicos e políticos de cada época, a política educacional desenvolveu-se na medida em que foram sendo delineados os processos de escolarização, ganhando complexidade e visibilidade nas sociedades modernas e contemporâneas, quando a Educação passa a ser absolutamente necessária ao modo de produção capitalista.

Considerando o atual estágio em que a política educacional se encontra na maioria dos países ocidentais, incluindo nesta análise o Brasil, por política educacional, entendemos: “o

conjunto de diretrizes, decisões e ações, sob o controle estatal, visando a promover a Educação formal”. Mantendo estreita ligação com a organização e gestão educacional nos sistemas de ensino, “em parte determinando-a e em parte sendo por ela determinada”, a política educacional comporta além da legislação educacional a “definição e criação de condições de acesso, mecanismos de controle e certificação” da Educação formal. (PIRES 2005, p. 45).

A política educacional, tal qual a concebemos hoje, somente a identificamos no Brasil no período da Segunda República. É amplamente aceito entre os estudiosos que o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, constitui um marco e um divisor de águas na História da Educação brasileira.

Reconhecemos que a política educacional, nos países capitalistas, assume três dimensões: 1ª) política pública – “pois é traçada e implementada pelo governo”; 2ª) política social – “desde que praticada com a finalidade de atingir setores da sociedade que melhoram suas condições de vida ao terem acesso aos bens e serviços por ela oferecidos”; e 3ª) política econômica – “na medida em que seus resultados afetam as condições de trabalho e de produção, atingindo a produtividade e renda dos indivíduos da sociedade”. Não por acaso, que a política educacional enquanto política econômica se sobrepõe às outras duas dimensões: pública e social, constituindo-se numa das principais áreas de atuação governamental. (PIRES, 2005, p. 46-7).

Para avaliarmos as intenções que moveram historicamente o desenvolvimento da política educacional e a tornaram um fenômeno complexo, reproduzimos, aqui, um quadro sintético das principais fases da Educação pública nos países desenvolvidos, a partir da Idade Moderna:

No século XVI, com a Reforma, surge a *Educação pública religiosa*. “Seu objetivo continua sendo a formação do fiel, do cristão”, como na Educação

medieval organizada; “mas com caráter mais secular”, e “tem o sentido do Renascimento”.

No século XVIII, época da ‘Ilustração’ e do ‘despotismo esclarecido’, resultante do avanço do processo de secularização do Estado (que organiza a Educação para os seus próprios fins), temos a *Educação pública estatal*. “Seu objetivo é a formação do súdito, em particular do militar e do funcionário”.

No século XIX, em consequência da Revolução Francesa, a Educação pública estatal é transformada em *Educação pública nacional*. “Seu objetivo é a formação do cidadão, a Educação cívica e patriótica do indivíduo; e tem caráter essencialmente popular, elementar primário.”

No século XX, com o avanço da participação do povo no governo da nação, surge a *Educação pública democrática*. “Seu objetivo é a formação do homem completo, no máximo de suas potencialidades, independentemente da posição econômica e social.”

Estas fases da Educação pública “sucederam-se de modo regular na história dos povos, mas nem todos passaram por elas, nem elas se verificaram em todos os tempos”. (LUZURIAGA *apud* PIRES 2005, p. 45-6).

Este quadro pode ser completado, quando constatamos que no século XX, notadamente a partir dos anos 1980, uma tensão histórica permanente entre dois projetos de modernização liberal-capitalista; em consequência do processo denominado ‘globalização’ e do avanço da doutrina neoliberal, onde a Educação encontra-se desafiada a “preparar trabalhadores/consumidores para os novos estilos de consumo e de vida moderna”. O primeiro projeto, caracterizado pelo “paradigma da igualdade” – na ótica liberal – e identificado, no século XX, como Educação pública democrática, é sustentado pelo modelo do Estado do bem-estar social. Este projeto, na Educação, tem como ênfase a “escola única, pública, laica, universal e obrigatória, democrático-popular; formação para cidadania e planificação dos sistemas”. O segundo projeto de modernização capitalista, é caracterizado pelo paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade – na ótica economicista e mercadológica – é sustentado pelo modelo do Estado Mínimo, onde na Educação, a ênfase é “o ensino privado, na escola diferencial/dual, na formação das elites intelectuais e formação para o atendimento das demandas/exigências do mercado”. (OLIVEIRA, *in*: LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI [org.], 2003, p. 87-95).

Nesta fase atual, primeiras décadas do século XXI, a Educação Pública tem sido determinada pelo projeto neoliberal. Neste projeto, “o critério da eficiência técnica se coloca como valor social” e sob as categorias de “sociedade do conhecimento” e “qualidade total” – panacéia de competitividade numa sociedade *tecnificada* e globalizada – o financiamento é a pedra de toque e o patrocinador do desmonte do sistema público de Educação. (BIANCHETTI, 2005, p. 109).

Os reflexos do avanço da política neoliberal, no que se refere às políticas públicas sustentadas pelo Estado Mínimo tornam-se cada vez mais evidente, como nos esclarece seu depoimento o professor Rubens:

[...] Eu vou te falar uma coisa, a gente quando tem a escola aberta e o posto mesmo sem médico já é um progresso. Né? Voltando àquela coisa das utopias. Né? O que, por exemplo, boa parte de nossos mutilados ((Referência aos alunos vítimas da reforma educacional paulista)). Né? Perdemos! Nós perdemos! Entendeu? Eu! Por estes motivos é que eu venho aqui. Nós perdemos. E aí, sobre a minha pessoa, teve um impacto. Né? Mas você tem uma visão da sociedade, você tem uma visão da conjuntura, você tem um... Um dever com relação ao trabalho, ao serviço público. Né? Darcy Ribeiro ((O senador e professor)) dizia perto da morte, ele disse uma coisa que ele se orgulhava muito. Era o fato de durante a vida toda ele ter sido funcionário público, um servidor do povo. Né? Que era ter sido um servidor do povo durante toda vida e que ele se orgulhava disso. O interessante é a maneira como se coloca. Né? A partir do Estado, de uma concepção que surge dentro do Estado. Né? Que torna o funcionário público um servidor do povo. Né? A conjuntura neoliberal permite que o funcionário seja tratado como um bandido a ser caçado, e a ser liquidado. Aí, dentro da estrutura do Estado e que o povo não recebe qualquer benefício, agora vai sendo abandonado! (informação pessoal)²⁷

O desmonte do Estado brasileiro, na capacidade de financiar a Educação e outros serviços como saúde, incompatíveis com a lógica do mercado e do lucro, chegaram neste novo milênio a níveis perversos.

No campo educacional as políticas de ajustes do projeto hegemônico neoliberal, objetivando maior eficiência dos sistemas de ensino, estão materializadas no movimento

²⁷ *Ibden*, p. 309-10.

orquestrado de reformas educacionais executadas nas últimas décadas. Portanto, as reformas educacionais, são fenômenos mundiais e devem ser compreendidas num “quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas culturais e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo.” Essas transformações, decorrentes da “recomposição do sistema capitalista mundial no processo de reestruturação global da economia regido pela doutrina neoliberal”, tem repercutido diretamente na definição das políticas e seus reflexos são perceptíveis tanto no cenário econômico, quanto no cenário político e social (LIBÂNEO, *in*: LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI [org.], 2003, p. 31).

Um das características marcantes deste processo, rotulado de globalização, está associado aos impactos da chamada Terceira Revolução Tecnológica, onde um novo paradigma de produção e desenvolvimento tem como elementos básicos a Educação e conhecimento. Cabe aqui ressaltar dois aspectos que julgamos relevantes, quanto à importância destes dois elementos considerados força motriz neste o novo modelo de reestruturação produtiva.

O primeiro aspecto refere-se ao fato de, neste processo, a Educação e o conhecimento serem considerados bens econômicos. Devem, portanto, responder, da mesma maneira que uma mercadoria, à lei da oferta e da procura – uma mercadoria da qual a sociedade pode apropriar-se livremente, de acordo com as suas possibilidades. O segundo aspecto é a descaracterização do conhecimento:

[...] O conhecimento deixa de ser um campo sujeito à interpretação e à controvérsia para ser simplesmente um campo de transmissão de habilidades e técnicas que sejam relevantes para o funcionamento do capital. O conhecimento deixa de ser uma questão cultural, ética e política para se transformar numa questão simplesmente técnica (SILVA, 1998, p.8-9 *apud* PONTUSCHKA, Nídia. N., 2000, p. 147).

Neste processo de reestruturação produtiva, a qualificação profissional – *tecnificação* – é uma condição necessária à inclusão no mercado de trabalho. Esta questão, sobre a

estrutura atual do capitalismo, foi discutida no primeiro encontro do grupo focal, onde os professores argumentam:

Claudenor - [...] Ela ((A aprendizagem)) não acontece por si só! Nós ouvimos ((Dos alunos)) o exemplo: “Meu pai não estudou e ganha mais que o senhor que estudou.” Era mentira? Não! Não precisava estudar. Há 20 anos atrás tinha espaço para construir a casa, depois construía mais uma, porque até lá na serra ainda estava tudo desocupado. Não é? Então, tinha como conseguir as coisas que ele queria. Então, eu gosto de dar muito o exemplo do fusquinha. Foi feito na Segunda Guerra Mundial e quem consertou o fusquinha, consertou até 1990. “Precisava de um curso? Não!” O avô ensinava, o pai ensinava.

Rosilene - Garantiu!

Claudenor - Agora hoje não! Se ele não faz um curso, e quando eu falo...

Rosilene - E fora que ele tinha um emprego. Né? Aquele emprego que você fala: “Fixo!” Você tinha certeza que ia se aposentar mesmo. Né? Estabilidade, tudo isso...

Claudenor - Eu falo para os alunos: “Estudar não é só na escola, só aqui no Solimeo. ((Escola Estadual João Solimeo)). Saindo daqui você tem que se especializar dentro da sua profissão, porque as coisas mudam constantemente”.

Marcelo - Não existe mais essa coisa... É a realidade. É uma discussão recente! Eu não agüento mais o que está acontecendo! O emprego não existe mais. Tem o trabalho.

Claudenor - E aí, o que acontece com o cara? É lógico! E isso aconteceu porque foi o mundo que mudou. A Educação tem que repor. Isso aqui ficou parado quanto tempo. Não precisava fazer nada, era só fazer datilografia e estava empregado. Agora foi o mundo que empurrou. Então, está empurrando o povo. O que entrar neste bojo, o que for ao vácuo vai, o que não for... Eu não sei onde vai fazer inclusão de toda essa gente. Sinceramente! (informações pessoais).²⁸

Enfatizamos que, “toda política educacional é estabelecida e definida por meio de um exercício prático de poder” e, que “no embate das forças sociais que se movimentam na sociedade, os grupos detentores do poder econômico e político dirigem também as decisões educacionais”, como nos adverte Martins (1994, p. 18). Tendo este entendimento, ponderamos que a compreensão das atuais políticas educacionais, implementadas a partir dos anos 1990 e suas implicações passa pelo reconhecimento de que, nesta nova (des) ordem mundial, a globalização também ocorre no âmbito do poder.

²⁸ Ibidem, p. 213-4

Face à abertura econômica e a crescente limitação dos poderes dos Estados Nacionais, amplia-se a autonomia do mercado, a interdependência econômica e o poder do capital transnacional. Este poder articulado concentra-se: de um lado, nas forças do mercado – nas corporações (grandes grupos financeiros e industriais), e de outro, nas decisões dos organismos internacionais de poder econômico: o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Acordo Geral de Tarifas (GATT); político: a Organização das Nações Unidas (ONU) e um papel social e ideológico juntamente com suas agências, como a Organização da ONU para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização Mundial da Saúde (OMS), a Organização Mundial do Trabalho (OIT) e organizações não-governamentais (ONGs); político: a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) e o grupo dos países mais ricos poderosos do mundo (G-7), que desempenham um papel ativo na criação nessa “sociedade política global”. Com poder de deliberação, em âmbito mundial, tanto as corporações transnacionais, quanto os organismos internacionais impõem e monitoram as políticas de ajustes do projeto hegemônico neoliberal (OLIVEIRA, *in*: LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI [org.], 2003, p. 81-3).

O cenário político educacional brasileiro, a partir dos anos 1990, será marcado pela presença dos organismos internacionais, notadamente o Banco Mundial, considerado o mais forte organismo com influência internacional. Os organismos internacionais têm orquestrado esse processo de reformas: orientando a *implementação* de políticas, direcionando recursos, cobrando resultados.

Os discursos oficiais, dos organismos internacionais que orientam as reformas pautam-se pelo combate à pobreza e às desigualdades sociais, onde as reformas visam o enfrentamento e a superação de problemas, tais como: o grande número de crianças em idade escolar fora das escolas, o trabalho infantil; o fracasso escolar; o analfabetismo da população

adulta; a discriminação de gênero e a qualidade da aprendizagem. Esses problemas – que em nossa avaliação são gerados em grande parte pela própria estrutura capitalista – atualmente constituem entraves para o sistema capitalista mundial, no processo de reestruturação econômica e expansão dos mercados em tempos globais. Para tanto, no cenário educacional ao entrarem em cena, esses organismos, passam a intervir tanto em termos organizacionais, quanto pedagógicos: fornecendo assessorias técnicas, uma farta produção de documentos e realizando grandes eventos.

Ainda sobre o projeto hegemônico neoliberal, reiteramos que nele, a Educação é concebida como instrumental à obtenção de metas econômica que sejam compatíveis com os interesses do mercado, onde o ensino se desenvolve na escola diferencial/dual, como afirma Silva (2003, p. 28):

[...] Sabemos que o que a Educação vai produzir o que ela quer produzir: de um lado, um grupo de indivíduos privilegiados, selecionados, adaptados ao ambiente supostamente competitivo do cenário ideal imaginado pelos teóricos da excelência dos mecanismos de mercado; de outro, a grande massa de indivíduos dispensáveis, relegados a trabalhos repetitivos e rotineiros ou à fileira, cada vez maior, de desempregados (SILVA, 2003, p. 28).

Considerando que somos os professores da escola pública e que significativa parcela dos nossos alunos faz parte da massa de excluídos, levantamos esta problemática para apreendermos o que os professores pensam sobre esta questão e destacamos aqui este fragmento:

Filomena - A quem interessa. Né? Essa escola... ?

Rosilene - Não assistem um jornal! Não assistem nada! Só a Malhação ((Novela da Rede Globo de Televisão destinada aos adolescentes)), que é tudo bonitinho, tudo certinho, todo mundo tem dinheiro, todos se vestem bem. [

Claudenor - Mas, você sabe o que eu acho. Por que é? Por que a escola ela virou uma saúde, ela virou uma plataforma política, certo... Nem sei se tem como desvincular [

Sandra - Ela tem essa relação política.

Claudenor - Mas, é obvio que ela tem! O problema é ela ser utilizada como instrumento.

Sandra - Da política populista?

Claudenor - Da política. É... [...] Eu costumo às vezes brincar assim: “Do rio ((Rio Tietê)) pra lá não vai existir inclusão tão fácil.” Eu me refiro mais ao Carumbé. ((Jardim Carumbé – localizado no Bairro da Brasilândia)) E eu falo do rio um referência geográfica meio sem nexos, mas... [...] Quando vezes... Como é que chama aquela avenida, que passa lá por trás do morro.

Rosilene - Cantídio Sampaio. ((Avenida de referência na Zona Norte)).

Claudenor - Na Cantídio, quando eu vejo aquela pobreza eu falo: “Gente! Onde vai incluir toda essa gente?”

Sandra - E deprimente aquele... Eu faço aquele caminho, quando venho de Santana. Eu me choco! Não gosto.

Claudenor - E existe uma aí... Falsidade em relação ao serviço público dessa política ilógica. Onde você vai incluir toda aquela gente?

Rosilene - Na Teia do saber 2005 ((Programa oficial de formação continuada do da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo)), uma professora de História falou assim: “Professor na PUC tem uma mania de querer que todos sejam intelectuais, mas nem todos serão.” Então não é isso? Como professora eu estou preocupada. Será que nossos alunos não estão perdendo a chance de serem intelectuais? (informações pessoais, grifo nosso)²⁹.

Podemos fazer várias leituras deste fragmento, ilustrando o que aqui destacamos; ressaltamos a afirmação da professora de História – que causou para a professora Rose indignação e um sentimento de impotência. Infelizmente, o desejo de que todos sejam intelectuais não é possível, é uma utopia, principalmente se levarmos em conta objetivos traçados para escola pública neste contexto que estamos analisando. Tais objetivos foram traçados na Conferência de Jomteien.

A “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”

A “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, é considerado um marco no movimento de reformas educacionais que teve início nos anos 1990, não só no Brasil, mas em vários países. Foi o primeiro evento organizado pelos organismos internacionais. Realizada em Jomtien, Tailândia, entre os dias 05 e 09 de março de 1990, inaugurou um grande projeto de Educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiado pelas agências

²⁹ Ibidem, p. 253-5.

UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial.

A Conferência de Jomtien apresentou uma visão para o decênio de 1990, tendo como eixo a idéia da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem³⁰. Esta Conferência contou com a participação de representantes de 155 governos que subscreveram a Declaração de Jomtien, ali aprovada, comprometendo-se a assegurar uma EB de qualidade às crianças, jovens e adultos. Dela participaram além das agências internacionais, ONGs, associações profissionais e destacadas personalidades na área da Educação no nível mundial.

O Brasil, participando deste evento e estando entre os países com as maiores taxas de analfabetismo do mundo, foi instado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década, não apenas na escola, mas também na família, na comunidade, nos meios de comunicação. Com a assinatura da “Declaração Mundial de Educação para Todos”, o Brasil comprometeu-se aplicar no prazo de dez anos os planos patrocinados pelos organismos multilaterais em parceria com o governo, com metas para erradicar o analfabetismo, universalizar o EF e reduzir a evasão e repetência – ações que teriam o monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela UNESCO. Foram definidas as seguintes metas: descentralização administrativa e financeira; priorizar o EF³¹; dividir a responsabilidade entre o Estado e a sociedade, através de parcerias com empresas, comunidade; municipalização do EF; avaliação institucional e de desempenho dos

³⁰ A idéia da **satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**: consiste em que cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deveria estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Estas necessidades abarcam tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem - a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas, quanto os conteúdos básicos da aprendizagem - conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes. Ferramentas e conteúdos necessários para que os seres humanos possam “sobreviver”, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem varia de país a país em sua cultura e muda inevitavelmente com o transcurso do tempo (WCEA, 1990, p. 157 *apud* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA).

³¹ Vide ANEXO E – Artigos sobre a *implementação das reformas educacionais*.

professores; desenvolver o ensino à distância e reestruturar a carreira docente. Tais metas nortearam a reforma educacional.

As estratégias acordadas previam também ações o plano pedagógico:

[...] para necessidades diferentes, conteúdos, meios e modalidades de ensino e de aprendizagem diversas; prioridade a grupos em situação de privação: meninas, mulheres, portadores de necessidades especiais; sistemas de avaliação de resultados; condições materiais, físicas e emocionais para aprender, incluindo saúde, nutrição etc. obrigação de o Estado fornecer Educação básica com o concurso de organismos governamentais e não-governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias; reconhecimento dos saberes tradicionais e do patrimônio cultural de cada grupo, por meio de modalidades educativas formais e não-formais. [...]. (SHIROMA *et al.*, 2002, p. 57-9 *apud* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, 2003).

Com base na avaliação feita no ano de 2000, dez anos após a realização da Conferência, sobre a década que vigorou a Declaração Mundial de Educação para Todos, diante dos prazos curtos para a implementação das propostas acordadas e as pressões – nacionais e internacionais – por resultados, a Educação, que se proclamava “para todos”, encolheu. A Educação para todos, ao longo do processo, foi se voltando para um enfoque minimalista. Esta conclusão tem por base o contraste entre as concepções: das propostas – estratégias acordadas na Conferência e das respostas – políticas implementadas³². Os preceitos de Joimtein foram interpretados e colocados em prática de maneiras diferentes e as respostas dadas por diferentes países a essas propostas, expressam uma tendência mundial, nitidamente em consonância com o projeto hegemônico neoliberal (TORRES, 2001).

³² Na **Conferência Mundial de Educação para Todos** foram acordadas as seguintes propostas: 1. Educação para todos; 2. Educação básica; 3. Universalizar a educação básica; 4. Necessidades básicas de aprendizagem; 5. Concentrar ação na aprendizagem; 6. Ampliar a visão de educação básica; 7. Educação básica como alicerce de aprendizagem posterior; 8. Melhorar condições de aprendizagem; 9. Todos os países; 10. Responsabilidade de países e da comunidade internacional. Em contrapartida foram das as seguintes respostas, a saber: 1. Educação para crianças (os mais pobres entre os pobres); 2. Educação escolar (primária); 3. Universalização ao acesso à educação primária; 4. Necessidades mínimas de aprendizagem; 5. Melhorar e avaliar o rendimento escolar; 6. Ampliar o tempo da escolaridade obrigatória; 7. Educação básica com fim em si mesma; 8. Melhorar as condições internas da instituição escolar; 9. Os países em desenvolvimento; 10. Responsabilidade dos países.

Diante do exposto, e considerando a realidade na qual estamos inseridos, como professores e educadores não podemos negar a existência do modelo hegemônico de sociedade, baseado nas idéias desenvolvidas pelo neoliberalismo. A manifestação desta idéias pode ser percebida em nosso cotidiano, como podemos constatar no segundo encontro do grupo focal, no qual os professores argumentam:

Claudenor - O planeta tornou-se uma grande bola de mercadoria.

Rosilene - Tudo se vende.

Claudenor - Então é consumir.

Filomena - Consumir sempre.

Claudenor - A regra é consumir, você vai ser feliz se consumir, não existe outra... ((Risos))

Rosilene - O vínculo de felicidade é ser consumidor!

Filomena - Exatamente!

Sandra - Agora, sim! Se a nossa tarefa é fazer com que esses meninos saiam do senso comum. Né? Isso fica quase insustentável (...). Quando eu falei desta questão da alienação é nesse sentido. Até que ponto, nesse processo, a gente não está colaborando mais com o senso comum do que o senso crítico. Você entendeu? (...)

Claudenor - Posicionado.

Sandra - É! A gente não tem fôlego para remar contra maré?

Rosilene - Eu acho que não!

Claudenor - Olha Sandra, eu não sei. Eu acho que se eu tivesse que escrever alguma coisa com relação a isso. Eu escreveria sobre a questão da falência ideológica, no sentido mais essencial da palavra. Que é o fim do humanismo, da perspectiva. Onde é que você tem a questão humanista. O humanismo religioso, ele se reduziu à caridade religiosa, a questão do humanismo.

Rosilene - Ou quando as pessoas, já estão conformadas. O sistema já deixou o Estado...

Claudenor - Até porque, você não vai achar uma explicação lógica para essa nossa alienação.

Claudenor - Mas nos acabamos induzidos nesse poço! Nessa coisa! Eu acredito... Pela falência humana, desse momento histórico. Ta ausente! Um vácuo! Ta uma lacuna a ser preenchida. Marx! Ninguém mais acredita no que ele falou. Porque já foi. Quer dizer, tentaram enterrar! Ainda não conseguiram. Mas ele esperneia e tira o pezinho fora da cova. ((Risos))

Rosilene - A filosofia hoje é o ter e não o ser... [...]

Claudenor - E para mim ((Marx)) foi o maior humanista que teve coragem de criticar o sistema. Foi! Foi... E para mim foi o maior humanista, que incomoda até hoje querendo ou não. Mal interpretado, apedrejado e o que você tem para colocar... Enquanto referência humana.

Filomena - Eu vejo que... Nós, ainda esperamos surgir novamente aí, alguma liderança. Está esperando alguém. Esperando que o outro faça por mim. Né? Então, pensando nessa questão, eu na minha autocrítica. Eu vi comigo, se eu faço parte desse senso comum. Né?

Claudenor - Mas, a todo o momento, eu me sinto engolido por esse sistema. [...] (informações pessoais) ³³.

A leitura deste processo presente no diálogo acima registrado nos chama atenção sobre a força ideológica do neoliberalismo. Tal força não pode ser subestimada como reconhecem os professores ao comentarem sobre o poder da mídia:

Claudenor - Eles são vítimas! ((Referência aos alunos)) Você vê! Mesmo o adulto. Nós, às vezes ou grande parte dos professores. Nós não vemos a possibilidade do ser humano viver dentro de uma outra condição! Parece que o mundo nasceu pronto e acabado assim. Então, ninguém conseguiu enxergar o mundo, dentro... A humanidade dentro de uma outra organização.

Rosilene - Parece que já tem um molde pré-estabelecido. Né? Um molde que ou você se encaixa ou você está completamente fora.

Claudenor - Exatamente! Imagina o aluno que agora é muito mais atingido, por essa... Pela mídia, pela valorização do banal, essa coisa da estética ridícula que se padronizou. Né? Então, não tem uma...

Rosilene - Quer dizer criticidade? Não tem porque tudo que eles querem, que você queira ou saiba, está pré-estabelecido. Né?

Claudenor - E o que muda não é à base da coisa. O que muda são aqueles seus... Valores que não vão alterar em nada a essência humana.

Rosilene - Isso é muito mais forte!... A mídia ou um professor de Geografia. Né? [...] (informações pessoais) ³⁴.

O neoliberalismo encontra-se no centro da profunda e ampla reorganização política, econômica, social e ideológica que presenciamos; impondo-se como alternativa nas últimas três décadas. Precisamos aprofundar o debate crítico sobre o ideário neoliberal para compreender as políticas sociais e educacionais dele derivadas. As propostas neoliberais, para a organização da sociedade em função do mercado e dos interesses privados, foram contempladas no movimento orquestrado das reformas educacionais, face à importância política e estratégica da Educação e da escola. Com estes esclarecimentos passamos à exposição do processo brasileiro da reforma educacional dos anos 1990.

³³ Ibidem, p. 250-2.

³⁴ Ibidem, p. 287.

1.2 A REFORMA EDUCACIONAL DO BRASIL NOS ANOS 1990

O Brasil, buscando desenvolver indicadores competitivos, efetiva uma (re) estruturação político-administrativa do Estado, processo inaugurado com a promulgação da Constituição de 1988 e nos anos 1990, tendo como marco a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, passa a implementar a reforma educacional brasileira.

Quando da transição do Regime Militar para a Nova República, nos anos 1985-86, o Congresso Constituinte e várias entidades da sociedade civil começaram a se articular no intuito de elaborar, além de uma nova Constituição, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Constituição de 1988 significou a reconquista da cidadania, onde a Educação ganhou lugar de relevância, garantindo na forma da lei seus princípios fundamentais. Reconhecemos alguns avanços significativos como à inclusão de direitos individuais e políticos, e o fortalecimento do poder legislativo. No entanto, a atual Constituição e seu processo constituinte, mantiveram um perfil predominantemente liberal – conservador e pouco alteraram a ordem econômica. Especificamente quanto a Educação Pública, concordamos com Florestan Fernandes, ao se referir ao processo constituinte:

A Educação nunca foi algo de fundamental no Brasil, e muitos esperavam que isso mudasse com a convocação da Assembléia Nacional Constituinte. Mas a Constituição promulgada em 1988 confirma que a educação é tida como um assunto menor, não alterou a situação. (FERNANDES, 1992 *apud* GENTILI; SILVA, 2002, p. 55).

Cabe ainda ressaltar que a efetividade dos direitos sociais ratificados na forma da lei, não se sustenta por si só, depende dos partidos políticos, das entidades e associações da sociedade civil, bem como da consciência e da participação popular. As ações dos atores, que defenderam os direitos sociais, ratificados na forma da lei, em nossa jovem democracia, não foram suficientes para que tais direitos pudessem sair do papel.

Acrescentamos a este cenário o fato do Brasil, nesta etapa histórica, explicitar um projeto de sociedade que ia à “contramão do ‘pensamento único’.” Em termos mundiais, após “o vendaval da queda do muro de Berlim e da idéia do ‘fim da história’ e das ideologias [Especialmente na Europa.] houve o retorno das idéias social-democratas ou de um socialismo ‘cor-de-rosa’ (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003)”.

Nos anos 1990, o poder público instituído, seguindo as orientações e os acordos internacionais, passa a definir um conjunto de medidas de natureza técnica, administrativa e financeira que foram selecionadas e escalonadas para serem executadas naquela década; o resultado desse processo de planejamento educacional expressou o estágio de correlação das forças na sociedade brasileira. Avaliamos como pertinente detalharmos este processo no Brasil, a fim de compreendermos melhor as implicações da reforma educacional.

O processo de tramitação do marco da reforma educacional no Brasil - LDB 9394/96

Em 1988, o então deputado Otávio Elíseo, do PSDB, apresentou um Projeto de LDB à Câmara dos Deputados. Este projeto expressava os primeiros anseios da comunidade educacional recém representada pelo Fórum Educacional em Defesa da Escola Pública³⁵, inspirado num texto apresentado pelo professor Demerval Saviani na Conferência Brasileira de Educação (CBE), daquele ano. Destacamos que as principais preocupações com a escola pública de qualidade, para as camadas populares daquele período, foram contempladas neste projeto que acrescentou às cinco prioridades já registradas no artigo 214 da Constituição, mais três, a saber: a expansão da melhoria da rede escolar e das condições materiais de ensino; a formação e o aperfeiçoamento dos profissionais do ensino e as diretrizes para o atendimento

³⁵ Os interesses do ensino público são representados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que reunia na época, aproximadamente 30 instituições científicas e sindicais: ANDE, ANDES-SN, ANPAE, ANPED, CBCE, CEDES, CGT, CNTE, CNTTC, CONAM, CONARCFE (depois ANFOPE), CONSED, CONTAG, CRUB, CUT, FASUBRA, FBAPEF, FENAJ, FENASE, FENOE, OAB, SBF, SBPC, UBES, UNDIME, UNE, CNBB, INEP-MEC, AEC.

ao educando. Este projeto limitou o âmbito da universalização escolar, circunscrevendo-o aos marcos constitucionais da obrigatoriedade escolar. A partir de então, um longo e conflituoso processo foi travado com uma ampla participação da sociedade civil.

Paralelamente o governo Sarney se propunha a definir diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) apresentando um novo projeto de LDB, na tentativa de deflagrar o processo de discussão através da Portaria nº. 126 de 15/03/89, mas esta não teve prosseguimento face à crise do governo.

Em 1989, no curso da tramitação da nova LDB foi apresentado na comissão da Câmara como primeiro substitutivo ao projeto do deputado Otávio Elíseo, o projeto que teve como relator o deputado Jorge Hage do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) do Estado da Bahia, que logo foi assinado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola pública na LDB. Nesta nova versão seria criado o Fórum Nacional de Educação, como instância obrigatória do Sistema Nacional de Educação teria como incumbência: a formulação da política educacional, a definição das diretrizes e o estabelecimento das prioridades do PNE. O Fórum Nacional seria precedido de Fóruns Estaduais e quando possível, seriam também, regionais e municipais. Seriam promovidos e coordenados pelas comissões do Congresso Nacional e pelo Ministério da Educação e Desporto (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Estas propostas de localização do Fórum no Congresso com a representação da sociedade, evidenciaram o estágio de socialização da participação política no Brasil. Entretanto, a eleição do ex-presidente Fernando Collor de Mello, significou uma reversão na natureza deste processo. O projeto vitorioso – o projeto neoliberal no espaço nacional, propôs-se a modernizar os instrumentos de organização da sociedade civil, através do estímulo à reorientação *privatista* e corporativista de suas demandas. Prenunciava-se assim, um recuo

dos níveis de participação popular alcançados nos anos 1980, e o retorno aos marcos estreitos da democracia representativa clássica.

Nos anos 1990 as políticas neoliberais, que em nossa avaliação tratava-se de políticas conservadoras, entorpecidas pelo discurso da globalização econômica venceram democraticamente as disputas em torno da configuração de uma nova política educacional. A compreensão deste cenário político pressupõe considerar o processo de elaboração de duas propostas de planos nacionais de Educação: o PNE do governo – a proposta liberal corporativa e o PNE da sociedade civil – proposta democrática de massas. A análise destes dois planos, tanto no que se refere ao seu conteúdo, quanto em relação ao processo de elaboração que resultaram nas versões finais, contribui para compreendermos as divergências sociais educacionais no Brasil. Por explicitarem instrumentos de difusão e análise de diferentes concepções de mundo, essas propostas estão em consonância com os projetos de modernização liberal capitalista, explicitados anteriormente.

A fase da reforma educacional, iniciada no governo Itamar Franco com a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos para a EB³⁶, expressou o resultado dos acordos selados pelo Brasil em nível internacional. Este plano constituiu um pacto social, na medida em que a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT) legitimaram as diretrizes do Plano Decenal durante a Conferência Nacional de Educação para Todos, realizada entre os dias 29 de agosto e 02 de setembro de 1994. A discussão deste plano pode ser considerada um alicerce para a formulação das diretrizes e ações do governo do Ex-presidente Fernando Henrique Cardoso e deu-se

³⁶ Abrangendo somente o campo da EB e respondendo ao dispositivo constitucional que determinava a eliminação do analfabetismo e universalização do Ensino Fundamental nos próximos dez anos, este plano afirmava na sua introdução, não se confundir com o PNE previsto na Constituição.

concomitantemente à tramitação da nova LDB na Câmara e da discussão da normatização do PNE previsto constitucionalmente.

Visando a adaptação das diretrizes neoliberais internacionais para a Educação, o governo apresentou um projeto de lei próprio nº. 67/92 no senado, de autoria dos senadores Darcy Ribeiro do Partido Democrático Trabalhista (PDT) do Estado do Rio de Janeiro, Maurício Correa do PDT do Distrito Federal e Marcos Maciel do Partido da Frente Liberal (PFL) do Estado de Pernambuco. Este contexto propiciou mudanças, dentre elas, o projeto nº. 101/93 do campo democrático de massas, notadamente no que diz respeito à democratização da gestão do Sistema Nacional de Educação, onde caberia ao CNE e ao MEC a articulação e a coordenação entre o Sistema de Ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios.

O Fórum Nacional, não desapareceu formalmente, mas esvaziou-se, transformando-se em instância de consulta e articulação com a sociedade. Quanto ao PNE, este passaria a ser elaborado pelo MEC em consonância com o CNE, ao Congresso caberia aprovar a lei elaborada pelo Executivo, no intervalo de cada cinco anos.

Reconhecemos que os princípios do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, estão tão enraizados na comunidade educacional que eles orientaram as argumentações políticas dos membros do “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública” nos anos 1980-1990. Comparando os processos de tramitação da primeira LDB nº. 4024/61 e da LDB nº. 9394/96, identificamos que nos anos 1920-1961 as forças políticas se consubstanciaram na disputa entre Católicos e Liberais. Já nos anos 1989-1996 representaram os interesses dos que defendem o ensino público e o ensino privado no país.

Ao examinar o processo de elaboração e definição da LDB nº. 9394/96, Florestan Fernandes mencionou que as forças políticas contradizem na prática o discurso da modernidade, relatando que no Parlamento os interesses:

[...] são tão destrutivos que o projeto que já havia passado por todas as comissões, e por elas aprovado acabou, por manobras principalmente de partidos ultraconservadores - com PDS, PFL e outros - voltando à deliberação das comissões. E aí surgiram negociações que tornaram o projeto, já com muitas limitações, muito mais precário. Eu comparo ao que aconteceu a um conjunto de decapitações, pelas quais a melhor parte de alguns dispositivos ou foi transformada ou foi eliminada (FERNANDES, 1992, p. 28 *apud* GENTILI;SILVA, 2002, p. 55).

Um panorama do cenário político, apresentado por Hilsdorf (2003, p. 131), nos fornece informações que justificam a correlação desigual de forças no Congresso Nacional que se dividia em três grandes blocos, quando da aprovação da LDB 9394/96, a saber:

1º O “INVARIANTE” – Composto por partidos conservadores (PFL, PPR, PTB, PP), combatiam propostas de mudanças ou de melhorias dos professores. Representavam 45,2º dos parlamentares, defensores da iniciativa privada no campo educacional.

2º O “MUDANCISTA” – Englobava os partidos de centro (PSDB, PMDB, PDT, e PL.), propunha algumas mudanças para que o capitalismo se voltasse aos direitos sociais. Representavam 44,79º dos parlamentares; defensores da abertura do sistema de ensino, com ênfase à parte técnica.

3º O “TRANSFORMADOR” – Englobava os partidos de esquerda (PC do B, PT, PSB, PPS e PV). Corresponhia 9,9º dos parlamentares que queriam uma democracia de massas; um sistema econômico distributivo; uma escola pública voltada para as transformações sociais; defendiam um ensino público e gratuito em todos os níveis; a aplicação de verbas públicas exclusivamente na Educação publica promovendo a qualidade do ensino no sentido da autonomia e a auto – emancipação dos alunos (HILSDORF, 2003 p. 131).³⁷

A LDB 9394/96 foi aprovada, desta forma, quase oito anos após a promulgação da Constituição de 1988. Em seu texto permanece as marcas da escola da ditadura, tanto na organização quanto nas práticas da atualidade e seus dispositivos autorizam uma interpretação

³⁷ As siglas registradas nesta citação referem-se aos seguintes partidos: Partido da Frente Liberal (PFL); Partido Progressista Reformador (PPR); Partido Trabalhista Brasileiro; Partido Progressista (PP); Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); Partido Democrático Trabalhista (PTD); Partido Liberal (PL); Partido Comunista do Brasil (PC do B); Partido dos Trabalhadores (PT); Partido Socialista Brasileiro (PSB); Partido Popular Socialista (PPS) e Partido Verde (PV).

de reforço de viés *privatista*, neste processo político da reforma educacional. Os argumentos que reproduzimos, a seguir, reforçam esta afirmação:

[...] A análise criteriosa feita por Saviani dos projetos de LDB da Câmara, do Senado e da lei aprovada sinaliza um aspecto muito sutil, mas revelador de que o Governo Cardoso não queria comprometer-se com mais gastos na Educação fundamental. A LDB aprovada restringiu, no Direito, Dever e Liberdade de Educar, o preceito constitucional que diz: "O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito subjetivo" (art. 208, inciso VII, parágrafo I). Na LDB está escrito: "o acesso ao ensino fundamental é direito publico subjetivo" (art. 5º) (Saviani, 1997, p. 203). Para Saviani, esta restrição tanto abre a possibilidade de o governo não se obrigar à gratuidade como pode ter sido uma medida preventiva para não estender a obrigatoriedade e a gratuidade ao nível médio de ensino, as quais haviam sido aprovadas no projeto da Câmara, elaborado com intensa participação do Fórum Nacional em Defesa da Escola pública. (FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, 2003).

Com a promulgação da LDB em vigor e a criação do Fundo de Desenvolvimento de Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)³⁸, o governo consagrou seu projeto educacional e instaurou uma nova fase da reforma educacional.

Na esfera governamental, nas duas gestões do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, dando continuidade a esta política, foram implementados, gradativamente, os pilares da proposta liberal corporativa de PNE, considerada "a herança de FHC". Esta nova fase é marcada pela promulgação de legislações educacionais complementares que visaram à adequação dos níveis de ensino às feições neoliberais, dentre as quais destacamos: o Projeto de Emenda Constitucional nº. 370/1996, de privatização do ES; o Decreto nº. 2008 de 17/04/97 orientando o Ensino Profissional de nível médio e a Lei 9637 de 15/05/1998 onde as Universidades passaram a ser consideradas, enquanto organizações sociais, entidades

³⁸ A criação do FUNDEF teve como propósito permitir um gasto mínimo, aluno/ano no EF; funcionando como uma espécie de condomínio onde o governo federal induz a transferência dos Estados aos municípios e centraliza outros recursos e os redistribui para os que não atingem o teto mínimo, menos de 400 reais aluno/ano; valores ínfimos comparados aos valores dos países desenvolvidos que é de 4.170 dólares (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

prestadoras de serviços à sociedade. Foram ainda, implementadas outras políticas: de municipalização, dos ciclos, de inclusão, de avaliação externa dos sistemas de ensino e de reforma curricular (MELO, 2003, p. 05).

A reforma educacional e seu caráter (neo) tecnicista

Destacamos ainda, uma característica da política educacional, que em nosso entendimento, é pertinente para que possamos melhor compreendê-la no cenário brasileiro; trata-se das duas versões da política educacional correspondente às práxis políticas: a política educacional tecnocrática e a política educacional municipalizante e/ ou democrática. As fontes dessas duas vertentes da política educacional estão em Platão e Aristóteles, os dois filósofos mais importantes da Grécia Antiga³⁹. A política educacional tecnocrática é aquela elaborada pelos representantes do Estado⁴⁰. Nesta vertente a política educacional é formulada por uma pequena elite e também têm entre seus objetivos a formação de uma elite. A política educacional municipalizante “se coloca como alternativa às características estruturais que sustentam a política, permitindo no nível educacional, a devolução às bases daquilo que lhe pertence numa verdadeira democracia – o poder (MARTINS, 1994, 25)”.

³⁹ Platão (428 a.C. – 348 a.C.), que teve como preocupação central de sua vida e de sua obra a crítica à democracia ateniense e a procura de soluções políticas para o mundo grego, preconizou a idéia do homem como consequência do meio, definiu o Estado como a suprema figura da sociedade e, como tal, estabeleceu que o Estado ideal fosse governado por sábios e filósofos. Assim, a política, segundo Platão, era a arte de um pequeno grupo, de uma elite. Aqui, política e elitismo não se dissociam.

Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.), discípulo de Platão, analisou os três tipos de governo – *monarquia*, *aristocracia* e *democracia* -, assim como as corrupções dessas formas – *tiranía*, *oligarquia* e *demagogia*. Quando examinou tudo isso, ele identificou no ser humano uma força para modificar o meio e disse que o Estado ideal seria aquele governado por um povo bem-educado e preparado na juventude. Aqui, política e povo não se dissociam. Nesta concepção, política educacional pode ser associada à educação ampla e igual para todos os homens. Voltada para o exercício equilibrado do poder entre eles. Platão, em sua obra *A República*, e Aristóteles, em *A Política*, traçaram os dois caminhos antagônicos de qualquer política. (Martins, 1994, p. 18-20).

⁴⁰ Elite conhecida como tecnocracia. “Cracia” vem de *Kratho*, que em grego quer dizer “saber”. Então, tecnocracia significa “poder” (saber) dos técnicos. A tecnocracia na esfera educacional sempre tem um perfil antidemocrático, já que continuamente reserva para si o monopólio das virtudes necessárias para a direção da educação (MARTINS, 1994, p. 20).

No Brasil, no período autoritário pós-1964 a reforma educacional implementada, é um exemplo da política educacional tecnocrática. Nos anos 1980, no contexto da abertura política com a reorganização do Estado, os princípios da política educacional democrática, estão inseridos nas pautas de reivindicações dos movimentos sociais, notadamente no Fórum Educacionais em defesa da Escola Pública que se constituíram nos processos da Constituinte e na tramitação da LDB 9394/96. Para alguns seguimentos dos movimentos sociais educacionais, o governo Fernando Henrique Cardoso representou uma “ditadura branca”. Desta forma, reconhecemos, na recente história da Educação brasileira, a predominância das forças de ação política platônica na condução da política educacional, notadamente nos níveis de governo estadual e federal; embora permeada pelas forças de ação política aristotélica, em algumas administrações municipais petistas.

Nos anos 1990, notadamente a partir de 1995, uma característica marcante na organização da Educação brasileira é justamente o da implementação de uma política educacional que “centralizou” o poder e “descentralizou” as responsabilidades. O governo Fernando Henrique Cardoso, buscou consentimento da população em geral, através de um amplo programa de divulgação de políticas nos meios de comunicação de massas e contou, ainda com aliados como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), utilizando com sucesso de duas estratégias na definição das políticas educacionais: a centralização no Executivo Central da elaboração da política e a descentralização na sua execução (NEVES, 2000, p. 166).

Uma das ações orientada para a descentralização das responsabilidades, no tocante a política educacional, foi à destinação dos ‘minguados’ recursos financeiros diretamente para as unidades escolares. Já o centralismo ficou evidente em todas as ações que envolvem diretamente o processo educativo: aporte de *Kits* eletrônicos para as escolas, a política de

escolha de livros didáticos e avaliação externa, questões relacionadas diretamente a política do currículo nacional.

As reformas educacionais foi um dos assuntos contemplados nas discussões nos encontros do grupo focal. A partir das interações e dos depoimentos podemos apreender que os professores reconhecem a necessidade de mudanças na Educação, enquanto política pública, assim como no ensino. Resistente aos modismos e com práticas consideradas tradicionais, o Professor Zuza destacou-se, nas interações como um crítico ferrenho das reformas neoliberais. Crítica que aqui, em parte, reproduzimos:

[...] Eu olhando para o resto do mundo e vendo aqui o Brasil. É reforma, reforma, reforma... Na Educação é preciso acrescentar algumas coisas e tirar outras. Essas reformas não levam a coisa nenhuma. [...] Então, precisa parar de besteira, de toda essa *reformalhada*. Você precisa acrescentar e tirar coisas, que a Educação é um troço bastante e por demais conservador [...] A pedagogia do amor ⁴¹, não precisa. Precisa a pedagogia da profissão, do profissionalismo.

Marcelo - Do trabalho.

Zuza - Da responsabilidade. É essa. O que você faz? A primeira medida é a política do descompromisso que foi criada com a Rose ((Secretária de Educação na Gestão Mário Covas no governo Paulista)). [...] Eles premiaram a lei do menor esforço, a ditadura mirim que é irresponsável e culpa você por não agradar. Pedagogia do amor! ⁴² [...] Eu já peguei desde que nasci pelo menos três grandes reformas. Duas em pedaço de diretriz de base e mais duas. Né? Tu ta entendendo? Na minha vida escolar, eu peguei a dos anos 50 ((1950) que prevaleceu 60 ((1960)), que prevaleceu até 71((1970)). Peguei a 71 e agora a de 90 ((1990)). Você entendeu? Não precisa tanta coisa assim desnecessária. Porque uma coisa, uma coisa não mudou, nem aqui, nem em lugar nenhum. Lá no Japão, nada supera o velho e bom livrão, não tem jeito e uma coisa brava. O outro coloca fogo na cadeira e esquece, goste ou não goste. [...] Só tem uma forma de aprender. É a passaram por uma reforma legal. Estas? Toda escola... Antes de pensar na escola, tem que pensar no lugar da escola: o laboratório, a biblioteca e os laboratórios, ou que seja, a casa de arte, sala ambiente, mais isso é o que tem que pensar. E aí, o resto é *desconstrução*, encher a paciência e aí proporcionar. (informação pessoal) ⁴³.

⁴¹ A pedagogia do amor foi base da gestão do ex-secretário de Educação do governo paulista Gabriel Chalita. Nesta pedagogia, segundo Chalita: “o professor precisa dosar razão e sensibilidade nas horas em que são necessárias. Sua função é, dentre outras coisas, ser um articulador, um artífice da troca de conhecimentos, experiências, histórias e energias que se mesclam, cotidianamente, nas salas de aula.” (Disponível em: <<http://gabrielchalita.cancaonova.com/index.php>> . Acesso em: 28 mai. 2007)

⁴² *Ibden*, p. 216-8.

⁴³ *Ibden*, p. 257-8.

Identificamos também uma postura cética em relação às reformas educacionais:

Claudenor - Em minha opinião é política paliativa. Agora também hoje existe o quê? Uma fiscalização a nível mundial da Educação. Então, se torna vergonhoso para um país que quer estar inserido no mercado mundial e ter um Tietê poluído, ter uma favela ali onde o turista vê. Então, isso acaba dando uma repercussão e torna mais paliativo ainda. Agora, que isso vai ser resolvido? Não vai. Agora, se o capitalismo, o capitalismo achar um determinado momento que vai ter que exterminar, porque o paliativo já não vai resolver, eles vão achar uma forma de eliminar.

Rosilene - Vão por fogo nas favelas! (informações pessoais) ⁴⁴.

Foi consensual entre os professores a opinião de que não foi realizada uma autêntica e profunda reforma educacional que era necessária para a garantia de um ensino público de qualidade.

Num quadro em que o Estado se desvencilha de suas obrigações e, em nome de ensinar a participação da comunidade, é presente o apelo para que cada indivíduo na sociedade brasileira deva fazer a sua parte para se resolver os problemas que são de todos. Prima nas políticas educacionais o alijamento de propostas progressistas de Educação e, conseqüentemente, é fato o alijamento do ensino de qualidade social para a grande maioria da população.

Na ponta do sistema, nas escolas paulistanas das RPs, cotidianamente nos defrontamos com uma situação de barbárie educacional, resultado nefasto das reformas educacionais, produzidas no cenário político nos anos 1990 ⁴⁵; como descreve em seu depoimento o professor Rubens, ao comentar sobre a iniciativa em sua escola, como o desenvolvimento do projeto “Utopia: em busca de uma ágora na escola melhor”:

⁴⁴ Ibidem, p. 256.

⁴⁵ Vide ANEXO F – Artigos sobre os resultados das avaliações da EB

[...] Então, tudo que a gente queria. Né? Era tomar como consideração os elementos de conhecimento e, tinha uma condição pessoal, dos professores e alunos. A escola tinha se degenerado muito e a gente precisava partir do zero para reconstruir. Eu não estava muito otimista em relação à possibilidade, mas a gente tem um dever como professor. E como professor mais velho, mais experiente, de buscar ajudar nessa construção. E agora, a gente estava discutindo um pouco... Há pessoas que foram muito machucadas. Então, muitas delas consideram que a gente não pode ter um ceticismo, mas a gente não pode ser utópico! “Então, o que vamos fazer? Vamos abandonar nossa luta?” A nossa tarefa é de fazer a formação! Isso trouxe duas coisas interessantes, que é a necessidade nova que a gente tem muito... E no sentido do tratar o outro. E no sentido do tratar o outro. Né? Eu nunca tinha entrado numa sala inteira com os mutilados da Rose Neubauer ((Tereza Roserley Neubauer da Silva – Secretária de Educação nas gestões do governador Mário Covas)). Agora a gente tem uma escola inteira de mutilados. E, aí não tem o que colocar na mão o que foi arrancado deles. Sabe? Foi arrancada a maneira de sentir, a maneira de perceber. É um aviltamento total. Como... E foi levada a nossa condição constitucional. Eles ficaram muito assim, achando que estudar era uma coisa secundária. Uma coisa que não tivesse beleza, que não tivesse dificuldade, que não tivesse crescimento. Usamos um eixo. Né? Que a gente sempre repete para eles, do Professor Paulo Freire. A gente fala: “Estudar é gostoso, mas exige esforço”. Né? Não dá pra gente vencer tudo o que eles passaram, pois eles foram mutilados. Se eles não tiverem uma proposição para este esforço... O estudo exige esforço! (informação pessoal)⁴⁶.

Não fomos capazes de evitar o desastre provocado pelas reformas educacionais dos anos 1990, mas encontram-se resistentes no *locus* - privilegiado – as escolas públicas educadores como o professor Rubens que ainda fazem à diferença na Educação pública.⁴⁷

Neste capítulo analisamos o contexto de influência em que foram elaborados os PCNs, trazendo alguns elementos para reflexões do que representou o processo da reforma educacional no Brasil nos anos 1990.

Reconhecemos a importância das políticas educacionais e curriculares, “portadoras de intencionalidades, idéias, valores, atitudes e práticas que vão influenciar as escolas e seus profissionais na configuração das práticas formativas dos alunos determinando [através de

⁴⁶ *Ibden*, p. 322-3.

⁴⁷ Vide **APÊNDICE – 6. HERANÇAS IMATERIAIS NOS ESCONDERIJS DO TEMPO.**

mecanismos legais] um tipo de sujeito a ser educado (LIBÂNEO, *in*: LIBÂNEO, OLIVEIRA J. F.; TOSCHI [org.], 2003, p. 31)”.

Aprofundando esta análise, a seguir trazendo outros elementos para a reflexão deste processo político, trataremos da política curricular no Capítulo II – Os PCNs de Geografia no contexto da produção dos textos; entendendo que as políticas curriculares possuem uma estreita relação com as propostas e definições dos objetivos, estabelecidos institucionalmente, a serem alcançados pelos sistemas de ensino, dos quais fazemos parte como trabalhadores em Educação.

CAPÍTULO II – OS PCNS GEOGRAFIA NO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS

Acreditou-se que a reforma educativa era um documento, uma tarefa de cúpulas e de escritório, um quebra-cabeça que poderia ser montado por peças e em qualquer ordem, deixando-se para o final, para algum dia, a peça chave e mais complexa: a reforma curricular, a revisão dos planos de estudo, dos textos, dos métodos. Então, assim, sem debate público, sem participação social, sem uma estratégia nacional de informação e comunicação, sem que ninguém soubesse finalmente que se estava fazendo uma reforma, a “reforma” foi ficando no papel, em projetos-piloto, eternamente pilotos, em pequenos retoques como substitutos à autêntica e profunda reforma curricular que era necessária.

Rosa Maria Torres

Com este segundo capítulo, em associação com o contexto de influência, intencionados a compreender o contexto de produção do texto político dos PCNs, buscamos identificar os diversos olhares já registrados sobre o processo de elaboração dos PCNs, enquanto política curricular do movimento da reforma educacional iniciada em meados dos anos 1990.

Objeto de análises e críticas, este tema tem sido amplamente discutido pela literatura do currículo, em diferentes enfoques e perspectivas metodológicas. Seguindo a tradição crítica que compreende o currículo no centro das relações educativas, para o desenvolvimento das reflexões, contemplamos questões relacionadas ao conhecimento e ao currículo, abordadas em trabalhos acadêmicos, que têm ocupado de forma preferencial a imaginação e os esforços de muitos estudiosos, dos campos da Educação e da Geografia, dedicados à teorização e à prática crítica em Educação.

Esclarecemos aos nossos leitores que não é nosso objetivo tratar especificamente do conteúdo das propostas curriculares para o ensino de Geografia. Sobre este tema, dentre as dissertações de mestrado e teses de doutorado que contemplam análises detalhadas dos PCNs de Geografia, indicamos os trabalhos de Albuquerque (2004)⁴⁸ e Campos (2005)⁴⁹. As reflexões destes dois pesquisadores, entre outros autores, foi um ponto de partida, no qual nos apoiamos para o desenvolvimento deste capítulo.

Iniciamos por destacar a importância das políticas curriculares e do currículo apontando alguns aspectos do discurso textual presentes nos documentos dos PCNs. Na sequência registramos reflexões sobre o processo de elaboração desta política curricular, contemplando nesta análise considerações sobre as propostas curriculares para o ensino de Geografia.

2.1 OS PCNS: A POLÍTICA CURRICULAR DA REFORMA

É no currículo, “o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político”, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, “sua

⁴⁸ ALBUQUERQUE, Maria Aldailza Martins. **Lugar**: conceito geográfico nos currículos pré-ativos - relação entre saber acadêmico e saber escolar. 2004. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004.

O trabalho de Albuquerque (2004) teve como referencial teórico geográfico a produção destinada a análise do conceito: “lugar” e como referencial pedagógico as teorias críticas sobre currículo, a história das disciplinas e a relação entre saber escolar e saber acadêmico na seleção de conteúdos curriculares. É um estudo de análise da literatura específica que permitiu que a pesquisadora verificasse a repercussão dos currículos oficiais tanto na escola, quanto na Academia.

⁴⁹ CAMPOS, Eduardo. **O contexto espacial e o currículo de Geografia o Ensino Médio**: um estudo em Ilhabela-SP. 2005. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2005.

O trabalho de Campos (2005) é de um estudo de caso sobre a consideração consciente que os professores de Geografia, do EM da Rede Pública estadual fazem do contexto espacial de suas escolas em Ilhabela-SP, no qual são apontados e analisados alguns fatores de homogeneização e dos fatores de especificidade do currículo. Nesta dissertação é feita uma análise dos PCNs de Geografia do EM e PCN +, a partir das reflexões sobre concepções de currículo e finalidades da Educação presentes na legislação educacional.

verdade”; ajudando-as a reforçá-las, conferindo-lhes legitimidade e autoridade. Como macrodiscurso, o currículo “está no centro da relação educativa, corporificando os nexos entre o saber, poder e identidade” (SILVA 2003, p.29).

As políticas curriculares constituindo-se elemento simbólico dos grupos no poder têm como efeito autorizar certos grupos de especialistas, ao mesmo tempo em que desautorizam outros.

Em primeira instância,

[...] as políticas curriculares interpelam indivíduos nos diferentes níveis institucionais aos quais se dirigem, atribuindo-lhes ações e papéis específicos: burocratas, dirigentes, supervisores, diretores, professores. Elas geram uma série de outros e variados textos: diretrizes, guias curriculares, normas, grades, livros didáticos, produzindo efeitos que amplificam os dos textos-mestres. As políticas curriculares movimentam enfim, toda uma indústria cultural montada em torno da escola e da Educação: livros didáticos, material paradidáticos, material audiovisual (agora chamado de multimídia). [...] (SILVA, 2003, p. 10-11).

O currículo é considerado um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais. A elaboração de currículos e programas “obedecem a modelos *estandarizados* de Educação de massas, com normas, critérios, padrões estabelecidos por organismos internacionais”, podendo-se falar “na existência de um ‘currículo mundial’”. Reiteramos que, não por coincidência, o currículo, em nome da eficiência econômica compõe o conjunto de propostas orientadas pelo Banco Mundial, em diversos países (SAVIANI, Nereide, 2005, p 28).

Chama-nos a atenção, no entanto, o fato verificado em relação ao ensino da Geografia nesta atual fase capitalista, onde “as tendências lógicas não se realizam por igual em todas as partes e às vezes nem mesmo se completam”⁵⁰. Verifica-se que para cada realidade, regional

⁵⁰ Nos Estados Unidos há atualmente uma tendência de revalorização do ensino de Geografia, considerando que havia sido abolida, no apogeu da Segunda Revolução Industrial e do fordismo, durante quase três décadas. Já na França há uma tendência oposta, tendo em vista que no sistema escolar francês tem ocorrido uma diminuição da Geografia Escolar e, em seu lugar, surgem as disciplinas de economia, geologia e de análise ambiental, suprimindo desta forma a abordagem de temas, do campo do saber geográfico, imprescindíveis para a compreensão do mundo de hoje. (VISENTINI, *in*: CARLOS [org.], 2004, p. 21-22).

ou nacional, o fundamental resulta das suas características quanto à “dinâmica da *correlação de forças locais*, das relações culturais, sócio-econômicas e políticas (VISENTINI, *in*: CARLOS [org.], 2004, p. 21-22)”.

É consenso, entre muitos estudiosos das reformas curriculares, o reconhecimento de que: para se constituírem em projeto global as políticas de currículo articularam-se às concepções locais, gerando uma heterogeneidade de orientações curriculares, nos diferentes países. No Brasil, os especialistas em ensino dos diversos componentes curriculares, produziram documentos das áreas trazendo para os mesmos suas concepções pedagógicas específicas de seus campos de pesquisa, evidenciando também em nível nacional um hibridismo curricular.

Não podemos desconsiderar as contribuições de Lopes (2006, p. 144), para compreendermos este processo. A autora ao explicar a permanência do currículo nacional, em seu artigo “Quem defende os PCNs para o Ensino Médio” inclui, entre os atores atuantes na produção dos textos os grupos disciplinares, que fazem parte da categoria denominada “comunidade epistêmica” constituída não apenas por cientistas, mas também políticos, banqueiros e administradores. Entende a autora que esta “comunidade epistêmica” é “capaz de articular poder e saber, interesses e idéias, tanto nos contextos globais, quanto locais (LOPES, 2006 *in*: LOPES; MACEDO [org.], 2006, p. 144, grifo nosso)”.

Neste processo, como apontamos anteriormente, a LDB nº. 9394/96, em vigor, quando promulgada, constituiu um marco para as reformas educacionais no Brasil. Esta legislação contempla a questão curricular apontando alguns elementos estruturantes em seu texto, ratificando na forma da lei o processo de elaboração dos PCNs iniciado em 1995. Dentre os elementos estruturantes da reforma educacional está a organização curricular. Esta tem implicações diretas na organização do trabalho pedagógico, abrangendo tanto a “grade

curricular”⁵¹ nas escolas, como também os programas que dispõem os conteúdos básicos de cada componente curricular⁵² e as indicações metodológicas para o seu desenvolvimento. Neste sentido, as noções de currículo e de disciplinas escolares se ligam às idéias de controle de processo pedagógico e estabelecimento de prioridades segundo as finalidades de Educação (SAVIANI, Nereide, 2005, p. 20-1).

A Geografia no currículo oficial da EB e nuances dos textos legais

A LDB nº. 9394/96 juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) complementam, na forma da lei, a reforma curricular. Destacamos que nestes textos legais, o saber geográfico é contemplado na base comum dos currículos nas séries do EF e EM, no nível da EB. Conforme a LDB nº. 9394/96:

Art. 26 Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil (grifo nosso).

Na Resolução nº. 02 de 07/04/1998 da Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE, que institui as DCNs para o EF, a base nacional comum do currículo, deste nível de ensino é detalhada:

⁵¹ A “grade curricular” decorre da organização curricular que compreende o conjunto de atividades desenvolvidas pela escola, expressos na distribuição das disciplinas e áreas de estudo, por série, nível, modalidade de ensino e respectiva carga horária.

⁵² Fizemos uso, nesta frase, do termo “componente curricular” por tratar-se da Geografia Escolar. Observamos que nos textos legais é utilizado o termo “área de conhecimento” (termo inadequado, em nossa avaliação) e não aparecem as expressões mais conhecidas que também designam “componente curricular”, tais como: matéria escolar, matéria de ensino, matéria de estudo e notadamente “disciplina escolar”. Sobre esta última expressão, ela carrega um duplo sentido: liga-se tanto a conduta, à ordem, quanto a conteúdos do ensino, e ainda deriva das noções de ordem, controle, treinamento e começou a ser empregada como ginástica intelectual.

IV – Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para os alunos e uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a Educação fundamental e:

- a) a vida cidadã através da articulação entre os vários aspectos como:
 1. a saúde
 2. a sexualidade
 3. a vida familiar e social
 4. o meio ambiente
 5. o trabalho
 6. a ciência e a tecnologia a cultura
 7. as linguagens.
- b) as áreas de conhecimento:
 8. Língua Portuguesa
 9. Língua Materna, para a população indígena e migrantes
 10. Matemática
 11. Ciências
 12. Geografia
 13. Língua Estrangeira
 14. Educação Artística
 15. Educação Religiosa, na forma do art. 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (nosso grifo).

Na Resolução nº. 03 de 26/06/1998, da CEB do CNE que institui as DCNs para o EM, conforme o seu artigo 10, a base comum dos currículos é dividida em três áreas de conhecimentos, a saber: “I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”; “II – Ciências da Natureza e suas Tecnologias” e “III – Ciências Humanas e suas Tecnologias [História e Geografia]”. Tendo por objetivo “a constituição de habilidades e competências do educando”, em linhas gerais, as diretrizes fixadas por esta Resolução estabelecem os princípios estéticos, políticos e éticos que devem orientar a prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino (Art. 3º), deixando claro que: os “conteúdos curriculares não são um fim em si mesmo, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações” (Art. 5º, inciso I); fixando os princípios da “Identidade, Diversidade e Autonomia”, da “Interdisciplinaridade” e da “Contextualização” como estruturadores dos

currículos (Art. 6º), tendo como vantagem a flexibilidade de atuação, pois não aprisionam os sistemas de ensino e as escolas em estruturas curriculares rígidas (grifo nosso).

Comparando estas duas Resoluções, que ratificam os documentos dos PCNs, nos chama a atenção a menção feita sobre às “áreas de conhecimento”: para o nível do EF é proposto que o ensino ocorra como disciplinas autônomas, já no nível do EM a proposição se assenta em blocos temáticos, evidenciando contradições na legislação que normatiza a organização curricular.

Considerando a Resolução que institui as DCNs para o EM e o que conhecemos sobre a grade curricular deste nível de ensino nas unidades escolares que integram os sistemas de ensino, é possível identificar “variações e até mesmo dicotomias, ligadas à noção de currículo”. Destacamos aqui, pelo menos duas: 1. “currículo organizado por disciplina x currículo organizado em área de estudo” e, 2. “currículo centrado no conhecimento x currículo centrado em capacidades e competências”. Tais dicotomias são reveladoras de que a questão curricular na legislação é um tema que merece ser aprofundado e debatido, para compreendermos sua relação com as reformas curriculares em curso (SAVIANI, Nereide, 2005, p. 28).

Contemplando esta preocupação Pinto (2002, p. 64) argumenta:

[...] Um risco que pode existir é que, com a divisão da base nacional comum em três grandes áreas, surjam “disciplinas-pontes” como Ciências Humanas (reunindo História e Geografia) e Ciências da Natureza (reunindo Biologia, Física e Química), com as quais não sejam assegurados nem os conceitos básicos das respectivas áreas, nem a necessária interdisciplinaridade; o que já ocorreu no passado recente com a disciplina de Estudos Sociais e ocorre hoje com a disciplina de Ciências no ensino fundamental. (PINTO, *in*: OLIVEIRA R.; ADRIÃO [org.], 2002, p. 64).

Avaliamos que especificamente a Resolução nº. 03 de 26/06/1998 constitui base legal para a reforma do EM, como parte do conjunto de políticas de orientação neoliberal, visam atender as demandas de mercado.

Como apontamos anteriormente, o centralismo político na reforma educacional evidenciou-se, notadamente, em todas as ações que envolvem diretamente o processo educativo relacionadas às questões do currículo nacional, que envolveram não somente ações políticas, num primeiro nível, para a implementações dos PCNs. Ressaltamos que, num segundo nível, cabe aos Estados e Município a elaboração e/ou adaptação de seus currículos; porém a partir dos subsídios fornecidos pelos PCNs.

Cumprindo os propósitos estabelecidos pelos organismos internacionais, no mês de novembro de 1995, foi publicado pelo MEC a primeira versão dos PCNs para o primeiro seguimento do EF, intensificando os debates sobre as propostas oficiais. Após sua publicação, muitos outros documentos se seguiram: DCNs para todos os níveis de ensino, os PCNs para o segundo segmento do EF⁵³ e para o EM, referenciais para a Educação Infantil (EI) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Indígena, os Temas Transversais, os PCN em ação, PCN +. Todos estes documentos foram publicados simultaneamente a um conjunto de ações que configuram as denominadas políticas de currículo nacional, como descreve Albuquerque (2004, p. 203-4):

[...] o estabelecimento dos Parâmetros para todo o território nacional também foi motivado por outras ações como, nortear a formação de professores, a produção de livros didáticos e a orientação para o sistema de avaliação. Nessa perspectiva, eles tanto teriam a função de orientar as práticas pedagógicas como também o sistema de avaliação governamental, além de serem de interesse das políticas privadas, quando da elaboração de material didático (ALBUQUERQUE 2004, p. 203-4).

Esta motivação à qual se refere à autora é confirmada quando analisamos a natureza dos PCNs nas entrelinhas dos textos nos documentos oficiais.

Chamou-nos a atenção neste processo o fato de ao serem divulgadas as versões preliminares dos PCNs, em novembro de 1995, terem sido alvo de muitas críticas, levando o

⁵³ Vide ANEXO G – Artigo sobre a elaboração dos PCNs.

CNE, elaborador das DCNs, recusar-se a torná-los obrigatórios, o que justifica essa política curricular ser apresentada como “propostas”.

Em nossa leitura, a legislação educacional, ferramenta da política educacional na vertente tecnocrática, constituiu uma estratégia para a viabilização da reforma curricular que ratifica o desmonte das possibilidades de uma proposta democrática no campo educacional.

2.2 O DISCURSO OFICIAL DOS PCNS ⁵⁴

Os PCNs constituem uma proposta do MEC ⁵⁵ para superar a crise da EB no Brasil, atuando como uma referência para a transformação dos objetivos, conteúdos e didática do EF e EM estabelecidas pela LDB ⁵⁶. Esta proposta materializou-se em documentos oficiais, cujos textos foram elaborados por dezenas de professores, especialistas em Educação e revisados por *pareceristas* contratados pela Secretaria da Educação.

Objetivos e finalidades

Segundo informações do MEC, os PCNs foram elaborados : 1. procurando-se, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais, comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras; 2. tendo como objetivo estabelecer uma referência curricular e

⁵⁴ As informações registradas neste tópico foram extraídas do site oficial do MEC: <www.mec.gov.br>

⁵⁵ Considerando a estrutura administrativa da EB, o Artigo 1º da Lei nº. 9.131, de 24 de novembro de 1995, estabelece que MEC deva “exercer as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem” (FAUSTINI *in* MENESES, 2001, p. 139).

⁵⁶ Segundo a LDB nº. 9394/96 – Art. 9º, inciso IV – uma das incumbências da União é: “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

apoiar a revisão e/ou a elaboração da proposta curricular dos Estados e Municípios e das escolas integrantes dos sistemas de ensino e; 3. para servir e propiciar aos sistemas de ensino, particularmente aos professores, subsídios à (re) elaboração do currículo, visando à construção do projeto pedagógico, em função da cidadania do aluno e para orientar as ações de organização geral da escola e as reuniões de professores e pais. Portanto, para entender a natureza dos PCNs, que se insere no bojo das políticas educacionais, é necessário considerá-lo em seus quatro níveis, não sequenciais e sim complementares.

No primeiro nível os PCNs são referências para a EB, pressupondo o estabelecimento de amplas metas educacionais de ações políticas do MEC: formação nacional de professores, análise e compra de livros, avaliação nacional.

No segundo nível os PCNs tem a função de subsidiar as políticas curriculares, devem servir de recurso para a elaboração e/ou adaptação de currículos dos Estados e Municípios.

No terceiro nível a elaboração das propostas curriculares nas instituições. Neste nível deve ser expressão de identidade da escola, resultado de um processo de discussão e reflexão com todos os envolvidos.

Por fim, no quarto nível a realização da programação das atividades em sala de aula, de responsabilidade do professor relacionadas diretamente ao planejamento das aulas, que por sua vez, é fundamental que seja compartilhada pela equipe da escola com vistas ao projeto educativo. Neste último nível, esta proposta exige um equilíbrio entre as políticas de formação profissional, adequação salarial, acervo bibliográfico, espaço físico adequado, recursos materiais e humanos disponíveis.

Os PCNs, além de contemplarem as áreas de conhecimento que compõem a base nacional comum dos currículos das séries do EF e EM, abrangem os Temas Transversais – ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural e orientação sexual, trabalho e consumo – temas que foram contemplados para mostrar que a escola não serve apenas para preparar o

educando para o mercado de trabalho, mas também para formar políticos honestos, cidadãos cumpridores de suas obrigações, bons pais e mães, homens e mulheres sem preconceitos; cuja finalidade é ajudar a escola a assumir sua verdadeira função que é a de formar o aluno um verdadeiro cidadão crítico.

Aqui estão expressos, em linhas gerais, os objetivos e finalidades dos PCNs, segundo as publicações oficiais. Entendemos que com a implementação desta política pretendeu-se estabelecer, no nível nacional, um currículo mínimo de controle para EB, para a viabilização de outros programas que visam principalmente à diminuição de gastos sociais, notadamente gastos com a Educação. Entretanto, um dos aspectos sedutores dos PCNs é o seu caráter *democratizante* das relações escolares, uma compreensão interdisciplinar do papel da escola e da dinâmica social que ela proporciona e transmite em relação aos conhecimentos – inclusive o geográfico. Reconhecemos que a crítica aos PCNs não é fácil de ser feita. Mas, precisamos caminhar neste sentido, desvelando de seu discurso o seu caráter conservador e sua visão mundo descompromissada das mudanças radicais das quais se afasta, em nossa visão de mundo.

A cidadania no discurso sedutor dos PCNs

Nunca se falou tanto sobre cidadania, em nossa sociedade, como nos últimos anos. Nas leituras dos documentos educacionais oficiais e nos escritos não oficiais, constatamos que é consenso a idéia de que a escola precisa contribuir para a construção da cidadania. Esta proposição é explícita nos documentos dos PCNs, afinal foram elaborados com a pretensão de “criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 05)”.

Mas afinal, o que é cidadania?

Segundo o dicionário Houaiss, “cidadania é a qualidade ou condição do cidadão”, entende-se por cidadão o “indivíduo” que, como membro de um Estado, usufrui de direitos civis e políticos garantidos pelo mesmo Estado e desempenha os deveres que, nesta condição, lhe são atribuídos; aquele que goza de direitos constitucionais e respeita as liberdades democráticas. No sentido etimológico da palavra, cidadão deriva da palavra *Civita*, que em latim significa cidade, e que tem seu correlato grego na palavra *Politikos* – aquele que habita na cidade. No sentido ateniense do termo, cidadania é o direito da pessoa em participar das decisões nos destinos da cidade através da *Ekklesia* – reunião dos chamados de dentro para fora na *Ágora* – praça pública, onde ficava o mercado e aconteciam as assembleias do povo. Dentro desta concepção surge a democracia grega, onde somente 10% da população determinavam os destinos de toda a cidade, eram excluídos os escravos, mulheres, crianças e artesãos.

E hoje, quem são os excluídos?

Esta foi uma questão discutida nos encontros do grupo focal, onde os professores reconheceram que ser cidadão é ser consumidor:

[...] **Rosilene** - Eu só queria voltar à questão [...] sobre a sociedade de consumo. Hoje a sociedade prega uma coisa que você deixa de... É... Como eu diria? Como se o eu da gente fosse deixado de lado um pouquinho. Né? Para você ser o homem do consumo. O consumo coloca assim... É como você perguntar para uma criança: De onde vem o leite? E ela não raciocina que o leite vem da vaca. “Mas vem do Carrefour, do Extra!” Entendeu essa ligação? Então, a questão do meio ambiente é tirada um pouco da gente. O que se acha importante no mundo moderno é o quê? É a tecnologia, o mercado, a informação. [...] questão comercial e econômica é muito mais forte do que você na essência... Né?

Claudenor - É porque a questão inclusão, que tanto se discute hoje, mas você vê que é a inclusão só no consumo.

Rosilene - É só no consumo mesmo. [

Claudenor - Aliás, o sistema vai muito bem, obrigado. E tudo está sendo vendido, servido... Então, ele não precisa da massa, camada maior.

Rosilene - Ele já está determinado. Quem consome ou quem tem condições de consumir?

Claudenor - Essa população que não consome, não existe par o sistema.

Rosilene - E já é pré-estabelecido.

Claudenor - E do mesmo jeito o Jardim Guarani ((localidade situada no extremo norte do Bairro da Brasilândia)) para lá também, não existe para o sistema, ali já é caridade do governo (informações pessoais) ⁵⁷.

A mídia confunde muito entre o direito do cidadão e o direito do consumidor. Reside nesta confusão intencional o aspecto ideológico. Se o direito do consumidor é direito de propriedade o direito do cidadão é direito de acesso.

O que assistimos hoje são problemas derivados do modelo político neoliberal e “agravados pelos desafios do desenvolvimento científico-tecnológico, das imposições do mercado e de seus desdobramentos no nível da cultura”, onde “a ‘cidadania’, assim como a ‘democracia’”, e “os processos de incorporação de toda a população à sociedade produtiva, não se exercem em abstrato (FRIGOTTO, Gaudêncio; CIVATTA, 2003)”.

Sabemos, no entanto, como professores das escolas públicas, que a construção da cidadania como meta torna-se ainda mais difícil, como aponta Pontuschka (2000, p. 147):

A construção da cidadania como grande meta é extremamente difícil de ser realizada, pois na escola pública temos uma população numerosa, heterogênea do ponto de vista socioeconômico e cultural; diferenças de idade, de valores, de hábitos, de origens regionais, sociais e culturais, na qual os preconceitos e as ideologias dominantes somente podem ser superados com muito trabalho por parte do conjunto dos professores [...] (PONTUSCHKA, 2000, p. 147).

Sobre esta questão, consideramos relevantes as considerações de Santos (1996, p. 05-11) ⁵⁸:

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

Essa globalização por enquanto, não leva em conta o homem. De modo que esse espaço do cidadão tem que ser recriada a partir dos níveis abaixo do

⁵⁷ *Ibden*, p. 214.

⁵⁸ Fragmento do depoimento de Milton Santos em entrevista para o Jornal Folha de São Paulo, em 13 de outubro de 1996.

mundo. Não é o mundo que vai criar o cidadão. O chamado mundo quer acabar com as cidadanias, mas cada nação e cada espaço e cada cidade é que vão ter a força de recriar este cidadão – que vai contribuir, creio eu, mais tarde, para surgir uma outra globalização. A recriação da cidadania, mediante uma outra globalização, horizontalizada e não verticalizada como a atual, na qual a vida não seja tributária do cálculo, mas haja espaço para a emoção – que é o que une os homens. Mas essa união dos homens do mundo inteiro passa pela produção de uma idéia de mundo feita em cada lugar (SANTOS, 1996).

Trazemos esta reflexão sobre a questão da cidadania para tencioná-la com os documentos dos PCNs que muito falam em cidadania como retórica, mas pouco como prática; ou melhor dizendo, a cidadania dos documentos oficiais reduz o espaço do cidadão influir nos rumos do país, haja visto, o próprio processo de elaboração das propostas curriculares.

Considerações sobre a base pedagógica dos PCNs

Cumpramos lembrar que os PCNs irão cumprir, não somente os propósitos estabelecidos pelos organismos internacionais, como também vão adotar um novo paradigma de conhecimento proposto pela Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina (CEPAL) explicitado no documento “Educação e conhecimento: eixo de transformação produtiva com equidade”. Para apresentar os princípios que norteiam a concepção de conhecimento proposta pela CEPAL e adotada nos PCNs reproduzimos, em parte, a citação da tese da pesquisadora Albuquerque (2004, p. 200-1):

[...] O conhecimento é entendido pela CEPAL, como conhecimento que se adquire pela ação (saber fazer), pela utilização (saber usar) e pela interação (saber comunicar) saber inscrever-se no sentido de o educando construir seu conhecimento, ter autonomia, criatividade; saber usar refere-se à funcionalidade do conhecimento – Saber para quê? – à necessidade de aplicação imediata, como por exemplo, aprender-se em serviço e saber comunicar-se, quando conhecimento se confunde com informação. [...] (MIRANDA, 1996, p. 7-8 *apud* PERONI, 2003, p.104, *in*: ALBUQUERQUE, 2004, p. 200-1).

É consenso entre os estudiosos das políticas curriculares que esta concepção de conhecimento se aproxima do referencial pedagógico dos documentos curriculares⁵⁹.

Considerando os PCNs como um conjunto de orientações sobre o que e como ensinar, para sua implantação, foram levados em consideração estudos psicopedagógicos e experiências de currículos nacionais e internacionais. O traço geral estabelecido para todos os documentos é desenhado pelos pressupostos do “Construtivismo”⁶⁰ e na “Psicopedagogia”; fazendo sentido, portanto, em termos organizacionais e pedagógicos as assessorias técnicas do espanhol César Coll⁶¹ na elaboração dos PCNs.

Reconhecemos que o Construtivismo é uma teoria que procura trabalhar os diferentes estágios por que passam os indivíduos no processo de aquisição dos conhecimentos, de como se desenvolve a inteligência humana e de como o indivíduo se torna autônomo e não um mero modismo, como muitas vezes alguns professores o concebem. No entanto, consideramos que o construtivismo não é remédio miraculoso, nem instância normativa pedagógica para os problemas que afligem o nosso ensino, não finaliza, nem esgota aquilo que se deve saber Educação.

Em relação às teorias que subsidiam as propostas dos PCNs para o ensino de Geografia do EF “não há a adoção explícita de uma fundamentação teórica homogênea” ou seja, “a base que nutre pedagogicamente a elaboração dos PCNs”, na proposta de Geografia “não está estruturando solidamente a construção do documento”. No entanto, “quando ela

⁵⁹ Vide **ANEXO I – Artigo sobre as implicações da concepção - pedagógica dos PCNs.**

⁶⁰ Aqui o Construtivismo é *ressignificado* e entendido como uma teoria pedagógica baseada nos princípios da Pedagogia da Aprendizagem, mais especificamente, nas teorias de Piaget.

⁶¹ Sobre este referencial teórico, que subsidiou elaboração dos PCNs, devemos recorrer a obra de César Coll, **Psicologia e currículo**, publicada no Brasil pela editora Ática, onde ele apresenta os pilares teóricos em que se alicerça, assim como a sua aplicabilidade na elaboração do currículo na Espanha.

aparece, recorre a uma linguagem marcadamente *psicologizada*, inalcançável para um número significativo de professores de Geografia (ALBUQUERQUE, 2004, p. 208-12)”⁶².

Cabe destacar que nos documentos oficiais curriculares o Construtivismo é ressignificado e entendido como uma teoria pedagógica baseada nos princípios da Pedagogia da Aprendizagem, mais especificamente com base nas teorias de Piaget. Acrescenta-se a este fato o reconhecimento de que algumas das críticas sobre o Construtivismo, advêm da tradução dessa teoria feita para a pedagogia, por alguns educadores, objetivando justificar a adoção de determinados procedimentos no ensino, como observou o Professor Claudenor apontando uma das conseqüências nefastas nesta orientação:

[...] **Claudenor**- [...] E que em determinado momento à gente joga fora na lata do lixo tudo. Né? E ficamos com aquele selo do construtivismo, que até hoje eu ainda não descobri muito por aonde ele vai. É que se abandonou até alfabetização mais concreta. Não sei? Nós tínhamos uma vez... Eu fiquei três anos na direção. Tinha a Iracema e a Marisa ((Professoras alfabetizadoras do EF)), extremamente tradicionais. Mas as mães queriam aquelas duas professoras para alfabetizar os filhos. O filho que não se alfabetizava com elas, não se alfabetizava com ninguém. Elas saíram do Galdino ((Escola Estadual Galdino Lopes Chagas, que a partir de meados dos anos 1990 atendente somente o EF de 1ª a 4ª série)), porque já se aposentaram e a gente já vê o reflexo nas 5ª séries do Solimeo ((Escola Estadual João Solimeo, escola que recebe os alunos da Escola Estadual Galdino Lopes Chagas)). (informação pessoal)⁶³.

Consideramos que as idéias construtivistas, que recorrem às noções de aprendizagem mediadas pelo desenvolvimento cognitivo do indivíduo, estão de acordo com os princípios individualistas, competitivos e de qualidade total defendidos pelo neoliberalismo. Estas idéias, presentes nos documentos dos PCNs, confirmam os propósitos evidenciados pela adoção das idéias neoliberais para as políticas educacionais pelo governo brasileiro.

⁶² Este fato torna visível a dificuldade de compreensão do discurso dos PCNs pelos professores, mesmo para aqueles que foram formados nos centros de excelência do Brasil. (PONTUSCHKA, 1999 *apud* ALBUQUERQUE, 2004, p. 212).

⁶³ *Ibden*, p. 235-6.

Considerações sobre os Temas Transversais

Os Temas Transversais⁶⁴ – uma das propostas que integram o conjunto de proposições dos PCNs – visa permitir estabelecer um elo entre o ensino escolar com a prática social e a vivência diária das pessoas, levando o educando a ações na busca de seu próprio conhecimento. Foram elaborados na perspectiva de garantir uma Educação para cidadania, conferindo às questões sociais um tratamento didático que contemple sua complexidade e dinâmica, dando-lhe a mesma importância que as áreas convencionais de conhecimento. Visando um currículo mais flexível e aberto, “sugerem” a abordagem dos seguintes temas: ética, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual e trabalho e consumo e meio ambiente. Estes temas podem ser priorizados e contextualizados, assim como também, novos temas podem ser incluídos a partir dos seguintes critérios: urgência social; abrangência nacional, possibilidade de ensino no EF, o favorecer a compreensão da realidade e participação social.

Dentre os temas transversais o Meio Ambiente é um dos temas da Geografia, mas para além da Geografia Escolar, constitui um dos dilemas atuais da humanidade; portanto, é pertinente considerá-lo, no âmbito da escola, a ser tratado também por outros componentes curriculares, buscando-se criar uma postura de atenção e cuidado com a questão ambiental⁶⁵.

Concordamos com Callai (1997, 9-10), na crítica que faz aos documentos dos PCNs, apontando suas contradições. Segundo a autora, os PCNs apresentam as propostas por disciplinas – com a subdivisão do conhecimento no EF e agrupando por especialidades no EF – “e depois tenta-se estabelecer ligações, mas fora delas, incorporando novos caminhos” com a proposta dos Temas Transversais, que “de certa forma homogeneízam tanto os problemas

⁶⁴ Vide ANEXO J – Artigo sobre os temas transversais.

⁶⁵ Como subsídio ao tratamento desta questão, sugerimos o livro: “**Carta da Terra**: reflexão pela ação., editado pela editora Cortez em 2004. Resultado verdadeira reflexão para ação, na abordagem da questão ecológica na Educação, esta obra constitui um guia que contribui para nossa transição até um futuro ecologicamente mais sadio, socialmente mais equitativo e politicamente mais pacífico.

como o currículo a nível nacional” articulando questões sociais e proposição única de currículo. Salienta a autora que:

[...] As desigualdades sociais são também regionalizadas e como tal diferenciadas na sua expressão localizada. E é no local que o sujeito encara os problemas do seu cotidiano, embora eles sejam o mais das vezes globais. Porém o global está concretizado no lugar em que se vive e como tal é a partir daí que se precisa considerá-lo. [...] A seleção dos temas *a priori*, elege alguns que são significativos a nível geral (e que estão na mídia), e encaminha as formas de tratamento metodológico “adequadas”, desprezando-se assim outros temas, outros valores, outros problemas, outra condução metodológica (CALLAI, 1997, p.9-10).

As proposições trazidas pelos PCNs, no tratamento das questões sociais não é algo novo; ao contrário muitas experiências já foram realizadas com outras denominações (“tema gerador”, “aula integrada”, “eixo articulador”) e analisadas. Considerando que existe uma vasta biografia que trata das proposições e também na análise dos resultados do desenvolvimento das alternativas de encaminhamento, seria extremamente conveniente que os professores tivessem acesso às produções acadêmicas que dão conta dessas análises, para fundamentação necessária para a análise crítica e a adequação das proposições dos PCNs à sua realidade. Porém, salvo raras exceções, essa e outras iniciativas que garantiriam a operacionalização desta proposta não foram viabilizadas.

2.3 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DOS PCNS

Sobre as críticas ao processo de elaboração dos PCNs

Desde que foram divulgados oficialmente os PCNs foram alvo de críticas⁶⁶. Nos anos 1990, as críticas mais abrangentes aos PCNs que se desenvolveram, particularmente, “pela

⁶⁶ Vide ANEXO H – Artigo sobre críticas aos PCNs.

associação entre currículo nacional, determinação político-econômica internacional sob os princípios neoliberais e homogeneização cultural”. As críticas aos PCNs, produzidas de forma articulada, tinham como referência as produções de dois autores: Michel Apple e Gimeno Sacristán, que haviam analisado as reformas curriculares da Espanha e nos Estados Unidos. Estes *curriculistas* defendiam que: “um currículo nacional poderia atuar numa perspectiva *emancipatória*, mas posicionavam-se contrários à associação desse projeto ao neoliberalismo (LOPES *in*: LOPES; MACEDO [org.], 2006, p. 129)”.

Associados às críticas de caráter conjuntural, estão aquelas que denunciam a visão de currículo e o seu caráter autoritário de tomada de decisões sobre a organização curricular por parte do MEC.

De acordo com Saviani, Nereide. (2005, p. 26) existem, pelo menos, três modos de se entender a elaboração do currículo:

Há diferentes modos de se entender a elaboração do currículo. Por exemplo, há quem considere possível a elaboração de currículos ideais, aplicáveis tal qual foram concebidos, resultantes de decisões científico-rationais, baseado no consenso entre especialistas (trabalhos ‘de gabinete’, sem consulta ao professorado, ou quando muito, com consulta a *posteriori*). Opondo-se a estes, situam-se os que defendem a construção do currículo na sala de aula, de acordo com o desenrolar das atividades e segundo os interesses imediatos de alunos e professores, advogando um currículo para cada região, para cada escola, quiçá, para cada classe. Uma terceira posição consiste em considerar a necessidade de referenciais curriculares básicos, com os requisitos essenciais para os diferentes graus, níveis e modalidades de ensino, deixando-se o detalhamento de conteúdos e atividades a cargo das equipes escolares (SAVIANI, Nereide, 2005, p. 26, grifo nosso).

Para melhor compreendermos os processos de produção dos textos dos PCNs passaremos a discutir sobre cada um desses modos apresentados a respeito do entendimento de elaboração de um currículo.

A elaboração do currículo resultante de decisões científico-racionais

Em nossa leitura, o primeiro modo, linear e autoritário foi o concebido pelo governo quando da elaboração das propostas curriculares. Concordando com a avaliação de alguns estudiosos, ao iniciar o processo de elaboração dos PCNs, num primeiro momento da discussão, o governo contou com a participação da sociedade civil. No entanto, esta participação foi restrita e o governo “pecou por ignorar a universidade e as pesquisas sobre currículo” e principalmente por “não ter contemplado, desde o início de sua elaboração, o debate com a sociedade educacional”. A política educacional adotada assumiu nitidamente uma dimensão centralizadora, chegando a ser considerada uma das ações de caráter antidemocrático que marcaram os anos 1990 (TOSHI, 2003, *in*: LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI [org.], 2003, p. 141).

Ressaltamos dois aspectos decorrentes do caráter autoritário e centralizador da política educacional brasileira, que interferiram na organização curricular da Educação pública em nosso país e influenciaram, decisivamente, na produção dos textos dos PCNs.

O primeiro aspecto que destacamos refere-se à primeira iniciativa do governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, na definição e na execução das políticas governamentais para a Educação, no processo da reforma educacional. Trata-se da adequação da estrutura administrativa e organizacional da Educação pública, com a redefinição do papel do CNE, que perdeu sua autonomia diante do governo ao ser transformado em instância colaborativa do MEC. Com a normatização e funcionamento do novo CNE a partir da promulgação da Lei nº. 9131, de 24/11/1995, todo o processo de discussão da LDB no Congresso Nacional foi desconsiderado e desrespeitado. Este fato que, em nossa avaliação, não somente feriu os princípios democráticos, tão propagados, como foi revelador do caráter autoritário do governo (NEVES, 2000, p. 161).

O segundo aspecto refere-se às contradições no processo de tramitação legal da política curricular. Sabemos que, um dos fatores que interferem na efetivação “de políticas para a escola” é a desarticulação dos órgãos responsáveis pela Educação, como aponta Libâneo (2005, p. 74):

Olhando a questão da formulação das políticas educacionais no aspecto institucional, é conhecida a desarticulação dos órgãos do governo responsáveis pela Educação, como as Secretarias de Educação Infantil e Fundamental, de Ensino Médio, o Inep, o Conselho Nacional de Educação, na definição e organização institucional e curricular dos sistemas de ensino. Essa desarticulação reflete-se, também, na desarticulação dos dispositivos legais. [...] (LIBÂNEO *in*: LOPES; MACEDO [org.], 2006, p. 74).

Concordando com Bonamino e Martinez (2002, p. 385) por parte do MEC, ocorreu uma ignorância proposital dos estudos e das próprias DCNs produzidas pelo CNE, no processo de formulação dos PCNs, como afirma as autoras:

[...] o processo de constituição dos PCNs pelo MEC e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) pelo CNE estabeleceu uma inversão e uma omissão mútua. Percebemos que se tratava de uma política construída num movimento invertido, no qual os PCNs, apesar de serem instrumentos normativos de caráter mais específico, foram construídos e encaminhados de forma a reorientar um instrumento de caráter mais geral como as DCNs[...] (BONAMINO; MARTINEZ, 2002, p. 385 *apud* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, 2003).

Fato que justificaria os PCNs, por um lado, para sua elaboração por uma comissão de especialistas que ignoraram décadas de debates dos pesquisadores e educadores; por outro, a influência e pressão dos organismo internacionais para a implementação das reformas.

Cabe lembrar que o início do processo de elaboração dos PCNs foi em 1995, antes mesmo da promulgação da LDB nº. 9394/96, lei que estabelece que o currículo para o nível de EB no país, nos sistemas de ensino e estabelecimentos escolares, deve seguir os preceitos das DCNs. Porém, face aos acirrados debates e discussões neste processo, a finalização das DCNs ocorreu somente três anos após o início da elaboração dos PCNs. Este aspecto é

revelador apenas de uma, dentre as muitas polêmicas que rondam o processos de elaboração dos PCNs. Neste sentido, avaliamos que o governo, nas duas gestões do Ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, foi mais comprometido com o capitalismo globalizado do que com a soberania da Educação e do povo brasileiro e se valeu da legislação – instrumento da política educacional da vertente tecnocrática para impor as reformas educacionais curriculares, como destacamos anteriormente.

Identificamos a existência desta lógica na elaboração e implementação do currículo, segundo a visão tecnicista, “científico-racional”, em gabinete, por supostos ‘*experts*’, em todos os níveis de governo, como demonstra Saviani, Nereide. (2005, p. 20-1) ao se referir à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP). Segundo a autora:

A SEE/SP – e não poderia esperar algo diferente – segue a linha autoritária de tomada de decisão sobre a organização curricular sem a participação dos verdadeiros responsáveis pela realização do currículo nas unidades escolares. Tal como o MEC, com os PCNs e o CNE com as DCN, compreende a elaboração e implementação do currículo. Mesmo se tratando de versão preliminar, para a discussão interna, o documento não apresenta, em momento algum, qualquer menção a um processo que o submeta à debate na rede[...] (SAVIANI, Nereide, 2005, p. 20-1)

Cabe lembrar, o que ressaltamos anteriormente ⁶⁷: nos anos 1990, o governo Fernando Henrique Cardoso, utilizando com sucesso suas estratégias na definição das políticas educacionais, contou com aliados, dentre eles, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

A construção do currículo na sala de aula

Na literatura do currículo é possível verificar contribuições significativas, resultante das pesquisas acadêmicas referente às questões curriculares e que constitui um avanço

⁶⁷ Vide Capítulo I – página 72.

qualitativo nas teorias educacionais, notadamente, no Brasil, a partir dos anos 1980. No fundamento destas teorias esta o reconhecimento de que o currículo da escola deva partir do conhecimento prévio do aluno e não de um elenco de conteúdos selecionados por órgãos educacionais superiores. Este é um dos exemplos desses avanços, como podemos identificar nas posições defendidas pela Educação Popular, particularmente nas obras de Paulo Freire, que afirma ser necessário incorporar o mundo do educando ao processo educativo e a isso ele denominou “relação dialógica”. Segundo o educador:

[...] a relação dialógica permite o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o educando traz, enfim um trabalho a partir da visão de mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professoras e professores (FREIRE, 1999, p. 82-3).

Saviani, Nereide. (2005, p. 20) reconhece que este modo de entender a elaboração do currículo, “traz um elemento importante, o de considerar a realidade de cada grupo e admitir que na relação professor-aluno que o currículo é de fato construído”. Porém, nos adverte que: “a não definição de pontos de chegada comuns implica a manutenção de diferentes patamares de realização, e, portanto, a manutenção das desigualdades”.

Entendemos que tão preocupante quanto esta questão é o *reduccionismo* de elementos de concepções freireanas ⁶⁸, que aparecem, *ressignificadas* e adequadas, nos documentos dos PCNs. Confirmando certo hibridismo curricular lembramos que os documentos do PCNs sugerem, também, que o ensino seja realizado a partir da realidade do aluno, ao mesmo tempo em que ignorou os professores ⁶⁹ no processo de elaboração das propostas, tornando-os apenas intérpretes das propostas curriculares.

⁶⁸ Como por exemplo: o ‘Projeto Político Pedagógico’ e o ‘Tema Gerador’.

⁶⁹ Os professores são, de fato, os verdadeiros responsáveis pela realização do currículo nas unidades escolares. Neste processo foi desconsiderada sua importância como sujeitos habilitados, planejadores e conhecedores da realidade na qual estão inseridos, juntamente com seus alunos; não havendo uma estratégia nacional de informação e comunicação e debate público.

Acrescenta-se a este fato, os mecanismos adotados nesta política que induzem ao constrangimento obrigatório:

Essas propostas, todavia, vêm sendo atropeladas por diferentes mecanismos e exigências que transformam, na prática, os PCNs, produzidos por especialistas e consultores distanciados das condições concretas da realidade brasileira, numa imposição obrigatória. A autora destaca como mecanismos que induzem ao constrangimento obrigatório, entre outros, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), montado a partir dos PCNs, a política do livro didático e a formação nacional dos professores da Educação básica em serviço (FRIGOTTO, Edity, 1999 *apud* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, 2003).

Desta forma, reconhecemos que para a elaboração das propostas dos PCNs como referências para a EB, foram implementadas, neste processo político, ações por parte do MEC, que tornando explícita a imposição das proposições oficiais e constituíram um retrocesso, na medida em que dificultam na prática cotidiana a superação de um estilo convencional de ensino orientado, predominante pela listagem de conteúdos dos componentes curriculares, disciplinarmente constituídos.

A defesa de referenciais básicos

O terceiro modo de se entender a elaboração do currículo que considera a necessidade de referenciais curriculares básicos, como os requisitos essenciais para os diferentes graus, níveis e modalidades de ensino é o modo de entender o currículo de maneira mais democrática. Concordamos, neste sentido com Saviani, Nereide (2005, p. 20), que salienta:

[...] No meu entender, a terceira tende a ser mais democrática, desde que o processo de definição dos referenciais envolva em todos os momentos, a participação da comunidade educacional organizada e as equipes escolares encontrem condições favoráveis para trabalho coletivo no detalhamento de conteúdos e atividade [...] (SAVIANI, Nereide, 2005, p. 20).

A ressalva que a autora faz, em relação ao processo de definição dos referenciais curriculares, é uma posição consensual também entre os especialistas e estudiosos no ensino de Geografia, identificado nas críticas produzidas sobre o processo de elaboração dos PCNs deste componente curricular; dentre às quais destacamos os argumentos de Albuquerque (2004, p. 208):

[...] Um processo de elaboração de um documento curricular que se quer nacional, não pode e nem deve excluir a participação de professores, das entidades representativas e da Academia, sob pena de ameaçar a democracia seqüestrada durante a ditadura militar. Eis o desafio que as políticas educacionais ainda têm que enfrentar; exercer processos transparentes num *País* que ainda se ressentido de iniciativas que possam assegurar de fato o exercício da democracia [...] (ALBUQUERQUE, 2004, p. 208).

Confirmando o tipo de política pública implementada para a Educação que exclui a participação dos professores, entidades representativas e da Academia, resgataremos alguns detalhes do processo de elaboração das propostas curriculares para o ensino de Geografia: para o EF, que juntamente com outros compuseram a “Caixa dos PCNs”.

O processo de elaboração dos PCNs de Geografia para o EF

Com base nas informações de Albuquerque (2004, 204-8) e depoimentos da professora Eliane de Melo Garcia ⁷⁰ que acompanhou este processo, buscamos situá-los no tempo e espaço os principais acontecimentos que resultaram na versão final dos PCNs de Geografia para EF.

⁷⁰ A professora Eliane de Melo Garcia, foi membro da Comissão Nacional de Ensino da AGB e nos relator esse processo em um encontro informal. (informação pessoal).

? 1995 – Início da elaboração dos PCNs e publicação do primeiro relatório intitulado “As Propostas Curriculares Oficiais”. A Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) do MEC solicitou da Fundação Carlos Chagas uma análise das propostas curriculares elaboradas no âmbito dos Estados e Municípios a fim de construir subsídios para a elaboração dos PCNs ⁷¹, determinando a elaboração dos documentos por especialistas, a partir das áreas de conhecimento ⁷².

? Fevereiro de 1996 – Divulgação da primeira versão dos PCNs da área de História e Geografia. Houve uma repercussão negativa e face ao repúdio deste documento no II Seminário “Perspectivas do Ensino de História” o MEC retirou sua proposta, enviadas aos *pareceristas* e recompôs a equipe de elaboração. ⁷³

? Abril de 1996 – Recebimento pela Comissão de Ensino da AGB da versão preliminar dos PCNs. Organizada em dois documentos, trata-se da mesma versão divulgada e repudiada no seminário acima citado.

? Julho de 1996 – Aprovação do documento “Carta de Recife” pela AGB. A AGB no X Encontro Nacional de Geógrafos (ENG) posicionou-se contrária à idéia de currículo único para o país e a forma de condução da política curricular pelo MEC.

? Setembro de 1996 – Envio dos PCNs, exceto a proposta curricular de História e Geografia, ao CNE para serem analisadas pelo colegiado desta instância.

⁷¹ As propostas curriculares para o ensino de Geografia foram analisadas pelo professor Antonio Carlos Robert de Moraes do Departamento de Geografia da FFLCH da USP.

⁷² Sobre a História da elaboração dos PCNs, nesta primeira fase, existem posições contrárias. Albuquerque (2004, p. 204-5) presumiu diante da opção metodológica pelo “Construtivismo”, que o documento foi elaborado por uma equipe de professores da Escoa da Vila, localizada na cidade de São Paulo, posição que não é consensual entre os especialistas.

⁷³ As primeiras versões das propostas curriculares para o ensino de Geografia e História compunham um único documento, demonstração de total desconhecimento, pela assessoria do MEC, da história nefasta da disciplina de Estudos Sociais, herança da reforma da grade curricular dos anos 1970.

? Novembro de 1996 – Realização do Seminário “Parâmetros Curriculares, Ensino de Geografia e Conjuntura Nacional” ⁷⁴ e do encontro de 15 representantes da AGB e Associação Nacional dos Professores Universitários de História - (ANPUH) em Brasília com a SEF a convite do MEC. Neste encontro foi informado aos representantes das entidades que os mesmos haviam sido convidados na condição de especialistas para debater o conteúdo das propostas curriculares, fato que não ocorreu tendo em vista que os mesmos justificaram que não terem sido convocados oficialmente para este fim. As duas entidades elaboraram um documento intitulado “Crítica ao processo de elaboração dos parâmetros curriculares” e após este fato, foi organizado pela AGB na PUC de SP, um seminário que elaborou um documento, resultante dos grupos de trabalho que ratificavam a “Carta de Recife”. Estes documentos foram encaminhados ao MEC.

? Fevereiro de 1997 – Encaminhamento das propostas curriculares de História e Geografia, desmembrada em dois documentos, para apreciação do CNE.

? 1998 – Publicação do PCNs para o EF (5ª. a 8ª. Série) – Publicado em a forma de livro pela Fundação Carlos Chagas, este documento teve como organizadora Elba Siqueira de Sá Barreto.

? 1999 – Publicação do PCNs para o EM – Publicado em a forma de livro pela Fundação Carlos Chagas, este documento teve como organizadora Elba Siqueira de Sá Barreto.

? 1999 – Publicação do PCNs para o EM – Publicado em a forma de livro pela Fundação Carlos Chagas, este documento teve como organizadora Elba Siqueira de Sá Barreto.

Como vimos à política educacional desses anos assumiu uma forma centralizadora e controladora por parte do Estado. Assim os PCNs nas escolas tiveram como lógica a disseminação, o fortalecimento e a ampliação da ideologia neoliberal, que a seu modo, traduz

⁷⁴ Este seminário ocorreu nos dias 03 e 04 de Novembro.

as políticas de reforma do Estado, pelas quais assumia o papel não apenas de avaliador, mas de centralizador das políticas educacionais.

2.4 AS PROPOSTAS DOS PCNS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

A Geografia escolar

Concebendo metaforicamente a Educação formal como uma grande sala, com várias janelas. Por meio “do currículo, do ensino, estaremos abrindo janelas para que as crianças vejam o mundo melhor, se vejam nele, compreendam-no melhor.” Em nosso entendimento concebemos a Geografia Escolar como uma das janelas essencial que permite, com seu conhecimento, uma visão mais ampla do mundo. A Geografia Escolar, portanto, pode constituir-se em um dos instrumentos da Educação formal para a conscientização dos indivíduos sobre sua realidade espacial, ao dispor o saber geográfico e direcionar os olhares para as contradições sócio-econômicas que emergem atualmente no mundo, contribuindo para desvendá-lo criticamente (RODRIGUES, 2003, p. 71).

A tarefa que se apresenta como desafio para a Geografia Escolar é ser um componente curricular que contribua efetivamente para levar o educando a compreender o mundo em que vive, da escala local até a escala planetária, dos problemas ambientais até os econômico-culturais.

Como partes constitutivas do currículo, os componentes curriculares são sujeitos às contingências de sua elaboração e execução. Com trajetórias peculiares, a história do currículo e a história de cada componente curricular que o compõe não se confundem; no entanto, entendemos que o que se consagrou no ensino de Geografia, nas últimas décadas está vinculado com o movimento de renovação do pensamento geográfico.

Segundo Visentini (2004, p. 222), existe “quase um consenso entre os professores de Geografia, pelo menos no Brasil, que atualmente estamos vivenciando uma transição de uma Geografia Escolar tradicional para uma(s) crítica (s)”. Embora a história do pensamento geográfico brasileiro não seja nosso objeto estudo, avaliamos como pertinente trazer para o nosso texto a descrição dos dois últimos subperíodos – o da Geografia Crítica e o atual ⁷⁵, que caracterizam o movimento de renovação desta ciência, notadamente a partir dos anos 1970. A compreensão desses dois períodos nos ajuda a entender a complexidade das relações de complementaridade entre a Geografia Acadêmica e a Escolar, especificamente na produção das propostas curriculares para o ensino de Geografia.

A(s) Geografia(s) Crítica(s)

O período da Geografia Crítica foi marcado pela reação entre os geógrafos à crise econômica dos anos 1970 e ao desastroso modelo econômico imposto pelo Regime Militar. O grupo dos geógrafos críticos reunia geógrafos positivistas – marxista-leninistas que procuravam modelos europeus para a Geografia brasileira – e marxistas heterodoxos, que usavam o marxismo como método e não como doutrina. Trouxeram inovações ao pensamento geográfico nacional, contribuindo desta forma, para destroçar a dominação quantitativa ⁷⁶, notadamente na década de 1980.

⁷⁵ Esclarecemos ao leitor que este subitem foi elaborado tendo como principal referência, a divisão apresentada, no artigo de Manoel Correia de Andrade: **Trajetórias e compromissos da Geografia brasileira** (ANDRADE, *in*: CARLOS [org.], 2004, p. 07-13).

⁷⁶ A **Geografia Quantitativa** desenvolveu-se na década de 1960 no Rio de Janeiro e passou a ser adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A chamada *New Geography* ou Geografia Quantitativa passa a influenciar a maioria das pesquisas. De fundamentação matemática, esses trabalhos viam a realidade a partir da perspectiva da regularidade dos fenômenos no espaço, fazendo da técnica um fim em si mesmo, enquanto na Universidade de São Paulo as pesquisas tomavam um rumo diverso. (CARLOS, *in*: TERRA LIVRE, 2002, p.164).

Os anos 1970 foram marcados por grandes transformações nos modos de pensar, fazer e ensinar Geografia. A partir da matriz do historicismo, duas importantes tendências surgiram: a marxista, que determinou as bases do movimento chamado Geografia Crítica ou Geografia Radical e a fenomenologia.

A Geografia Crítica pode ser considerada uma frente, abrigando propostas díspares (as Geografias Críticas) que obedecem a objetivos e princípios comuns, como afirma Moraes (1988):

[...] Assim não se trata de um conjunto monolítico, mas, ao contrário, de um agrupamento de perspectivas diferenciadas. A unidade da Geografia Crítica manifesta-se na postura de oposição a uma realidade social e espacial contraditória e injusta, fazendo-se do conhecimento geográfico uma arma de combate à situação existente. É unidade de propósitos dada pelo posicionamento social, pela concepção de ciência como momento da práxis, por uma aceitação plena e explícita do conteúdo político do discurso geográfico. Enfim, é uma unidade ética [...] (MORAES, 1988, p. 126).

A chamada Geografia Crítica com o materialismo dialético permitiu pensar de outro modo a articulação entre outras áreas do conhecimento, abolindo-se as fronteiras entre as mesmas, abrindo para a Geografia um debate profícuo com a Sociologia e com a Economia, além de seu parceiro constante, a História.

Podemos afirmar que o saber geográfico foi colocado em xeque, abrindo espaço para se pensar a espacialidade das relações sociais. Desta forma, a chamada Geografia Crítica teve seu maior mérito ao incorporar a preocupação teórica que surge com toda força marcando esse período. Milton Santos afirmava na época que “o poder da Geografia é dado pela sua capacidade de entender a realidade em que vivemos”, daí a necessidade de teorização. Já Manoel Correia de Andrade questionava “se a Geografia deveria ser mero devaneio intelectual, ou, deveria fornecer condições para a racionalização da organização

do espaço brasileiro, oferecendo uma contribuição à solução dos problemas brasileiros (CARLOS, *in*: TERRA LIVRE, 2002, p.164) ”.

Refletindo sobre este período, vinte anos depois, avaliamos que, as posições acima citadas, aparentemente antagônicas e/ou divergentes, são complementares e convergem-se. São inegáveis as contribuições resultantes deste debate, que ao ganhar, uma dimensão filosófica, possibilitou a (re) definição do objeto – “o espaço geográfico” – garantindo assim especificidade à Geografia e potencializando-a teoricamente, enquanto saber científico e principalmente explicitando a quem interessava de fato a organização e racionalização do espaço.

Confirmando a complexa relação de complementaridade entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar, observamos que a introdução da Geografia Crítica “deveu-se ao ‘encontro’ ou diálogo” dos professores da EB, “mais engajados e críticos com alguns raros docentes universitários também descontentes com a situação de controle repressão e censura”, nas décadas de 1960 e 1970, no período do Regime Militar no Brasil (VISENTINI, 2004, p. 230).

Na Educação a influência da Geografia Crítica foi marcante a partir dos anos 1980, “época em que teve início importantes reflexões de natureza teórico-metodológicas acerca da qualidade do ensino que se oferecia nas escolas”. Dentre esses avanços, cabe um destaque para a proposta curricular paulista de 1986 – “Proposta Curricular para o Ensino de Geografia” da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) “fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico e dialético”; construída sob a coordenação da SEE/SP, que contou com a participação da Universidade e dos professores da rede oficial de ensino em seu processo de elaboração. Esta proposta, ao introduzir importantes temas ao ensino de Geografia que antes não se

faziam presentes na Geografia Escolar, contribuiu para “dar *status* de disciplina curricular, comprometida com a formação do indivíduo consciente (VIEIRA, 2004, p. 31-2)”.⁷⁷

Esta proposta ilustra as reformas curriculares geradas no contexto dos anos 1980, marcadas, de modo geral, “pelo discurso que dava ênfase à necessidade de recuperar a relevância social dos conteúdos veiculados na escola, contrapondo-se às orientações tecnicistas que prevaleceram na década anterior (BARRETO, 1998, p. 8 *apud* ALBUQUERQUE, 2004, p. 169)”.

A geração de geógrafos, que em sua trajetória de formação inicial acompanhou os debates produzidos neste período foi influenciada pela efervescência e renovação da Geografia Acadêmica no movimento denominado Geografia Crítica. Fazemos parte desta geração, assim como também os professores que constituem o grupo focal. Trazemos como ilustração a declaração do professor Rubens:

[...] **Rubens-** [...] Com meu ingresso na Geografia, tudo se transformou. O desejo de transformar o mundo e a vida, o desejo de compreender e aprender, a postura ativa de professores marxistas fundamentais: Armen Mamigomian e Armando Correia da Silva foram exemplos de diálogo, reflexão e integridade, o sorriso paciente e a lucidez ativa em qualquer momento de Milton Santos [...] (informação pessoal)⁷⁸.

Considerando a produção atual do conhecimento geográfico no Brasil, esta difere das de outros países. Sua especificidade ganha relevo na medida em que alguns teóricos

⁷⁷ A tese de doutorado de Kaercher (2004), tendo como interesse o ensino de Geografia na EB e a formação dos professores de Geografia, trata das contribuições do movimento denominado Geografia Crítica na renovação do ensino desta disciplina. Neste trabalho intitulado: “**A Geografia escolar docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**”, o pesquisador constata a dificuldade de se renovar às práticas pedagógicas, bem como a de se construir um bom embasamento teórico que promova um ensino de Geografia atual, dinâmico, plural, instigante, reflexivo e radicalmente democrático.

⁷⁸ *Ibden*, 361.

preocupam-se, notadamente, em “pensar refletir/revelar o mundo em que vivem”, isto significa pensar o “modo como o capitalismo se desenvolveu e continua se reproduzindo num país periférico”. Em função “das singularidades das situações vividas no Brasil” e de sua inserção num mundo em constante processo de transformação, cuja dinâmica se apresenta como um desafio à análise no plano teórico, as categorias de análise da Geografia têm sido repensadas e outras criadas. Neste sentido, atualmente, a produção acadêmica ultrapassa a aplicação de modelos importados e tem se renovado constantemente, no que se refere à elaboração de novas teorias, no sentido da construção da crítica à sociedade contemporânea (CARLOS, 2002, p.162).

Considerado o mais eclético, o período atual é identificado na Geografia brasileira como uma fase de busca de modelos para responder a desafios nacionais. Os geógrafos brasileiros estão respondendo às demandas da sociedade utilizando “seu potencial teórico, o domínio das técnicas modernas e o seu comprometimento com os altos objetivos nacionais para dar uma contribuição positiva à solução dos problemas do país”, como a pobreza e o desnível do desenvolvimento regional. (ANDRADE, *in*: CARLOS [org.], 2004).

O termo “eclético”, que caracteriza o período atual da Geografia brasileira também foi adotado para definir o caráter dos PCNs de Geografia no que se refere à “prevalência de uma corrente teórica geográfica efetivamente utilizada na elaboração” das propostas.

O referencial teórico dos PCNs de Geografia

Nos PCNs de Geografia, o referencial teórico geográfico que sustentam as propostas se configura como uma colcha de retalhos costurada com diferentes correntes teóricas.

Confirma-se, por um lado, o seu caráter híbrido, comum nas propostas curriculares e, por outro, genérico e contraditório como destaca Albuquerque (2004, p. 212):

[...] Os elaboradores recorreram a Geografia(s) fundamentada em concepções filosóficas que se contrapõem: ora o materialismo histórico é assegurado como base, ora é criticado. Em alguns trechos, a Fenomenologia é citada, e se torna recorte efetivo do documento, no entanto ela aparece eivada de pré-conceitos e, portanto, distanciada de suas bases filosóficas. Este tratamento dispensado às correntes e teorias do conhecimento nos leva a asseverar que a sustentação do documento se alicerça apenas no ato contemplativo da percepção. (ALBUQUERQUE, 2004, p. 212).

A autora destaca que as proposta curriculares oficiais para o ensino da Geografia estão apoiadas em uma pretensa fenomenologia, teoricamente insustentável, mas também em uma dialética marxista negada. Esta constatação nos ajuda a compreender a fragilidade teórica expressa nos documentos ⁷⁹.

Ao analisar o conjunto de conceitos a serem desenvolvidos por professores e alunos, nos documentos oficiais, o currículo de Geografia nos anos 1990 “se vê envolto em algumas transformações de natureza teórico-metodológicas [...] que culminaram na elaboração e implantação” das propostas dos PCNs para o ensino de Geografia. Segundo Vieira (2004, p.32):

[...] Adeptos da corrente do pensamento geográfico denominada Geografia Humanística, os autores dos PCNs na tentativa de valorizar o pensamento geográfico produzido sob os pressupostos teórico-metodológicos da “fenomenologia” lançaram críticas às teorias geográficas construídas sob o pressupostos do materialismo dialético insinuando uma secundarização de suas contribuições no âmbito do ensino de Geografia (VIEIRA, 2004, p. 32).

O currículo de Geografia prescrito nos PCNs de Geografia para o EF, ao *secundarizar* e/ou mesmo omitir determinados conteúdos constitui um entrave a um ensino crítico e

⁷⁹ Em meados dos anos 1990 já havia entre a produção geográfica um número significativo de obras sobre os conceitos presentes nas propostas curriculares para o Ensino de Geografia. Segundo Albuquerque (2004, p.272) na elaboração dos PCNs, buscou-se a utilização de recortes de concepções teórica, sem adotar uma específica.

comprometido. Dificultando ainda, que o aluno enxergue sua realidade para além das aparências.

Muito embora a Geografia escolar tenha sua própria dinâmica, a fragilidade teórica dos PCNs, pode provocar uma confusão entre os professores, como podemos observar nos depoimentos da professora Filomena:

[...] **Filomena** - [...] Então, eu fico assim, no meio de toda essa situação caótica. Geografia Crítica, Geografia Tradicional, Geografia saber Humanística... Ah! Eu tô questionando isso aqui, agora! É muito bom para mim!⁸⁰

(.....)
Muitas vezes, eu me senti em crise. “O que é que eu tô falando aqui de Geografia?” Mas enfim, quando... Mas predominou a fala da Geografia. Lógico! Né? Então, eu trabalhei em momentos, eu fui mais Tradicional. Em outro momento fui mais Crítica. Outros momentos mais da Geografia Humanística. Né? Então, eu percebo assim, que eu vou mesclando conforme...

Rosilene - O discurso?

Filomena - O discurso! Eu fui mesclando bastante. Agora os alunos absorvem bastante a Humanística. Eles gostam! Eu percebi que vários momentos assim, eu mais... Eu consegui tirar algumas coisinhas deles! Desta Geografia mais humana. Envolveram-se mais. Então, eu percebi assim, senti um envolvimento maior [...] (informações pessoais)⁸¹.

A Geografia Escolar brasileira acompanha o movimento que se passa na Academia, como podemos apreender com o depoimento da professora Filomena, porém, este movimento não ocorre de forma concomitante e muito menos integralmente. Portanto, é compreensível, do ponto de vista do conhecimento, especificamente no que se refere aos PCNs, o fato de a Academia passar a produzir uma literatura sobre as propostas teóricas presentes nos documentos oficiais, como constatou Albuquerque (2004, p 72):

⁸⁰ Ibidem, p. 260 – Depoimento dado no segundo encontro do grupo focal.

⁸¹ Ibidem, p. 281-282 – Depoimento dado no terceiro encontro do grupo focal.

[...] a Academia vem produzindo sobre o tema por uma necessidade da escola e pela adoção de uma metodologia que se difunde com as correntes críticas da Geografia. Isto inverte a ordem que para alguns se institui como natural, de que o saber acadêmico se estabelece primeiro e posteriormente é difundido na escola. Aqui o que vimos é o oposto: as necessidades escolares decorrentes da adoção de um novo método e novas correntes teóricas provocando o desenvolvimento de novos saberes acadêmicos, que depois de sistematizados retornarão a escola pelas relações ensino-aprendizagem. (ALBUQUERQUE, 2004, p. 272).

Destacamos a constatação da pesquisadora por esta, em nossa leitura, ser reveladora de um movimento dialético resultante da repercussão dos PCNs de Geografia enquanto política curricular. Nesta linha de raciocínio, complementando nossa análise, não podemos ignorar um dos meios de difusão das concepções teóricas produzidas na Academia, o livro didático.

Os PCNs e o livros didáticos

Sabemos da importância da utilização e da produção de material didático destinado às escolas, tanto para a afirmação de um modelo cultural, quanto para homogeneizar os conteúdos tratados nas escolas por cada um dos componentes curriculares, especialmente os livros didáticos. Como apontamos anteriormente⁸², um dos objetivos do PCNs, num primeiro nível, foi constituir-se referência para EB, pressupondo o estabelecimento de amplas metas educacionais de ações políticas do MEC: formação nacional de professores, análise e compra de livros, avaliação nacional.

Na década de 1990, dentre o conjunto de ações implementadas pelo Ministério da Educação, desde o início do governo Fernando Henrique Cardoso, destaca-se a atenção dada à política referente ao livro didático. Essa política é viabilizada através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), um dos programas mantidos pelo Fundo Nacional de

⁸² Vide página 86.

Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁸³, que procura suprir as escolas públicas de ensino fundamental com livros didáticos. Esse programa tem atendido, de forma descentralizada, os Estados de São Paulo e Minas Gerais, que adquirem os livros e os distribuem às escolas; e de forma centralizada os demais Estados brasileiros e Distrito Federal pelo FNDE, que cuida desde o pedido das escolas até sua aquisição e distribuição. Os livros distribuídos aos alunos e alunas são escolhidos com base em guias que trazem as obras selecionadas a partir de processos de avaliação realizados sob a responsabilidade da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC.

Destacando a importância do livro didático como ferramenta pedagógica na consolidação dos conteúdos de Geografia no currículo, esta questão que apontamos, de outro modo, foi percebida por Campos (2005) em seu estudo de caso – “O contexto espacial e o currículo de Geografia no Ensino Médio: um estudo em Ilhabela-SP”. Segundo o pesquisador, “Muitos professores têm dificuldade de justificar a seleção e a articulação dos conteúdos de Geografia e se amparam na “tradição didática” expressa nos planejamentos anteriores e nos índices dos livros didáticos.” Para Campos, essa constatação “auxiliar na explicação do pouco efeito” dos PCNs de Geografia do EM, “uma vez que suas orientações são bastantes genéricas” e principalmente justifica a apresentação de um quadro: “Sugestões de organização de eixos temáticos em Geografia” presente nas páginas 66 e 67 do documento “**PCN + Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais”, não por coincidência, muito semelhante a maioria dos índices dos livros didáticos de Geografia elaborados para o EM (CAMPOS, 2005, p. 77, grifo nosso).

Ainda sobre esta questão o pesquisador argumenta que “apesar de todos os professores” entrevistados “afirmarem que não adotam um livro didático”, é evidente a

⁸³ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) foi criado em novembro de 1968; vinculado ao Ministério da Educação (MEC), esta autarquia tem a finalidade de captar recursos financeiros para projetos educacionais e de assistência aos estudantes.

influência deste recurso pedagógico “em suas falas e mais diretamente na análise de seus planejamentos (CAMPOS, 2005, p. 85)”.

Nos encontros do grupo focal o livro didático não foi um eixo temático contemplado nas interações. No entanto, as observações dos professores Claudenor e Zuza, são pertinentes:

[...] **Zuza** - Então, todo esse negócio que me parece que passa, pelas linhas, pelas correntes, mas passa primeiro por uma formação. E vocês vão lembrar colegas de vocês, que logo de imediato vão dar aula e chega: “Professor como é que a gente lê o livro didático?” E o didático e complicadíssimo se você não tiver uma formação, porque ele tem uma linguagem descolada para de repente ser referencial para você trabalhar. E aí, esses PCNs, pode ser interessante, essas coisas da orientação. Mas aí, esquecem que fizeram para um monte de pessoas que não sabem essas coisas *basicasinha* que a gente está falando. E aí, veja aonde a gente depara com a dificuldade. E me parece que temos muitas dificuldades. E mais uma vez, eu repito... A nossa formação, ou seja, a formação da rede e até discuto... Quando aquela moça escreveu, naquela *sinopse* no folhetinho da folha, que diz o seguinte: “Professor é a única categoria profissional que acha que não deve estudar.” Isso uma professora da rede pública da prefeitura e muitas vezes isso é verdade. [...] (informação pessoal) ⁸⁴.

[...] **Claudenor** - [...] Eu acho que essas correntes estavam chegando meio automáticas na escola através do livro didático. Se o professor não tem uma formação que ele... Que também, eu acho que essa formação é uma coisa de sensibilidade. As sensibilidades que são diferentes. Vocês sabem de professores de Geografia que nunca leu qualquer outra coisa... Então, ele tá lá, como ele foi formado há 30 anos atrás... [...] (informação pessoal) ⁸⁵.

O depoimento do professor Zuza comprova que a política do livro didático foi priorizada em detrimento a política de formação docente. A implementação desta política tem sido crescente e relevante no processo ensino-aprendizagem, condutora do trabalho pedagógico, sobretudo, nas últimas décadas com a expansão da rede de escola da EB e da *precarização* das condições de formação e de trabalho dos professores dos níveis de EF e EM, em nosso país.

⁸⁴ Ibidem, p. 267.

⁸⁵ Ibidem, p. 282.

Cabe ainda, ressaltar os interesses econômicos nesse segmento. Trata-se do mercado editorial brasileiro, nesse processo analisado, que em muito foi favorecido por essa política de *mercantilização* da Educação.

Pressupomos que o conhecimento teórico acadêmico, deva ser de domínio dos professores da EB e concebido como um instrumental a ser (re) elaborado e (re) criado para transformar-se em saber escolar. Não partilhamos da idéia o conteúdo a ser ensinado na EB deva ser apenas uma reprodução simplificada dos conteúdos produzidos na Academia. Porém, infelizmente está idéia está materializada no conteúdo das propostas curriculares para o ensino de Geografia.

Concordamos com os estudiosos do ensino de Geografia que avaliam que toda e qualquer “proposta” de currículo para EB deva ser concebida como “eixo norteador” e não “normatizador”. Enquanto política curricular do movimento da reforma educacional, os PCNs tem sido imposto pelas autoridades educacionais – dirigentes e supervisores das divisões regionais de ensino; diretores e coordenadores pedagógicos nas escolas – de forma burocrática e autoritária. Portanto, não podemos ignorar o contexto político em que esta política curricular surgiu em consonância com o processo de elaboração dos textos.

Procuramos, neste capítulo, analisar e refletir sobre alguns problemas relacionados à elaboração e implementação dos textos das propostas dos PCNs, como expressão da política curricular nacional e seu discurso normativo. Considerando que a política curricular do movimento de reforma educacional visa modificar as práticas de ensino pressupondo que os professores irão aplicá-las como meros interpretes destes textos, no *Capítulo 3 – Os PCNs no contexto da prática*, buscamos analisar a repercussão desta política onde os princípios gerais e os textos escritos podem ser recriados no cotidiano.

CAPÍTULO III – OS PCNS DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA PRÁTICA

A Educação será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética.

Paulo Freire

Propomos-nos, em nossa investigação analisar a repercussão das políticas educacionais e curriculares, buscando apreender como os professores, protagonistas, do ensino de Geografia na EB, que acompanharam o movimento da reforma educacional dos anos 1990, reagiram à imposição das políticas implementadas e como estas interferem em sua prática cotidiana.

Consideramos que as políticas curriculares, transformadas em currículo, não podem ser menosprezadas. O currículo, como microtexto, como prática de significação, expressa as visões significantes, forma identidades e redefinem papéis de professores e alunos e suas relações. No entanto, consideramos também que a produção e veiculação do “saber escolar”⁸⁶, numa espécie de reinvenção da cultura, acontecem por trajetórias sinuosas e tumultuadas, num processo de lutas de diversas dimensões como buscamos demonstrar nos capítulos anteriores.

Neste capítulo, nosso objetivo é analisar e refletir sobre o contexto da prática dos PCNs, pois é na prática de ensino que os princípios gerais e os textos escritos das propostas curriculares, podem ou não, vir a ser recriados e ter seus efeitos em sala de aula, interferindo no cotidiano escolar (SILVA, 2003, p. 29).

⁸⁶ **Saber escolar** – concebemos esta expressão como: 1. conjunto de matérias e disciplinas escolares e seus respectivos programas; 2. conjunto de conhecimentos selecionados da cultura global da sociedade e organizados para fins de ensino e aprendizagem; conjunto de atividades e experiências desenvolvidas na escola, ou seja, idéias que estão presente no conceito de currículo.

Buscando diagnosticar e compreender os limites e possibilidades da prática de ensino de Geografia Escolar na EB e de possíveis caminhos alternativos que estão sendo construídos nas escolas públicas paulistanas, nesta parte de nosso trabalho, nosso olhar focado na prática tem como principal referência o Apêndice – Registro dos encontros do grupo focal *Dodicientes* da Geografia Escolar pública paulistana ⁸⁷, que contempla os relatos das experiências dos professores – vivências no cotidiano escolar, histórias e trajetórias de vidas – que em nossa leitura, também interferem e refletem na prática de ensino. Iniciamos por fazer algumas considerações sobre o perfil desses professores que fizeram parte do grupo focal ⁸⁸.

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS “DODICENTES DA GEOGRAFIA ESCOLAR PÚBLICA PAULISTANA”

Não podemos esquecer que as linguagens que os professores utilizam traduzem diferentes atitudes e formações culturais e sociais também diferenciadas. Preconceitos e mecanismos de exclusão estão em toda parte, inclusive nas relações educacionais. Socialmente falando, é facultado aos professores um cotidiano que seja capaz de proporcionar uma articulação entre o seu conhecimento específico e o teatro, o cinema, a literatura, a imprensa, a TV educativa, o debate político e as múltiplas vozes que a sociedade civil produz.

Dos seis professores que participaram dos três encontros do grupo focal, alguns aspectos de suas histórias de vida e trajetórias, reveladores de sua cultura nos chamaram a atenção. O primeiro aspecto diz respeito à origem dos professores: com exceção do professor Marcelo, nascido na capital paulista e filho de imigrante português, os demais são migrantes: a professora Filomena, nascida em Portugal, veio para Brasil aos quatro anos de idade; o

⁸⁷ Vide v.2, Apêndice, p.180-388.

⁸⁸ Esclarecemos aos leitores do nosso texto que o Apêndice contempla uma pequena biografia dos professores do grupo focal, elaborada a partir dos depoimentos transcritos e informações obtidas com a Ficha complementar de coleta de dados (ANEXO B).

professor Zuza do sertão do Piauí; os professores Claudenor e Rubens e a professora Rosilene, do interior paulista. Em comum, o fato de viveram a infância e/ou parte da adolescência na zona rural e crescerem segregados nos extremos da capital paulista, onde alguns moram ainda hoje. Ainda quanto à origem, todos vêm das camadas mais empobrecidas da população e são filhos de trabalhadores que cursaram apenas as séries iniciais do EF.

Quanto à formação na EB, embora o professor Zuza e professora Filomena tenham cursado alguns anos, instituições particulares, o processo de escolarização de todos foi na escola pública. Reconhecendo a precariedade de sua formação básica na escola pública, o professor declarou em seu depoimento: “Os caras chegavam nas aulas de cartografia... () Os caras já sabiam fazer, a meleca. Né? Já sabiam fazer toda aquela palhaçada e eu, me matava para fazer. Tinha que varar a madrugada. Né?” (informação pessoal) ⁸⁹.

O Professor Marcelo em sua apresentação foi enfático ao reconhecer as dificuldades que enfrentou ao ingressar no ES na USP, devido a sua condição sócio-econômica e conseqüente segregação espacial ⁹⁰. As dificuldades relatadas pelo professor, não é uma experiência isolada, mas percalços comuns vivenciados por grande parte dos professores que hoje estão na rede pública.

Referente à formação no ES: cursaram Geografia na FFLCH da USP, os professores Rubens e Marcelo, em décadas distintas, respectivamente nos anos 1980 e 1990. Ingresso possibilitado pela dedicação de ambos, como afirmou o professor Rubens: “A solidão partilhada pela leitura e companhia dos livros facilitou meu acesso a uma disciplina de leitura e meu ingresso na USP” ⁹¹. Já o professor Zuza e a professora Filomena, cursaram o Bacharelado e Licenciatura na PUC de São Paulo, num curso com as marcas da Geografia

⁸⁹ Ibidem, p. 224.

⁹⁰ Embora o Professor Marcelo tenha cursado o ES numa instituição pública, gastava diariamente seis horas de seu tempo diário no percurso (ida e volta) de sua casa, localizada no bairro da Brasilândia – Zona Norte – até a USP.

⁹¹ Ibidem, p. 360.

Tradicional⁹² e se formaram na primeira metade da década de 1980. O Professor Claudenor e a professora Rosilene formando-se no início dos anos 1990 pela Faculdade Teresa Martin, num curso cuja base inicial (os dois primeiros anos), oriundo do famigerado curso de Estudos Sociais.

O professor Claudenor e a professora Rosilene não somente estudaram na mesma instituição de ES privada, também têm em comum o perfil de terem sido estudantes/trabalhadores e motivações semelhantes em relação à opção pelo magistério⁹³. Embora o professor Claudenor tenha reconhecido e argumentado sobre a importância da escola em sua vida para justificar sua condição de professor, enfatizou que foi motivado pela questão da sobrevivência e a possibilidade de ter um trabalho seguro:

[...] Eu acho na minha história de vida, eu só poderia ser professor, até porque o meu contato mais prazeroso que eu tive foi através da escola. E esse contato com o mundo, eu só poderia ser professor. Não tinha jeito e mudei... A princípio foi até por questão de sobrevivência, Né? Que tinha que sobreviver de alguma forma, tinha outros sonhos na minha cabeça, quando eu vim do interior o meu sonho era ter um trabalho com segurança. [...] (informação pessoal)⁹⁴.

A opção pelo magistério do professor Claudenor foi possibilitada pela expansão contínua das Faculdades de Filosofia Ciências e Letras; que no Estado de São Paulo esteve associada ao modelo de expansão do ES brasileiro. Tal modelo possibilitou a criação de instituições isoladas, sobretudo do setor privado, com a criação dos cursos de licenciaturas

⁹² A **Geografia Tradicional** é concebida como mnemônica – que enfatiza a memorização, a lista de fatos ou acidentes; cidades principais, capitais, unidades de relevo, rios e afluentes, tipos de clima etc. – “tem por base o esquema ‘a Terra e o homem’” num “modelo de ‘ciência’ [descritiva] objetiva e neutra”. Não constitui um bloco monolítico e passou por várias fases, incorporando diversos temas, como; demografia, os sistemas sócio-econômicos, categorias como região e uma análise crítica do real; porém, parcial e limitada. (VISENTINI, 2004, p. 227).

⁹³ A dissertação de mestrado de CACETE (1992), cujo título é: **A licenciatura em Geografia na faculdade privada**: o exemplo da Faculdade Teresa Martin, analisa o perfil dos alunos que ingressam nesta instituição, sua formação inicial e sua atuação no magistério como professores da rede pública estadual.

⁹⁴ *Ibden*, p. 209.

curtas e polivalentes a partir da aprovação da segunda LDB – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus nº. 5.692/71.

Os ideólogos educacionais do Estado brasileiro, deste período, apontavam como sendo desnecessária uma formação sólida, “longa”, para algumas áreas do conhecimento. Tratava-se de uma visão meramente econômica no que diz respeito à área da Educação, onde era cada vez mais visível uma necessidade crescente de “mão-de-obra” barata e abundante. Apesar de formarem-se, no modelo instituído pelo Parecer nº. 653/83⁹⁵, que regulamentou a habilitação em Geografia a partir do curso de Estudos Sociais, a formação inicial, de ambos, do professor Claudenor e da professora Rosilene não foi a mais adequada. Segundo a análise de Cacete (2002, p. 204-5), “O tão sonhado fim das licenciaturas curtas, especialmente em Estudos Sociais, não significou pelo menos na instituição analisada, a Faculdade Tereza Martin, a organização de um currículo mais adequado à formação de professores de Geografia” (CACETE, 2002, p. 204-5).

Considerando a formação de professores na instituição acima citada, o professor Claudenor poderia perfeitamente representar o perfil de uma parcela significativa de professores de Geografia que atuam nas escolas públicas paulistanas de EB que tiveram uma formação de ES precária. No entanto, concomitantemente a sua formação inicial, o referido professor teve também uma formação não formal através de sua militância em grupo político ligado à Editora Ensaio:

Claudenor - [...] Na faculdade, eu acho que aprendi muito pouco. Né? Depois, eu posso dizer que aprende muita coisa na Ensaio. Eu fiquei na editora Ensaio quase 8 anos... A falecida editora Ensaio. Tive ótimos professores! Aí, eu aprendi bastante. Até com certo radicalismo em algumas coisas, que eu depois também consertei. [...] (informação pessoal)⁹⁶.

⁹⁵ “O Parecer nº. 653/83 surgiu em menos de dois meses após a publicação em Diário Oficial da Resolução da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo de 26/10/83 que determinava a volta da Geografia e História como disciplinas autônomas da matéria de Estudos Sociais a partir da 5ª série do 1º grau, a ser ministrado pelos professores licenciados em História e Geografia (CACETE, 2002, p. 72)”.

⁹⁶ *Ibden*, p. 228.

A marca deste percurso na formação do professor o tornou conhecido, entre os colegas de trabalho nos anos 1990, como: “O Senhor Capitalismo”. A militância política também foi uma experiência relatada pelo professor Rubens, que em sua apresentação declarou a importância do militante Gerson Félix da Silva em sua formação:

Os militantes honrados foram minha escola definitiva, que de maneira sigilosa e clandestina, faziam a resistência à ditadura militar que retirou muitas vidas. Mereci sua paciente generosidade e cuidado para ensinar a entrega de panfletos, a redação de boletins, o uso de linguagens diferentes, a violência da ditadura. Destaco entre esses: Gerson Félix da Silva, sargento reformado e afastado da aeronáutica por vínculos com a luta popular, presidia o Conselho das Sociedades Amigos de Bairros de São Paulo [...] (informação pessoal) ⁹⁷.

Podemos dizer que felizmente não estamos mais no Regime Militar; no entanto, infelizmente constatamos nos últimos anos, à luz da convivência com nossos novos colegas de trabalho, os reflexos do acentuado desmonte da Educação pública e da *precarização* da formação docente, como argumentaram os professores do grupo focal:

Zuza - Tem uma coisa, que boa parte dos professores tem uma formaçãozinha. Tá rachada no meio! () Porque não da pra conversar com os caras. Nem da matéria que você trabalha, porque esses caras não sabem nada. Né?

Rosilene - Você quer ver isso evidente? Na Teia do Saber.

Filomena - É!

Rosilene - Gente do céu! Eu me achava ruim! ((Risos)) [...]

Zuza - Produto do produto, de produto... [...]

Marcelo - Sem laboratório, sem um visual, sem a prática... Não adianta! [...] (informações pessoais) ⁹⁸.

Dentre as implicações da expansão dos cursos de ES de Geografia que contribuíram e ainda contribuem para a “freqüentemente problemática” formação dos professores dessa

⁹⁷ Ibidem, p. 361.

⁹⁸ Ibidem, p. 229.

ciência, destacamos o fato dos cursos, principalmente nas instituições privadas, não terem condições mínimas de funcionamento, tais como: “corpo docente qualificado, com mestrado ou doutorado; laboratórios e bibliotecas razoáveis; ônibus para excursões”, dentre outros recursos (humanos e matérias) necessários para uma formação inicial de qualidade. (VISENTINI, 2004, p. 234).

O tipo de trabalho desenvolvido nos cursos de formação docente, tanto inicial quanto continuada, é alvo de severas críticas:

[...] E o que dizer da formação inicial e continuada? Nas licenciaturas e no magistério (o Curso Normal Superior será diferente?) o trabalho é fragmentado, em disciplinas estanques. Quando já em exercício, é assim também que se dão, salvo raras e honrosas exceções, as iniciativas de formação (treinamento, reciclagem, capacitação, Educação continuada e outros nomes!) – em geral sob a forma de cursos, por disciplinas/áreas (SAVIANI, Nereide, 2005, p 29).

Concordando com o professor Marcelo que afirmou: “Não dá para dizer que, o que a gente aprende na faculdade dá para dar aula”⁹⁹, foi consenso entre os professores o reconhecimento de que a formação inicial, dos presentes, deixou muito a desejar e todos se sentiram despreparados no início de suas carreiras para “enfrentar” a sala de aula.

Os professores declararam-se também desamparados, mesmo nos programas de formação continuada. Uma saída, entretanto, foi aponta pelo professor Zuza:

[...] Você vê um monte de gente boa dentro da escola. Claro que não são todos. Mas várias escolas têm um monte de gente interessada em todas as áreas, que poderia organizar essas coisas dentro da escola. Eu nunca vi isso, pelo menos na escola pública. Nas privadas eu sei que tem umas da elite que anda fazendo isso. Tal dia fulano vai expor tal assunto que ele tem domínio e aí os demais de todas as áreas aparecem lá, e o cara faz uma exposição, alguém pergunta, tem dúvida [...] (informação pessoal)¹⁰⁰.

⁹⁹ *Ibden*, p. 228.

¹⁰⁰ *Ibden*, p. 264-265.

Reflexos da dicotomia: Geografia Física x Geografia Humana

Outro aspecto relacionado à formação inicial diz respeito à dicotomia: “Geografia Física x Geografia Humana” presente na história do pensamento geográfico, como refletiu os professores no primeiro encontro do grupo focal:

Marcelo - No início da minha formação, eu como não tinha essa vertente social, ainda bastante engajada, eu tinha na Geografia Humana um alicerce bastante razoável. Né? Eu tinha uma aversão muito grande a Geografia Física até o terceiro ano da faculdade. Ah! Geografia Física: Conte, climatologia, meteorologia, pedologia!

Claudenor - Até que você rompeu rápido. Eu rompi há quatro anos atrás.

Marcelo - Aí, quando em meados do curso, percebi que a Geografia Física era fundamental para estar transformando a Geografia num contexto bem maior. E hoje me arrependo muito de ter, assim... De não ter embarcado de forma mais ampla na questão da Geografia Física que permite que a Geografia Humana, que é de uma forma só. Porque a Geografia deve ser uma coisa só. É um alicerce fundamental a questão da Geografia Física. Hoje a gente fala da questão ambiental e fala da questão da gestão; fala da questão comportamental; da questão sócio-ambiental. E a Geografia Física, ela é fundamental para esse tipo de coisa. E a questão social é importante, gestão é importante, mas uma questão prática também é importante.

Rosilene - Eu entendi como ele. Eu não gostava de Geografia Física, eu achava aquilo perda de tempo... Falar de rocha. Né?

Marcelo - Mas eu tenha a explicação por conta disso. Eu tive professores muito ruim de Geografia Física. [...]

Rosilene - Eu tive problema com Climatologia. Até hoje eu tenho um pouco de trauma. ((Risos)) Quando eu vou dar aula de climatologia eu fico assim... Parece até que volta tudo aquilo na cabeça. Né? Meu Deus do céu! Terrível. Né?

Sandra - Nós temos um agravante, eu e a Filomena, e o Zuza por tabela também. Né? Porque nós tínhamos um único professor que trabalhou todas as disciplinas de Geografia Física na PUC.

Filomena - O Dibo?

Sandra - O Piccolo, o Dibo era de cartografia. Né? Então, era assim, ele dava Geomorfologia, Geologia, Climatologia, Fitogeografia.

Filomena - Ele arrepiava.

Rosilene - [Geologia eu também peguei uma época no Teresa! ((Faculdade Teresa Martin)) Se lembra. Né?

Sandra - Uma gracinha, tradicional, mas faltava fazer também as relações. Né?

Filomena - É, faltavam essas relações [...] (informações pessoais) ¹⁰¹.

¹⁰¹ Ibidem, p. 221-3.

Sabemos que a compreensão do espaço geográfico passa pelo estudo da natureza: das paisagens naturais como encadeamento de elementos – clima, relevo, solo, água, vegetação e biodiversidade – que possuem dinâmicas próprias e independe do social; das relações estabelecidas entre o homem e o meio físico e de sua importância para a humanidade. No entanto, uma herança da formação inicial dos professores do grupo focal foi a *secundarização* e o pouco aprofundamento dos estudos da natureza, especificamente a chamada Geografia Física associada e muitas vezes confundida, na prática, com Geografia Tradicional, como declarou a professora Filomena:

Filomena - Quando se fala tanto da Geografia Física e eu fui... Teve colegas que me falaram, quando eu retomei a Geografia Física! ((Referência ao conteúdo desenvolvido em sala de aula)) Eu ligo a questão do ser humano, essa busca de segurança. Eu vejo assim: eu vou descobrir mais coisas, mas está muito ligado à Geografia. Geografia Física é o alicerce. Então, não tem como eu, a partir do momento que eu fui e comecei a mergulhar na Geografia Física, por uma necessidade minha, eu fui descobrindo que eu não podia... E eu tinha que levar de volta para a sala de aula. É muito importante isso que, a princípio eu fui... E eu ouvi falar a meu respeito, falavam: “Você está com a Geografia Tradicional! Não é mais por aí!” E eu fiquei olhando e na minha cabeça, a minha mente voou. E eu pensei: “Nossa!” Veja o lado mais estranho. (informação pessoal, nosso grifo) ¹⁰².

Os professores do grupo focal reconhecem a problemática da formação inicial, na qual se inserem; porém, acompanharam e estudaram o movimento da renovação da ciência geográfica, ocorrido a partir dos anos 1980. Sabem que Geografia Escolar não pode prescindir do estudo da dinâmica da natureza e compreendem que a prática de ensino de determinados conteúdos não é uma mera reprodução de nomes de rios ou bacias hidrográficas, planaltos e depressões, cidades ou tipos de cultivo, notadamente hoje devido à relevância da questão ambiental.

¹⁰² *Ibden*, p. 232-233.

A questão de gênero discutida no grupo

Considerando que a participação nos encontros do grupo focal pressupõe horas de disposição para uma experiência reflexiva e que apenas duas mulheres participaram dos encontros, numa desproporção em relação ao percentual de mulheres que compõe o magistério e ao número de convite que fizemos a outras professoras de Geografia, este fato em si, já seria indicativo de uma contradição a ser investigada. Não é nosso objetivo neste trabalho aprofundar esta discussão que certamente tem seus reflexos no cotidiano escolar; porém, uma questão provocadora trazida pelo professor Rubens foi analisada e refletida pelo grupo, a saber:

Rubens - Uma coisa que eu vejo aqui. E queria que fosse assim. E eu, não estou conseguindo compreender porque que as escolas têm tantas professoras, e elas ficam impregnadas de tanta aspereza e nenhuma delicadeza, no ambiente da escola. [...] O que aconteceu com a delicadeza das professoras?

Filomena - A delicadeza, eu vejo que a mulher saiu, com essas tantas jornadas que a gente tem. A gente foi passando por cima de... Da questão de ser mulher. Uma violência. Ela se autoviolentou também. Né? [...]

Rosilene - Isso é muito importante. A gente estar discutindo essas coisas, porque no dia-a-dia você não discuti essas coisas. [...] (informações pessoais, nosso grifo) ¹⁰³.

Para além dos problemas da nossa profissão docente, no terceiro encontro a questão de gênero, pouca discutida no dia-a-dia, como observou a professora Rosilene foi aprofundada. No Apêndice deste nosso trabalho o registro dessa questão consta do eixo temático (5.4) que denominamos “Subjetividades objetivadas” ¹⁰⁴. Neste encontro alguns problemas conseqüentes da cultura machista, identificado nas experiências pessoais e escolares – problemas de relacionamento enfrentados pelas professoras com suas alunas e de baixa estima

¹⁰³ Ibidem, p. 352.

¹⁰⁴ Ibidem, p. 352-7

de nossas de alunas – foram debatidos e algumas experiências para a superação dos mesmos foram compartilhadas.

As professoras Filomena e Rosilene, representam as mulheres do século XXI, que estão “na origem da nova sociedade e da nova cultura que se forma sob nossos olhos”, segundo o sociólogo francês Alain Touraine¹⁰⁵. São mulheres batalhadoras que conquistaram seu espaço na sociedade; porém, não deixam de ser vítimas da opressão de que são vítimas as mulheres no magistério.

Nossa categoria é composta por 85%¹⁰⁶ de mulheres que vem sofrendo com as conseqüências das políticas educacionais de cunho neoliberal e estão hoje mais susceptíveis as doenças ocupacionais. Lembramos ainda, que: se por um lado no magistério não é conferido salário diferenciado para homens e mulheres, que exercem a mesma função; por outro lado, no mercado de trabalho as desigualdades se configuram devido à *feminização* da nossa profissão.

A opção pela gestão escolar

Vislumbrando a possibilidade de ser mais conseqüente e fazer a diferença na Educação o professor Claudenor é o único, dentre os integrantes do grupo focal, que exerce atualmente também uma função administrativa. O professor Claudenor argumenta que:

[...] Na medida, que você vai trilhando, você vai amadurecendo e você vai se tornando. Né? Hoje acredito que na direção ((Claudenor exerce, atualmente, também o cargo de vice-diretor)) às vezes você pode fazer muito mais do que na sala de aula, que tem muita gente ruim também. Né?

Marcelo - Você já tem essa experiência também, diferente de muita gente aqui.

¹⁰⁵ Alain Touraine coloca-se no desafio de compreender esta questão em seu livro “*Le Monde des Femmes*”, editado em Paris pela Fayard no ano de 2006. Sobre este assunto consultar: TOURAINE, Alain. **As mulheres na origem da sociedade**. Entrevista com Folha Online. Disponível em: < www.uol.com.br > . Acesso em: 08 mar. 2007.

¹⁰⁶ Dados do MEC/INEP, 1995.

Claudenor - Eu acho que tem gente medíocre, que não acaba mais. E eles não perdem a oportunidade de se segurar nesses cargos. Nós sempre nos achamos incapazes, eles não... Eles são sempre ótimos, e estão lá... Dentro e fora das salas de aulas, não para fazer alguma útil. Aí, eu acho que dá também para fazer alguma coisa razoável em relação ao aluno de modo geral. Eu acho... Ou em relação à Educação de modo geral. (informações pessoais)¹⁰⁷.

Dentre os posicionamentos correntes sobre a qualidade de ensino e sua repercussão na organização escolar, há duas abordagens. Numa primeira abordagem – a escola como uma empresa – “quer assegurar a eficácia da gestão e das formas de organização identificando o funcionamento da escola como os das empresas”, onde se presume que “tornando mais eficazes as formas de organização [...] estarão criando as condições para melhorar a aprendizagem”. Esta concepção está explícita nos documentos da reforma educacional dos anos 1990. Noutra abordagem, uma “visão assumida como progressista”, baseia-se na gestão participativa, pressupondo a participação nas decisões e na eleição de diretores. Entendem seus defensores, que com esta prática é possível criarem um clima democrático e um envolvimento dos professores a tal ponto que, tais ações, “se projetará na melhoria do ensino”. Esta última abordagem, na opinião de Libâneo (2006, p.87), inverte as prioridades da escola, não sendo “um bom critério de qualidade de ensino”; considerando que “à medida que não penetra na relação processo/aprendizagem no espaço de sala de aula (LIBÂNEO *in*: LOPES; MACEDO [org.], 2006, p. 86-7)”.

Identificamos, neste sentido, que há um hibridismo destas duas abordagens nas motivações que levaram o professor Claudenor a optar também pelo exercício no magistério num cargo de gestão na escola pública. Concordamos com os estudiosos que defendem que uma gestão democrática faz a diferença na escola e pode vir a contribuir para amenizar os problemas educacionais.

¹⁰⁷ *Ibden*, p. 210.

Na opinião dos professores do grupo focal, para muitos colegas que permanecem no magistério sem perspectivas: desmotivados, conformados e descompromissados politicamente com a Educação, a gestão escolar se apresenta como uma alternativa individual. Salientamos que, uma parcela significativa dos professores que buscam os cursos de Complementação Pedagógica, que os habilita para assumirem os cargos de gestão, visa deixar o “enfadonho e desgastante” cotidiano da sala de aula, face às condições de trabalho hoje impostas à escola pública. Chegamos também a esta conclusão, após aplicarmos diversas dinâmicas de apresentação nas turmas de professores que buscaram uma certificação pedagógica nos cursos de Pedagogia 1100 da UNINOVE.

Trouxemos algumas análises e reflexões, nesta parte do nosso texto, sobre formação e a cultura dos professores. Admitimos que não podemos ignorar estes dois fatores como determinantes na construção do currículo real em nossas escolas.

Reconhecemos os problemas relacionados à formação docente; mas, acreditamos, ao contrário do que divulgam os órgãos oficiais, que em seu conjunto, os professores estejam mal preparados para colocarem em prática as propostas dos PCNs e concordamos com a opinião de alguns especialistas que analisaram as propostas oficiais para o ensino de Geografia e avaliam que: “mesmo os centros de excelência educacional de formação no Brasil não podem garantir uma formação para tornar exequíveis às propostas dos PCN”. (informação verbal)¹⁰⁸.

Em nossa leitura, os problemas atualmente enfrentados pela comunidade escolar, constituem condições objetivas que limitam as possibilidades e, em alguns casos inviabilizam a implementação de propostas curriculares, independente do processo em que foram

¹⁰⁸ Posição defendida pela Professora Nídia Nacib Pontuschka da Faculdade de Educação da USP em debate sobre o tema: “PCN na Geografia: Os referenciais curriculares e didáticos na Educação Infantil”, por ocasião do I Encontro de formação e ensino de Geografia na USP, realizado em outubro de 2006.

elaboradas e da natureza de seus conteúdos. Para tanto, prosseguiremos em nossa análise dando destaque às condições de trabalho na escola pública paulistana.

3.2 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA ESCOLA PÚBLICA

Sendo um dos nossos objetivos a compreensão dos problemas que se estabelecem no desenvolvimento da experiência educativa, neste importante espaço social que é a escola pública, não podemos ignorar que Educação ao longo da história brasileira foi e ainda é: plataforma de propaganda político-partidária, como observou o professor Claudenor de forma cética:

Claudenor - [...] Mas, você sabe o que eu acho. Por que é? Por que a escola ela virou uma saúde, ela virou uma plataforma política, certo... Nem sei se tem como desvincular. [

Sandra - Ela tem essa relação política.

Claudenor - Mas, é obvio que ela tem! O problema é ela ser utilizada como instrumento.

Sandra - Da política populista.

Claudenor - Da política. É... ¹⁰⁹[...] Na minha opinião é política paliativa. Agora também hoje existe o quê? Uma fiscalização a nível mundial da Educação. Então, se torna vergonhoso para um país que quer estar inserido no mercado mundial e ter um Tietê poluído, ter uma favela ali onde o turista vê. Então, isso acaba dando uma repercussão e torna mais paliativo ainda. Agora, que isso vai ser resolvido? Não vai. Agora, se o capitalismo, o capitalismo achar um determinado momento que vai ter que exterminar, porque o paliativo já não vai resolver, eles vão achar uma forma de eliminar. [...] (informações pessoais) ¹¹⁰.

Reconhecemos, em parte, como conquista dos trabalhadores, no ascenso das lutas dos anos 1980, a inclusão das políticas sociais como um avanço na agenda governamental. Porém, ratificamos o que destacamos anteriormente ao introduzirmos a discussão sobre a reforma educacional no Brasil nos anos 1990, nossa cidadania é de papel ¹¹¹.

¹⁰⁹ Ibidem, p. 253

¹¹⁰ Ibidem, p. 256.

¹¹¹ Vide p. 64.

As mudanças estruturais no modo e organização política dos países, promovida pelo capitalismo, resultaram num aumento estrondoso do desemprego estrutural, na exclusão da maioria da população mundial do acesso às condições mínimas de sobrevivência e na minimização das responsabilidades dos Estados Nacionais em relação à assistência e garantia de direitos sociais à população. Neste cenário a EB, nas escolas públicas, entre outras atribuições, como formação de mão-de-obra barata, foi eleita mecanismo de compensação à miséria e a pobreza, onde passou a ser o centro de distribuição de leite, uniforme, merenda, cadastramento de renda mínima, etc. Ou seja, irradiadora das políticas sociais compensatórias e símbolo de um novo clientelismo.

Consideramos que nas últimas décadas a escola pública – espaço, de implementação de diversas políticas sociais paliativas – desviou-se, na prática, de seu principal objetivo: a Educação, na perspectiva da garantia do processo de escolarização das novas gerações. Processo de escolarização que prepare o indivíduo, não somente para a garantia da sobrevivência, para o mercado de trabalho; mas também para viver bem, desfrutando de toda a herança cultural acumulada pela humanidade. Entendemos que este desvio é intencional, na lógica do projeto neoliberal e esta na origem da cultura que vem se produzindo nos sistemas de ensino.

A cultura escolar a ser revertida

Num clima de desabafo, no segundo encontro do grupo focal os professores fizeram duras críticas e tristes constatações em relação à cultura escolar ¹¹². Caracterizada, principalmente pela ausência do compromisso com a Educação e com o ensino, esta cultura que vem sendo produzida por parte de alguns professores e reproduzida por uma parcela dos

¹¹² *Ibden*, p. 265-77

alunos, é latente a ausência de valores éticos e morais nas relações que se estabelecem entre professores e alunos no cotidiano escolar.

O que denominamos cultura escolar ilustra uma representação construída no senso comum por parte de alunos, pais e infelizmente, de parcela dos colegas, até mesmo da Geografia, identificando a escola pública como “ruim” e a escola particular como “boa”. Uma visão perversa que deve ser revertida, como aponta Pontuscka (2000, p. 148):

Esta visão perversa da escola coloca professores e alunos em uma situação extremamente difícil e pouco analisada pelos atores envolvidos no processo educativo. A compreensão da escola, sobretudo da escola pública, precisa ser analisada no contexto do neoliberalismo para que não fiquemos perdidos em um mar de reclamações inócuas porque não refletidas teoricamente. [...] (PONTUSCHKA, 2000, p. 148)

Para a realização de tentativas no sentido do desmonte e superação dessa representação social é imprescindível que possamos compreender o momento histórico que estamos vivenciando, da escala local a planetária, no campo da política neoliberal, cuja pauta contempla: ações que visam transformar a Educação em mercadoria.

Em relação ao trabalho desenvolvido nas escolas foram feitas algumas considerações pelos professores, contrastando-se os sistemas de ensino – municipal e estadual. Reconheceu-se que em termos organizacionais as escolas municipais apresentam alguns aspectos positivos; porém às críticas foram estendidas aos dois sistemas, como podemos constatar, através das interações no primeiro encontro do grupo focal:

Rosilene – [...] Há uma diferença da Prefeitura com o Estado, nesse sentido. Pela questão dos ciclos. O cara sabe que só basta ir. Ele não falta, pode ter chuva de canivete... Entendeu? Não faltam... Mas eu vejo essa diferença, que eu dou aula no Estado e na Prefeitura. Na Prefeitura, pelo fato ciclo, vai passar, tanto faz. Tanto o aluno, quanto alguns professores. Eu acho que... Entendeu? Os professores dizem: “Não vou me acabar com aqueles camaradinhas. Se ele não quer estudar, problema dele!” Quer dizer, não tem aquela...

Marcelo - Mas você pode trabalhar com Geografia na Prefeitura, não é mais interessante? Com relação aos projetos?

Rosilene - As questões do projeto... Mas, as questões do... Como chama?

Claudenor - Não tem projeto nenhum na minha escola da Prefeitura.

Rosilene - Na minha tem. Mas é da cidadania, de inclusão, de... Você entendeu?

Sandra - São projetos mesmo?

Rosilene - É mais para a área da Educação mesmo... Né?

Marcelo - Eu imaginava diferente.

Claudenor - Não tem nada de diferente! Alguma coisa que tem um pouquinho melhor na Prefeitura é o salário. ((Risos))

Rosilene - A Prefeitura também a questão do... Assim você está mais amparado na questão pedagógica. Por exemplo: as salas de vídeo, material.

Claudenor - Não! Você tem na Prefeitura o quadro humano, tem muita gente, só que não funciona. (informações pessoais)¹¹³.

Concordando com a avaliação de Saviani, Nereide. (2005, p. 29), quanto à implementação da política curricular pela SEE/SP. Destaca a autora que, no movimento de reformas educacionais no sistema estadual paulista,

[...] O principal permanece intocado: o tempo de permanência do aluno na escola e as condições de trabalho das equipes escolares. Altera-se a duração da aula, aumenta-se o número de dias letivos, mas sempre sobre a lógica da escola em vários turnos de funcionamento e professor contratado/efetivo por hora aula, com irrisório percentual a título de “hora atividade”, como o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo). Não se mexe, por exemplo, em “detalhes” como o tempo para estudo e pesquisa, trabalho conjunto, planejamento e replanejamento constantes, maior acompanhamento das atividades dos alunos, realização de atividades/eventos integrados - o que supõe uma redefinição da jornada e, é claro, dos salários, de modo que os professores/as não tenham de se sujeitar à penosa maratona entre várias escolas e salas de aula. [...] (SAVIANI, Nereide, 2005, p 29).

No período estudado podemos constatar que os projetos apresentados pelos governos federais e estaduais, inclusive, os reverenciados PCNs não podem ser considerados mais do que uma carta de intenções sobre uma pretensa busca da qualidade de ensino e, progressivamente, trouxe o abandono por parte do Estado, das suas responsabilidades básicas na manutenção e desenvolvimento da Educação pública. Uma evidência disso é que o governo

¹¹³ *Ibden*, p. 230-231.

passou ao invés de implantar metas de sustentação financeira para a manutenção de uma Educação de qualidade, buscou isso sim *sucatear*, através de impressionantes parâmetros *privatistas*, o funcionamento dos sistemas públicos de ensino. Razão pela qual, consideramos a pertinência e importância de aprofundarmos as discussões que procuramos contemplar no primeiro capítulo.

Avançando em nosso exercício crítico-reflexivo, comentaremos nesta parte do nosso texto, alguns problemas que identificados ao classificarmos os depoimentos e interações registradas nos encontros do grupo focal, presentes no cotidiano escolar trazidas pelos professores.

A questão salarial e o desencanto pela profissão

Um dos problemas da escola pública é o desencanto pela profissão docente, provocado pela desvalorização do magistério ¹¹⁴. A falta de perspectiva no campo educacional de obter um salário digno e uma carreira no magistério tem obrigado muitos professores a buscar outras alternativas de sobrevivência no plano individual, a exemplo do professor Marcelo, que não vê saída pela via sindical:

Marcelo - A gente estava falando da questão salarial. Mas também, nós temos uma responsabilidade social bastante importante. Aí você não aceita mais aquele discurso do sindicato. Você percebe que esvaziou e você busca outras alternativas. E, percebe que na realidade, você tem que estar buscando outras soluções. E a solução que eu busco hoje é estar aprimorando essa saída da sala de aula.

Sandra - Dos projetos?

Marcelo - Não dos projetos.

Sandra - Saída de perspectiva de vida?

Marcelo - Saindo da sala de aula e buscando outras soluções. Apesar de amar o que eu faço. Né? Eu percebo que quando falam: "Vocês não vão se

¹¹⁴ Segundo estudo realizado pela OIT e pela UNESCO, em 38 países, coloca o Brasil como um dos três países que paga pior aos seus professores, o piso salarial chega, em média, a R\$ 500,00.

aposentar nunca!” Eu não vou mesmo! Vou sair. Vou buscar outras alternativas. Porque a gente acaba se deprimindo, acaba ficando frustrado mesmo. Acaba, por mais que você tenha paixão, por mais que você tenha amor, são várias as ações que a gente acaba realizando, vários projetos, vários alunos são muito bons. E por outro lado você tem outras coisas que te puxam para o outro lado. Né? Como todo mundo eu também não consigo trabalhar.

Claudenor - Eu consigo trabalhar... Agora!

Marcelo - Eu não consigo ainda. Né? Mas eu estou buscando alternativas, até para estar diminuindo esta carga. Porque atualmente é muito grande para estar trabalhando (informações pessoais, nosso grifo) ¹¹⁵.

A perspectiva do professor Marcelo de saída do magistério se apresenta como uma tendência motivada pela desvalorização do magistério, considerado um dos fatores geradores da falta de professores no nível da EB. Um problema que vem se agravando há mais duas décadas: a baixa remuneração dos professores é apontada como o principal motivo que tem afastado os jovens da opção pelo magistério, além da violência e das más condições de trabalho dentro das escolas.

Segundo o relatório "Escassez de Professores no Ensino Médio: Soluções Estruturais e Emergenciais", feito pelo CNE, o número de professores que se formam no país não está acompanhando o número de matrículas da EB. Dentre as medidas para sanar a falta de professores neste nível de ensino, encontra-se o projeto de lei que fixa o piso nacional para o professor entre R\$ 900,00 (com nível médio e jornada de 25 horas semanais) e R\$ 1.100,00 (com curso superior e mesma jornada). Este projeto encontra-se parado no Congresso Nacional desde agosto do ano de 2007. No entanto, se depender das autoridades brasileiras, a solução o problema do déficit no magistério está longe de ser solucionada. Um dos entraves para a sua aprovação é a defesa por parte dos governos municipais de um piso único de R\$ 850,00 incluindo gratificação, com 40 horas semanais. Caso esta segunda proposta venha a

¹¹⁵ *Ibden*, p. 241.

vencer, ficará ainda mais difícil para o país conseguir combater o déficit no magistério que, neste ritmo, pode se tornar profissão extinta em 2021 ¹¹⁶.

No caso do Estado de São Paulo, atualmente, o salário base dos professores do sistema estadual de ensino, em início de carreira é de R\$ 915,00 (PEB 1 – Professor de 1ª a 4ª série de EF) e R\$ 1059,83 (PEB 2 – Professor de 5ª a 8ª série de EF e EM), incluindo as gratificações que correspondem em média a 37,03% dos vencimentos que não serão incorporadas aos seus vencimentos em sua aposentadoria. Estes salários estão muito abaixo da média de rendimentos, da população brasileira, com diploma superior, que é de R\$ 2.693,00, segundo dados do IBGE. ¹¹⁷

A alternativa, infelizmente no campo individual, que se apresenta aos professores como forma compensatória dos baixos salários, tem sido encarar enormes jornadas, como podemos constatar, pelo perfil dos nossos entrevistados.

As implicações da superlotação das salas de aula

Um olhar sobre as condições de ensino brasileiro, tendo como referência a sala de aula, aumenta a distância entre o ideal e o real. No Brasil é freqüente haver mais de trinta e cinco alunos por sala de aula, em condições distantes das ideais no que se refere aos recursos materiais. Somando-se esses fatos à excessiva jornada de trabalho e a baixa remuneração, temos como resultado situações cotidianas frustrantes e desesperadoras, vividas cotidianamente e diagnosticadas pelos professores:

¹¹⁶ COSTA, Patrícia. **Professores em extinção**. Disponível em: < <http://opiniaoenoticia.com.br/interna.php?id> >. Acesso em: 18 jan. 2008.

¹¹⁷ Dados disponíveis no site: < www.apoesp.org.br/dieese/gratificacao >. Acesso em: 23 nov. 2007.

Marcelo - É! Estar dentro de uma sala de aula, dentro da rede, dentro de qualquer sala de aula do Brasil é complicado. [...] E que qualidade é que faz com quarenta, quarenta e poucos alunos? A gente tem dificuldade danada para estar lidando com essa questão do barulho. Por aí, também é muita gente num lugar confinado. E a gente tenta conhecer cada um, mas a gente tem, sei lá trinta. Mais de trinta aulas, cinquenta, sessenta aulas semanais. A gente acaba entrando em crise existencial, por isso. Daí vem a nossa frustração [...].¹¹⁸

Rosilene - Mas tem hora, que no desespero, porque você é jogado ali. Não é? Em uma sala que tem 40, 43, e você tem que se virar.

Claudenor - É! Mas tem uma coisa, que a gente acha que não acontece. Nunca mais vai acontecer. Esse pique vai acabando. Né?

Rosilene – Vai! [...](informações pessoais)¹¹⁹.

Confirmando o desrespeito à democracia e o descaso com a Educação por parte das autoridades governamentais, o governador Geraldo Alckmin (PSDB) vetou no final do ano 2005 o projeto de lei aprovado pela Assembléia Legislativa, proposto pelo deputado Roberto Felício (PT), que prevê para: o EF até 25 alunos para as turmas de 1ª a 4ª séries e 30 alunos para as turmas de 5ª a 8ª série e para as turmas de EM o máximo de 35 alunos.¹²⁰ A resolução vigente prevê dez alunos a mais em cada um dos ciclos do EF, sendo o mínimo de 45 alunos nas turmas de EM.

A situação da superlotação das salas de aula torna-se um agravante para a garantia de um ensino de qualidade, dificultando as relações interpessoais, entre professores e alunos, imprescindíveis no processo ensino-aprendizagem; assim como também, para a saúde dos professores.

Uma parcela significativa de professores que permaneceram no magistério estão próximos da aposentadoria e impacientes em seu cotidiano escolar, como podemos apreender do desabafo do professor Claudenor:

Claudenor - Hoje eu sinto assim... Eu pelo menos, não tenho tanta tolerância quanto eu tinha. É uma questão física. Eu por exemplo, eu

¹¹⁸ Ibidem, p. 242-243.

¹¹⁹ Ibidem, p. 264.

¹²⁰ Vide ANEXO J – Artigo sobre projeto lei que limita número de alunos em salas de aula.

brincava com as brincadeiras dos adolescentes. Achava engraçada. Agora, já não estou mais suportando... Eu sei que não é problema deles, é um problema meu... Eu que já não estou mais tolerando, você entendeu? Então, é falha minha. Eu não sei até quando eu vou levar isso e conseguir conviver com isso. Porque é normal... Eu era rebelde!

Filomena - Eu não vejo falha, eu não vejo falha...

Claudenor – Não! Mas eu era rebelde. Então eu me vejo... Às vezes eu vejo as coisas que eu fazia. As mesmas coisas! Eu enfiava palito de sorvete na fechadura e quebrava lá dentro. E naquela época que era tudo tão rigoroso...

Marcelo - Então tem que atormentar... ((Risos)) [

Claudenor - Só que a tolerância da gente vai acabando. No momento que você parou de ter tolerância, eu acho que está na hora realmente de...

Filomena - Não é?

Marcelo - Não é tolerância, é paciência.

Rosilene - É paciência! Se você deixar, acho que existe um engessamento também. Então, por exemplo: Você quer trocar. Não tendo com quem trocar ((conhecimentos)) você vai engessando.

Claudenor - É?

Rosilene - Ou parte para o comodismo. O que não deve acontecer? Né? (informações pessoais)¹²¹.

Sabemos o quanto essa “intolerância” ou impaciência interferem no processo ensino-aprendizagem e comprometem nosso profissionalismo. Estamos cientes das causas deste problema, dentre elas as doenças ocupacionais da atividade.

Magistério: profissão insalubre

A rotineira e extensiva jornada de trabalho, aliada as atuais condições de ensino no magistério constitui formas de impedimento real para qualificação profissional e também um fator risco para a saúde dos trabalhadores em Educação.

Chama-nos a atenção, na apresentação da professora Filomena sua preocupação em buscar, com a atividade musical, solucionar o problema do barulho no ambiente escolar. O barulho no espaço escolar é uma das causas das doenças ocupacionais em nosso exercício cotidiano.

¹²¹ Ibidem, p. 244.

Filomena - Bom! Eu sou a Filomena, traduzindo é a amiga da música. Isso é importante. Este ano eu estou pensando muito em trabalhar mais com audição, no sentido mais agradável. Porque na escola o barulho incomoda muito. E eu percebo que vai afetando a parte da saúde. [...] (informação pessoal) ¹²².

Não por acaso, no ano de 2002 o sindicato dos professores – APEOESP – lançou como eixo da campanha salarial: “Em defesa da Escola Pública, por melhores condições de trabalho, garantia de emprego e salário digno”. Este fato demonstrou a necessidade de uma atenção ao tema “Condições de Trabalho”, ou, mais, especificamente, “Saúde do Professor”. Temos hoje no Estado de São Paulo uma categoria afetada por doenças, como: nódulo (calo) nas cordas vocais, “Lesões por Esforço Repetitivo” (LER), *stress*, alergias, síndrome de *Bournout* ¹²³ e fobia escolar¹²⁴. Tais doenças são decorrentes de uma série de mudanças no mundo do trabalho e na Educação paulista nos últimos anos, notadamente provocados pela reestruturação das RPs de ensino.

Convivendo com a indisciplina e a incivildade no cotidiano escolar

Dentre os problemas que se apresentam para os professores em seu cotidiano, destacamos este item que constitui o último tópico dos registros dos depoimentos e interações do primeiro encontro do grupo focal. Esta problemática foi levantada, inicialmente, pela professora Filomena e o Claudenor que constataam:

¹²² *Ibden*, p. 205

¹²³ A Síndrome de *Burnout* age minando a resistência do organismo, e suas vítimas podem apresentar as seguintes manifestações: distúrbios psicológicos – medo, ansiedade, inquietação, aflição; alterações comportamentais – dificuldade de lidar com problemas cotidianos, procrastinação, impaciência com outras pessoas, indiferença, irritabilidade e intolerância; mudanças no estado de ânimo – apatia e insatisfação na execução de tarefa, sentimento de tristeza profunda, infelicidade (Fonte: Administrador Profissional, n. 179 – 04/01 a 12/09/2002, *in*: ALTERNATIVA NA EDUCAÇÃO. **Revista da Oposição Alternativa da APEOESP**, nº. 01. São Paulo: Oposição Alternativa, Novembro de 2003, p. 39).

¹²⁴ Segundo dados divulgados pelo professor José Geraldo Correa Junior, membro da atual diretoria da APEOESP, no II Colóquio sobre Pesquisas de Instituições Escolares, promovido pelo GRUPHIS/PPGE–UNINOVE, realizado no dias 23,24 e 25 de novembro de 2005, 20% da categoria esta afastada de suas funções em sala de aula por problemas de saúde decorrente das condições de trabalho.

Filomena – Então, na sala de aula, na sala de aula a gente percebe que falta essa postura coletiva. Essa coisa do adolescente, que ele chega, ele vem coberto de conhecimento dos seus direitos. Né?

Claudenor - E os deveres nenhum!

Filomena - E os deveres? Então, eu paro muitas vezes assim. A Geografia... E eu falo: “Geografia também pede atitude adequada!” [...] (informações pessoais)¹²⁵.

A professora Filomena em sua prática cotidiana mostra-se preocupada, não apenas, com o conteúdo e a incorporação de temas e problemas atuais relacionados ao saber geográfico: como a questão ambiental enfatizada, por diversas vezes, em seus depoimentos. Para a professora a Geografia Escolar implica também valorizar determinadas atitudes.

Compreendendo por “atitudes”: o combate aos preconceitos; a ênfase na ética, pautada no respeito aos direitos alheios e às diferenças; sociabilidade e inteligência emocional. Avaliamos que a questão da valorização das atitudes tem sido um exercício difícil em nossas escolas públicas, como podemos apreender dos encontros do grupo focal, não foram poucas às críticas registradas em relação à postura e atitude dos nossos alunos (em especial), assim como também em relação aos professores, que também exercem sobre os alunos uma violência simbólica, destacada no depoimento do professor Rubens:

[...] Eu vejo que a escola não esta muito pública. Então, discuti-se que a escola é da comunidade. Não é uma coisa pra discutir. Mas a escola trabalha com uma visão patrimonial. Principalmente os professores. Né? De que os alunos são todos ladrões. Né? [...] (informação pessoal)¹²⁶.

Os professores, na maioria das escolas públicas da periferia, não estão preparados para examinar muitas de suas pressuposições ideológicas. Seus discursos autoritários são imunes às tendências e preconceitos que nele se alojam. Muitas vezes, inconscientemente,

¹²⁵ Ibidem, p. 243.

¹²⁶ Ibidem, p. 324.

comprometidos com o seu papel de professor, deixam de aprender com seus alunos e a rever suas posturas.

A alienação conseqüente da ausência de uma prática reflexiva

Alguns professores não conseguindo objetivamente atingir as metas que lhe são impostas pelos sistemas de ensino, transferem principalmente para os alunos a responsabilidade da crise instaurada na Educação. Identificamos esta postura, em vários momentos de discussão nos encontros do grupo focal, nas queixas dos professores. Num outro extremo identificamos também a assimilação de um discurso oficial, reforçado pela mídia que atribui aos professores a responsabilidade pelo desempenho dos alunos e conseqüente o fracasso escolar. Tais posturas são reveladoras de um processo de alienação, presente também na atividade docente.

Como conseqüência da dinâmica propiciada nos encontros do grupo focal, destacamos o depoimento da professora Filomena que expôs suas dificuldades cotidianas:

[...] No meu dia-a-dia eu sinto dificuldade de... São dificuldades reais. Parte são dificuldades reais e parte são dificuldades! Assim, falta uma pré-disposição, também, por exemplo: pra eu trocar idéia até mesmo com os meus colegas geógrafos na escola. É uma escola grande. Uma escola grande, muita gente! Eu sinto essa angústia, dessa contradição. Eu estou num espaço, num lugar que ta ali fervilhando... Uma porção de pessoas de diferentes idades. Então, eu tenho que lidar com adolescentes, entrar no ritmo, naquela dinâmica, naquela energia do adolescente. Ao mesmo tempo, sou eu que tenho! Eu preciso estar centrada. Eu preciso decidir. Eu preciso, eu preciso, eu preciso... E eu fico sufocada com tanto: Preciso! E tenho que decidir. E tem que...! Então, quando vou ver terminou o ano. Então, eu fico assim, no meio de toda essa situação caótica. Geografia Crítica, Geografia Tradicional, Geografia sabe Humanística... Ah! Eu tô questionando isso aqui, agora! É muito bom para mim! Agora que eu tô recebendo um espaço eu fico até assustada. Eu falo: “Nossa, este espaço é meu, o que eu vou falar?” Porque, no dia-a-dia a gente é engolida pelas exigências. E eu, não estou falando quem é o culpado. Não sei, é a situação! Você é engolido e tem... Vamos em frente que atrás vem gente! [...] (informação pessoal, grifo nosso) ¹²⁷.

¹²⁷ Ibidem, p. 260.

Destacamos a importância dos professores partilharem suas angústias e dificuldades cotidianas, de reconhecerem suas limitações e fragilidades, mas principalmente de identificarem as contradições vividas em seu dia-a-dia e admitirem a necessidade de espaços reais de reflexão.

Poderíamos ainda, abordar nesta parte do nosso texto, outros aspectos da face violenta da política educacional como, por exemplo: as várias formas de violência na escola pública, a política de avaliação, a progressão continuada (leia-se promoção automática), enfim, fatores que geram a exclusão do processo educativo, em especial de professores e alunos.

Reiteramos, no entanto, que no movimento da reforma educacional, ainda em curso, como avalia Saviani, Nereide. (2005, p 29): “o principal permanece intocado”. Não há uma política educacional plausível de valorização da profissão docente e de melhoria das condições de trabalho nas escolas públicas, fatores que interferem diretamente na prática de ensino e conseqüentemente na qualidade da Educação.

3.3 INDICAÇÕES E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E A PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA

Compartilhamos das idéias dos estudiosos que compreendem a escola, situando-a na confluência entre as políticas educacionais e as práticas de ensino e aprendizagem, concebendo-a como um espaço de realização dos objetivos estabelecidos pelos sistemas de ensino, definidos pelas políticas educacionais. Dentre esses objetivos, destacamos em nosso estudo, a implementação da política curricular, tendo como referência os PCNs para o ensino de Geografia.

A escola também é o espaço onde o trabalho pedagógico cotidiano produz um currículo real, que pode estar a anos luz de distância das propostas oficiais, afinal concebemos

o “currículo” como sendo “seleção de elementos da cultura”, uma dentre muitas escolhas possíveis, como Saviani Nereide (2005, p. 26) afirma:

[...] Sua elaboração e implementação resultam de processos conflituosos, com decisões necessariamente negociadas. A principal negociação é a que ocorre na relação pedagógica propriamente dita, quando professores/as redefinem a programação, segundo as peculiaridades de cada turma, nas condições (possibilidades e limites, seu e de seus alunos) para desenvolvê-la e vão freqüentemente alterando-a, a partir do modo como os discentes a ela respondem [...] (SAVIANI Nereide, 2005, p. 26).

Reconhecemos que o grande mérito dos PCNs foi enfatizar a interdisciplinaridade e os Temas Transversais. Prosseguindo neste exercício crítico-reflexivo passamos a tratar destas questões consideradas importantes para o desenvolvimento da Geografia Escolar; assim como também dos limites e possibilidades da viabilização de outras indicações e orientações complementares presentes nas propostas oficiais para a prática de ensino do saber geográfico.

A questão da interdisciplinaridade

Na seleção dos métodos de aprendizagem devem-se privilegiar atividades interdisciplinares e conseqüentemente a interação com nossos companheiros de outras áreas do conhecimento, a fim de alcançar de maneira qualitativa nossos objetivos. No entanto, há dificuldades reais cotidianas para a realização desta prática, como argumentaram os professores:

Zuza - [...] Mas no lugar onde tem um conjunto de pessoas que puxa você sempre mentaliza. Né? Ele termina entrando. Mas atualmente a gente só vê aqui, que a tendência de dispersão. E, aí dificulta muito o trabalho coletivo, o trabalho individual! Por quê? “Ah! Mas só você tá fazendo? Só você quer fazer?”

Sandra - Você está sendo chato. Não é?

Filomena - Exatamente!

Sandra - Aquele que incomoda, atrapalha...
Rosilene - Que briga! (informações pessoais) ¹²⁸.

À luz dos relatos trazidos pelos professores, categorizamos os depoimentos que tratam desta dificuldade específica com o subtítulo: “Remando contra a maré: a inversão da lógica”, para registrar a resistências dos professores em desenvolver atividades coletivas e o constrangimento daqueles professores que buscam desenvolver esta prática.

A constatação das dificuldades de um trabalho coletivo é reconhecida também por PONTUSCHKA (2000, p 150), que afirma:

[...] Não é tarefa fácil; não é tarefa isolada; é, sobretudo, uma tarefa de reflexão coletiva, de reflexão constante, de criar coletivamente novos significados para a escola e para o ensino-aprendizagem (PONTUSCHKA, *in*: TERRA LIVRE, 2000, p. 150).

A interdisciplinaridade pressupõe a interação com os professores das demais áreas do conhecimento e com a cultura escolar. Reconhecemos que essa interação seja necessária no sentido de mobilizar todas as possibilidades existentes no espaço em direção à formação dos nossos alunos no seu movimento de vida e nas relações sociais que mantém.

A especificidade da ciência geográfica nesta questão

A Geografia é uma ciência que se relaciona com muitos outros campos do conhecimento e que dialoga com diversas outras ciências. Consequentemente, a Geografia Escolar como um componente curricular se propõe a uma abordagem interdisciplinar a partir do estudo das paisagens, dos lugares, do território, do meio ambiente. Neste sentido, concordamos com Furlan (2002), que afirma:

¹²⁸ *Ibden*, p. 160-1.

[...] A Geografia se relaciona, ou ela necessita de trabalhar com conhecimento da História, com o conhecimento da Antropologia, da Biologia, da Economia, das Geociências. Pois então, a Geografia estabelece relações com outras ciências. Mas, apesar disso, a Geografia tem um modo próprio de trabalhar, o enfoque principal da Geografia é procurar conhecer ou procurar estudar as relações entre a sociedade e natureza. De como as sociedades historicamente se apropriaram dessa natureza. As manifestações das técnicas através dessa associação e, principalmente hoje também a Geografia tem que procurar uma abordagem que busca trabalhar com as manifestações culturais afetivas dos lugares como uma forma importante de construção desse espaço geográfico. (informação verbal).¹²⁹

Apesar de reconhecermos que no cotidiano da escola pública, este movimento tem sido muito difícil, identificamos nos depoimentos dos professores algumas iniciativas, dentre elas destacamos a possibilidade do trabalho com músicas.

Geografia em canção: uma possibilidade do trabalho interdisciplinar

A professora Filomena em sua prática cotidiana buscando alternativas para os problemas que enfrenta em seu cotidiano, manifestou sua intenção de trabalhar mais com música:

[...] Bom! Eu sou a Filomena, traduzindo é a amiga da música. Isso é importante. Este ano eu estou pensando muito em trabalhar mais com audição, no sentido mais agradável. Porque na escola o barulho incomoda muito. E eu percebo que vai afetando a parte da saúde. Então, quem sou eu? Sou a Filomena que fica irritada com este barulho e que estou preocupada em solucionar e não me acomodar nessa irritação do barulho do meu trabalho diário. Eu pretendo trabalhar mais com música. Né? Com música, com estilo. E procurar desenvolver outros trabalhos alternativos [...] (informação pessoal)¹³⁰.

¹²⁹ Depoimento da professora Sueli Anglo Furlan, uma das especialistas responsáveis pela elaboração da proposta para o EF de Geografia, obtida através do vídeo PCNs de Geografia produzido pelo MEC.

¹³⁰ *Ibden*, p. 205.

A utilização de letras de músicas para a contribuição da aprendizagem de alguns dos conteúdos da ciência geográfica e sua representação através de imagens é apresentada por Fernandes (1995, p.132-144) como procedimento metodológico: “Geografia em canção: o som e a imagem no processo de construção de conhecimento”. O autor aponta a possibilidade de aprender Geografia de várias maneiras e salienta que: “O importante são as relações: entre a forma e conteúdo, entre os alunos e a professora ou o professor, entre o não saber e o construir do conhecimento. O fundamental é o compromisso e a responsabilidade para com a construção do conhecimento (FERNANDES 1995, p. 132-144)”.

A importância do diálogo com as outras áreas e o partilhar de experiências foi enfatizado pelo professor Rubens em seu depoimento:

[...] As experiências têm que ser partilhadas sempre. Né? Você tem que partilhar. Né? E a gente tem que fazer... Então, já faz algum tempo, eu tenho caminhado muito com a Literatura. Geografia e Literatura. E tenho caminhado agora pra juntar a Arte. Porque nós arrumamos uma combatente professora de Artes lá... Então, a gente vai embora. Né? Precisa compreender o Brasil! Então, como será que os europeus viam a gente? Vamos ver a pintura! Vamos olhar! Descobrir a música. Né? É, e fazer coisas que não fossem repetidas. Nós pegamos aquele poema do Fernando Pessoa “Mar Português” e pegamos o mapa. Né? Bom, cada um tem o seu mapa, aí vamos ver a Europa ta aqui, Lisboa... Vamos ver. Né? O que o poema ta dizendo? O que é essa estrutura de mundo que ta se mostrando... Que vai se descobrir? O que é que eles vão encontrar. Né? Que é um poema bonito, que diz assim: “O mar que não é grego e troiano. O mar enfim é português.” E é mesmo. Então, tem como tirar isso. E colocar isso dentro da curiosidade, da ousadia e tal... Aí você fala: “Vamos ver isso melhor.” Né? Aí, não tendo os recursos, quebra as pernas. Você não ter os livros, você é... Dificulta, fica muito reduzido. Mas fica! Quando você consegue mostrar uma coisa assim, cria um elo tão agradável, um elo tão prazeroso. Como vamos fazer, já marcamos, vamos em outubro lá. Vamos lá nos romeiros. Vamos no alojamento dos romeiros. E as meninas cozinham bem pra fazer o coletivo da cozinha. E os meninos cuidam da limpeza, arrumam as camas. E vamos estudar Botânica, Geografia, História. Né? [...] (informação pessoal) ¹³¹.

¹³¹ Ibidem, p. 325-6.

O projeto da escola do professor Rubens de levar seus alunos ao alojamento dos romeiros e o propósito de estudar outros *saberes* escolares não esta em discordância com a concepção da proposta dos Temas Transversais dos PCNs.

O Meio Ambiente

A proposta dos Temas Transversais, que integra o conjunto das proposições dos PCNs tem em um dos seus temas o Meio Ambiente. Como vimos no capítulo anterior, esta proposta pretende dar um tratamento escolar às questões referentes a problemas atuais da vida social, buscando criar uma postura de atenção e cuidado com a questão ambiental.

Considerando o Meio Ambiente como um dos temas tradicionais da Geografia, devemos levar em conta que as premissas epistemológicas da ciência geográfica, concebem a questão ambiental como um reflexo do espaço produzido pelo homem ao longo de sua história, pautadas pelas relações que se estabelecem entre eles, como observou a professora Rosilene:

Rosilene - [...] Eu gosto muito da Geografia, pelo lado econômico, político. [...] Eu acho que o econômico é determinante, mas o econômico é que está causando tudo isso no planeta. Né? [...] (informação pessoal, nosso grifo).¹³²

A preocupação com o tratamento dado à questão ambiental foi mencionada entre os professores, como podemos apreender:

Filomena - [...] Então, hoje eu vejo que é muito legal e me agrada muito saber que profissionalmente eu estou ligada às questões ambientais. Ah! Mais aí tem o perigo do modismo! Existe o lado, assim, de uma pré-preocupação com a questão do esgotamento do planeta, que tá ligado com a questão humana também. [...] Planeta Terra. A Terra é o quê? É mãe! [...] (informação pessoal)¹³³.

¹³² *Ibden*, p. 211.

¹³³ *Ibden*, p. 206.

O Meio Ambiente é um tema da atualidade, presente nos noticiários, em artigos de análise da realidade, de discussões éticas, da sustentabilidade e do futuro da humanidade. É compreensível, portanto, a preocupação da professora quanto ao perigo do modismo, pois corremos o risco sim, de cair em armadilhas moralistas e preconceituosas no tratamento desta questão.

Um ponto importante a considerar no tratamento deste tema é o cuidado com a escala de análise, como destaca Callai (1997, p. 17-8):

[...] o professor deve ficar não apenas no problema em si e analisá-lo na perspectiva mais ampla e global, entendendo que a harmonia na relação homem - natureza não depende apenas da vontade própria, mas também das condições sociais, econômicas e culturais. É interessante neste sentido, verificar os mesmos problemas e procurar entender os motivos. [...] A análise da relação homem – meio [...] deve-se ter presente que a escala da evolução da natureza [Daí, a importância do estudo da Geografia Física, apontados anteriormente] é uma escala de longo prazo [...] O outro nível da escala que deve-se ter presente é o da escala social, que considera a abordagem local, regional, nacional e global (CALLAI, 1997, p. 17-8).

A questão da escala foi observada pelo professor Zuza, quando da discussão sobre a manifestação de milhões de pessoas, nas ruas de 70 países do mundo, contra a charge de Maomé, ocorrida em janeiro de 2006: “Nesse mundo de espaço [...] tem que compreender o local. E aí, Milton Santos faz bem, o local. Além do local, o regional e universal para não se cometer insanidade.” [...] ¹³⁴.

O professor concluiu seu raciocínio, ressaltando que devemos chamar a atenção dos alunos sobre a importância de se compreender um fato em diferentes escalas.

Destacando as contribuições da Geografia Escolar no que se refere ao tratamento da questão ambiental, o professor Rubens observa:

[...] Eu acho que é possível haver uma conciliação entre o estudo da Geografia Física e o estudo do meio ambiente. Só que o meio ambiente foi dissociado. Não se estuda só a Natureza. Né? Se estuda a totalidade. Né? E há, por exemplo, o clima tem uma dinâmica. Né? Ele tem uma dinâmica, tem todo um conjunto. Como fica somente na questão ambiental, ela empobrece.

¹³⁴ Ibdem, p. 249.

E por exemplo: no caso de uma comunidade que precisa de um bom professor de Geografia. Que por exemplo: se eles são de uma área de enchente ou de uma área ambiental degradada, o professor pode chegar a ajudar eles construírem um relatório, um contra-relatório de RIMA ((Relatório se Impacto Ambiental)). Né? Pra dizer assim: Dados que comprovem que ta destruindo o ambiente, por causa disso e disso... Vê lá no horizonte do solo pra que é. Recorrer... Aí, ela se torna... E à medida que não conseguiu... [...] (informação pessoal, grifo nosso) ¹³⁵.

O Meio Ambiente é um tema da Geografia que possibilita não apenas um diálogo com outras áreas de conhecimento, mas deve envolver toda a comunidade escolar, inclusive as famílias dos alunos, seja para discutir o tema Meio Ambiente, ou para discutir problemas concretos, visando sua solução como ressaltou o professor Rubens em seu depoimento.

A questão ambiental tem motivado o professor Marcelo a desenvolver ações concretas em seu cotidiano, como declarou:

[...] Eu conversava com a Filomena que, nos últimos cinco ou sei anos, eu venho mais me identificando com essa questão ambiental. Mas não com o discurso histórico. Né? Mas algo em formação de projetos, algo de intervenção propriamente dito. Porque ficar dentro de uma sala, entre quatro paredes, o Zuza sabe disso, é muito complicado. A gente está querendo ampliar os horizontes da Geografia. Então nestes últimos anos, é... E por aí, a gente passou criando uma ONG. Uma ONG ambiental para estar trabalhando esta questão. E ao mesmo tempo tendo que levar isto para dentro da sala de aula de uma forma mais organizada, de uma forma mais científica, mais sistematizada. E bem ou mal, isso vem acontecendo. Né?[...] (informação pessoal, nosso grifo) ¹³⁶.

O professor Marcelo, ao dar atenção especial à questão ambiental, busca com a Geografia Escolar contribuir de forma conseqüente com o ensino, assessorando projetos educacionais nesta área.

A questão dos projetos pedagógicos

¹³⁵ Ibidem, p. 332-3.

¹³⁶ Ibidem, p. 235.

A proposta dos Temas Transversais dos PCNs propõe o desenvolvimento de projetos ao tratar das orientações didáticas. Segundo o documento, a organização dos conteúdos através de projetos “favorece a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõe a realidade, uma vez que permite a articulação de contribuições de diversos campos do conhecimento (PCN, v. 8, p.60)”.

A preocupação do professor Marcelo em levar a temática da questão ambiental para a sala de aula de forma mais organizada, científica e sistematizada através de projetos é pertinente, considerando como ele mesmo declara: “Muita gente discuti a questão do projeto, mas não sabe nem o que é o conceito de projeto” (informação pessoal)¹³⁷.

A discussão sobre projetos não é somente necessária, como também urgente, em nossas escolas, considerando a forma como os projetos tem sido: concebidos, propostos, encaminhados e raramente desenvolvidos, como argumentam os professores:

Zuza - Aí, falando dos projetos. A gente está cheio de projetos. Quer dizer aquelas coisinhas de escola. E aí, mas partindo do mundo real, se continuar com essa compulsão, com essa política demagógica, com essa de mãozinha na cabeça. [...] Essas coisas que nunca tratamos na escola. Cada um faz o seu. Né? E... A gente pega as questões dos projetinhos que tem na escola. Eu particularmente acho que aquilo lá muito mais *embrulhação* por falta de proposta mais geral do que você tem que dar aula de Geografia. Aí sim, vem a Geografia, eu quero ver aquilo! Tanto faz e pode combinar algumas coisas em conjunto. É possível trabalhar com Biologia, com tudo. Né? Mas aí tem um...

Sandra - Tem que parar planejar, organizar, estudar...

Filomena - E estas etapas todas, a gente não tem condições, porque sai de uma escola e vai para outra (informações pessoais)¹³⁸.

Reconhecemos que a falácia de muitos projetos supostamente desenvolvidos nas escolas e as dificuldades que enfrentamos quando nos propomos a desenvolver um trabalho sério e conseqüente deva-se, em grande parte, aos problemas que foram apontados nos tópicos

¹³⁷ Ibidem, p. 235.

¹³⁸ Ibidem, p. 280-1.

anteriores. No entanto, considerando o caráter interdisciplinar da ciência geográfica, nossa prática de ensino implica no nosso envolvimento nos possíveis projetos que venham a ser desenvolvidos na escola, buscando estratégias para tal fim, a começar por formas simples como propõe o professor Rubens:

[...] E eu tenho tentado fazer uma outra estratégia, por isso eu falei das professoras. Né? Porque eu sempre falo para elas assim. Vamos namorar a idéia. Namore, não é pra casar. ((Risos))

Filomena - Que bonitinho. ((Risos))

Rubens - Pense a :: idéia como algo que não pode ser... Tem que ser isso aí. Aí depois se não der certo, você fica com o esforço da tentativa, da busca. Mas não tem impedimento! (informações pessoais)¹³⁹.

Acreditamos que na prática de ensino, o planejamento, a realização, a análise e a avaliação de um projeto levam, por si só, ao aprendizado não só do exercício da cidadania, mas também de metodologias e dos conteúdos que lhe são específicos. Mesmo quando desenvolvemos somente a primeira etapa de um projeto – o planejamento – e este não tenha saído do papel é necessário coletivamente fazer uma avaliação crítica. Não devemos ratificar o “faz de conta”, a avaliação do resultado, supostamente negativo e/ou da impraticabilidade de um projeto parcialmente ou na sua totalidade, não é apenas uma forma de aprendizado, mas também pode ser de *desalienação*.

A importância do trabalho de campo

A importância do trabalho de campo e a resistência dos professores em realizá-lo, foram destacadas pelo professor Zuza ao comentar sobre sua participação nos debates do processo de elaboração da “Proposta Curricular de Geografia da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)”, no âmbito da SSE/SP:

¹³⁹ Ibidem, p. 326-7.

Zuza - [...] E eu lembro quando teve aí... A Sandra pegou uma pontinha, a Filomena provavelmente e o Marcelo está fora disso. Que era a discussão dos novos currículos lá no Montoro, ainda. Né? E aí, era interessante que quando a gente aparecia. Eu, a Núria ((Professora Núria Hanglei Cacete)) e mais alguns. A gente dizia: “Olha a Geografia é interessante na sala de aula, mas tem que ter campo. Nem que seja na quadra. Ah! Mas a gente não ganha pra isso” ((Manifestação dos professores)) E tinham dúvidas, professores? E se ganhasse? Eu vou dar 4 aulas de manhã na sala de aula. Qual o problema de pegar um ônibus sair e eu ficar 4 aulas aqui no Memorial, lá na estação. Lá na... É claro com uma turma só, porque via só um dia. Né? E meu trabalho. Não é verdade. (informação pessoal)¹⁴⁰.

Não podemos conceber a prática de ensino da Geografia Escolar abdicando do estudo do meio e de atividade extra-classe. Tanto o estudo do meio quanto atividades que sejam desenvolvidas fora do espaço tradicional – a sala de aula – exigem empenho redobrado. O estudo do meio pressupõe planejamento; preparo – estudo, levantamentos de dados prévios, recursos materiais, etc. – e orientações procedimentais para sua execução, tendo como perspectiva que os alunos venham produzir conhecimento desenvolvendo atividades compatíveis com um trabalho de investigação, como adverte Scarlato (2002):

[...] Neste momento em que se esta excursionando ou passeando, associando estudo ao lazer, ele o professor, deverá orientar os alunos a ter o seu caderninho de registro. Se possível o professor levar uma máquina fotográfica para que estimule aos alunos a tomar uma posição com relação a uma seleção daquilo que ele irá registrar da paisagem. Coletado este material, obviamente ele terá que ser levado novamente para a sala de aula. E dentro da sala de aula, cabe ao professor, como guia, como orientador, como mestre, junto com os alunos reconstruir toda aquela paisagem observada. Através da montagem, portanto de um registro que se consiga obter fazendo um produto final – painéis, mosaicos – que será a síntese do trabalho de campo. [...] (SCARLATO, 2002)¹⁴¹.

¹⁴⁰ Ibidem, p. 233.

¹⁴¹ Depoimento do professor Francisco Scarlato, um dos especialistas responsáveis pela elaboração da proposta para o EF de Geografia, obtida através do vídeo PCNs de Geografia produzido pelo MEC.

A partir dos relatos podemos afirmar que os professores do grupo focal, pela própria experiência, observam estas questões, quando se propõem a desenvolver este tipo de atividade, como podemos apreender do depoimento do professor Rubens:

[...] Uma alegria, por exemplo, quando tem que fazer aquela atividade de visita aos romeiros. Eu insisto em fazer roteiro, porque na escola pública, ela não tem, não ensina o aluno a estudar. Não tem método algum e o aluno tem que salvar por si. Eu acho... No lugar da escola. Né? E esse é um grande problema que me prejudicou. [...] (informação pessoal, nosso grifo) ¹⁴².

Não podemos ignorar que muitos professores perdem-se no desenvolvimento desse tipo de atividade por descuido no planejamento e preparo da mesma, inclusive pela insuficiência de referenciais teóricos para orientar a leitura geográfica de determinados espaços, como observa o professor Zuza:

[...] Sandra, nos quesitos trabalhar. [...] questão do campo. Por que se você vem de uma cidade, tá fácil de identificar as coisas, que você conhece. Mas, quando você não vai para cidade... Você vai para um lugar, aonde o imprevisível é quase certo. Se você não tem controle... Não tem! Não precisa saber tudo, mas também você tem que ter controle de dizer: “Eu não sei o que é isso?” Aí, vai lá na tabuleta. No passado se chamava tabuleta de versificação. E eu descobri isso. Porque é essa a vantagem. É! Na cidade eu acho se você tiver uma noção de espaço, uma noção de tempo, quando surgiu, as coisas são muito mais fáceis. Mas tira da Cidade e vai... O pico do Jaraguá, por exemplo. Se você não tomar cuidado, você tem uma dificuldade enorme. E por isso, há uma reação. Há um número muito grande dos professores que não quer sair porque perde o controle. (informação pessoal, nosso grifo) ¹⁴³.

Identificamos que, embora os professores entrevistados tenham clareza da importância do estudo do meio e de atividades extra-classe na prática de ensino da Geografia Escolar, estão desestimulados e mesmo inibidos em desenvolvê-las.

¹⁴² Ibidem, p. 327.

¹⁴³ Ibidem, p. 281.

Três experiências traumáticas inibidoras da realização de trabalhos de campo

Zuza – [...] E aí os camaradas, de vez de trabalhar isso! E eu aprendi, aprendi bastante, aprendi a trabalhar no campo. Levar os alunos para campo. Mas ultimamente eu não levo, por conta dessa teimosia. Você não consegue nem estabelecer um...

Sandra - Critério.

Zuza - Não, critério você tem, mas não consegue estabelecer nem um limite. Aí, negô vem fazer toda aquela algazarra danada. E eu tive ali na Freguesia, a última vez que sai de campo, não foi à última, foi à penúltima. O cara puxando uma arma, porque neguinho ficou fazendo uma orelhada. Eu vi! Sorte que eu estava olhando para a rua e estava dizendo pro cara não fazer isso... Aí o cara puxou um revólver e falou: “Se não aprende na escola, não tem espaço, nem em casa, não tem espaço para aprender.” E eu fiz assim... ((Zuza - repetiu o gesto que descreve)) Mas é isso mesmo, quando vi eu peguei e joguei o infeliz no chão. Aí... “Aí, que loucura! Vou contar para minha mãe! Conta meu filho! Conta! Eu queria ver tua mãe com você, com uma bala na cara!” Mas aí era eu e ele e a diretora, juntos. Não era uma coisa... Quase ninguém viu. Devia ter visto, o cara puxando uma arma e essa história de dizer... “Puxa mas não atira!” Claro que atira. No Brasil, é o lugar que mais se atira cara!

Marcelo - Aproveitando o que você está falando... Um dia a gente estava passando ali no largo do Clipper ((bairro da Freguesia do Ó)). Ali, indo para Campos do Jordão. E não é que iam chamando o guarda de cabeça de coxinha. Cinco viaturas: “Desce todo mundo!” Falei: “Pode enquadrar.” Vai chamar os guardas de cabeça de coxinha! Passa amanhã, meu!

Claudenor - Do Joaninha... Do Joaninha ((Escola Municipal localizada na Vila Bancária no bairro da Freguesia do Ó)) no Memorial da América Latina. Que ali é um espaço curtíssimo. Eles ((Os alunos)) levaram mais de um arsenal de maconha... Acendia no ônibus e era aquele cheiro! Eu falava: “Gente, pinga?” Eu falava: “Gente! Vocês nem sabem fumar maconha. Fuma na praça e vocês vão fumar dentro de um ônibus de excursão? Mas são burros mesmo!”

Zuza - E aí não dá trabalhar, ir pra campo dessa forma, porque na hora “h”, na hora “h” quem é que é enquadrado. Eu não estou para pagar por isso! Essas coisas começam a estabelecer. Ah! É uma questão de realidade. Que seja realidade, porém eu encaro essa... Só que não vamos pagar... A gente já está pagando tudo. Estão responsabilizando todos esses negócios. Então, eu estou lá para fazer um trabalho e esse trabalho eu tenho certeza que se fosse permitido eu faria.

Filomena - Se fosse possível?

Marcelo - Talvez você... A frustração seja neste sentido. Você não vai conseguir no médio ((Ensino Médio)) fazer isso. Você talvez consiga fazer no Superior ((Ensino Superior)). Noutra realidade, não é verdade... ((Risos)). Eu estou dizendo que talvez seja mais fácil. Não estou dizendo que seja fácil. (informação pessoal) ¹⁴⁴.

¹⁴⁴ Ibidem, p. 238-240.

Estas três experiências relatadas pelos professores: Zuza, Claudenor e Marcelo são manifestações de violência, que nos últimos anos vimos tomar conta de uma instituição que deveria ser o espaço para a Educação das crianças e jovens – a escola. Presente no cotidiano escolar a violência têm causado grandes preocupações, perplexidade e medo.

Apesar desta triste constatação, ao longo de nossa trajetória nas escolas públicas, podemos afirmar que, contraditoriamente uma das alternativas para despertar o interesse de nossos alunos, contribuir para uma mudança de atitudes e ao menos “amenizar” a violência em nossas escolas é justamente incluir em nossos planos de curso a oportunidade do desenvolvimento do estudo de meio e atividades afins. Sem, no entanto, ignorar as causas sociais que geram esta violência e a luta que não podemos deixar de travar em defesa da escola pública pelo resgate do seu verdadeiro papel social.

A utilização dos recursos tecnológicos, *mediáticos* e *imagéticos*

As transformações que envolvem o mundo capitalista como: os avanços tecnológicos e as alterações na esfera econômica e política, que também atingem o campo ético e o cotidiano das pessoas, nos impõe novos desafios educacionais. Num mundo *mediático* e *imagético* o rádio, os jornais e notadamente: o cinema, a televisão e a internet – janelas abertas para o mundo – se incorporam como recursos didático-metodológicos em nossa prática pedagógica.

Sobre esta questão os professores ponderaram quanto ao uso destes recursos, notadamente as tecnologias da informação – a internet –, destacando que os mesmos devam ser utilizados de maneira crítica e responsável, para que os alunos também o utilizem de forma ativa e conseqüente:

Rosilene – [...] O professor moderno é aquele que usa a tecnologia, aí você leva o camaradinho. Né? Na informática e tal, o cara... Vamos supor se é uma pesquisa, ele nem lê o tema. Ele suga aquilo de lá... Então não sabe...

Filomena - Imprime. Né?

Rosilene - Ele não sabe fazer uma interpretação. Ele não sabe fazer uma relação. Ele não sabe... Ele não lê, ele viu o assunto. Ele copia e te entrega. Né?

Filomena - Então, a gente tem que fazer os procedimentos.

Rosilene - A gente faz os procedimentos, mas eu estou falando que a gente percebe dessa Educação moderna sem os livros, que eles acham assim um máximo, só pelo fato dos professores levar na sala de informática. Não é isso! E eu percebo assim, que estão banalizando esse negócio da tecnologia. Assim. É um auxílio, com certeza. É ótimo! Mas não pode fazer o que a gente... Eu vejo muito isso. Você entendeu?

Claudenor - Eu estou muito admirado da forma que anda.

Rosilene - Tem que ter critério.

Marcelo - Aí, a gente entra em outra questão que é a formação do professor. A gente tem que começar a ter em relação à tecnologia uma formação mais ampla. (nosso grifo) É preciso estudar mais essa questão, essas inovações para a gente entender também.

Rosilene - Eu penso também que...

Marcelo - E de que forma também a gente vai intervir nesse contexto, também. A gente sabe que o aluno tem contato diário com o vídeo, com a televisão, com a internet... A gente vai para sala de aula e é o cuspi e o giz e não é só isso. Né? A gente tem a questão do tecnicismo, igual ao que você está colocando... Também não é só isso. A gente também não pode fechar os olhos, tem que saber enfrentar estas questões. [

Rosilene - É o que ela falou tem que estar acompanhando, sem se acomodar, mas o que você vê na grande maioria é como se fosse... Eu vejo isso muito na Prefeitura, tem todos os argumentos para ser uma excelente aula... E você o pessoal: "Deixem eles lá!" Uma hora livre...

Filomena - Quer dizer o próprio professor, ele se sente exausto, ele está desmotivado. E aí vai empurrando com a barriga e dá brecha para um monte de outras coisas. (informação pessoal, nosso grifo) ¹⁴⁵.

Como podemos apreender o professor Marcelo em seu depoimento, nos chama a atenção para a importância da tecnologia, e dos desafios que se apresentam para os professores com a incorporação destes recursos. Desafios esses enfrentados pela professora Filomena.

A experiência da utilização dos recursos tecnológicos

Filomena – [...] Então, na minha escola tem sala de informática, que em 2005 começou a funcionar. Então, como trabalhar isso? Então, são várias coisas que tem que administrar. Então, eu tenho queria abrir mão de ficar naquela aula tradicional. Então, era hora de adaptar há uma situação e

¹⁴⁵ Ibidem, p. 233-4.

ninguém estava usando a sala de informática, por conta de não conseguir administrar, como um grupo pequeno de alunos. “Eu vou levar para informática e o que eu faço com os outros?” Então, eu sinto na pele essa assim, que eu tenho dificuldade em lidar com computador. Mas, aí eu coloquei na minha cabeça. Mas não por que a minha dificuldade pessoal, eu vou transferir para eles. Mas, eles são a geração do computador. Né? Vamos teclar. Então, esta lá no *orkut*, no sei lá o quê, só papeando. Então, eu falei para eles... Então, agora vamos buscar um pouco mais a informação de conhecimento, através dos instrumentos que vocês estão acostumados. Né? Só que isso, nossa é muito difícil! E eu me desgastei muito! No final foi legal... No final, eu ouvi meia dúzia dizendo: “Puxa! Professora que idéia! Da para entrar em tal *site*.” Então, aí eu fui conhecendo fontes para eles, os *sites* e tudo mais. Aí, eles começaram até a viajar um pouquinho mais, nessa parte da Geografia Física, ficaram entretidos um pouquinho mais. [...] (informação pessoal)¹⁴⁶.

Nosella (2004, p.22), contribui para esta reflexão ao afirmar que:

O homem, numa era planetária caracterizada por uma explosão técnica sem precedentes, é submetido a uma acelerada tempestade de informações e imagens. A consciência humana, como um espelho fragmentado, encontra seriíssimas dificuldades para se recompor à luz de um princípio pedagógico unitário. O espaço humano é fragmentado, banalizado ou até mesmo destruído. As pessoas, quando tentam se encontrar e se autocentrar, esbarram em fragmentos de filmes e documentários, em imagens fortes e autoritárias que ofuscam sua realidade e escamoteiam a fragilidade cotidiana.

Encontrar homens para além das ilusões dessas imagens e integrar suas atividades de produção e de prazer é o grande desafio atual da educação. Mas isso não é resultado mecânico do mundo técnico, das máquinas, e sim fruto exclusivo da interioridade e disciplina humanas. Só no cadinho incandescente da consciência, as informações, à luz do projeto elaborado pelo sujeito, podem educar. Se a mecânica se encarrega cada vez mais dos trabalhos fadigosos, a escola precisa encarregar-se de ensinar ao homem como comandar as máquinas e usufruir solidariamente dos bens da vida. (NOSELLA, 2004, p. 22).

Nossos alunos estão hoje, cotidianamente em contato com esse mundo, muitas vezes perplexos diante destas “janelas” e receptivos às informações e mensagens veiculadas maciçamente. Um dos nossos desafios, para além de incorporar os recursos didático-metodológicos em nossa prática pedagógica, é, primeiramente, orientar nossos alunos para que não se deixarem enganar, contribuindo para torná-los menos ingênuos diante daquilo que

¹⁴⁶ *Ibden*, p. 283-4.

se chama “realidade”; afinal, estamos também expostos “às novas sombras” da alegoria da caverna dos tempos globais.

Observações quando a prática de ensino

É pertinente à Geografia Escolar a possibilidade de revelar como o espaço produzido pelas sociedades materializa projetos econômicos, estratégias políticas e identidades culturais.

Na prática de ensino devemos reconhecer que aluno tem uma leitura de mundo, uma história de vida a ser levada em conta no processo de aprendizagem e é capaz de (re) elaborar, assimilar, a sua maneira e muitas vezes reconstruir e criar o saber para um componente curricular.

Como professores, nós aprendemos ensinando e não ensinamos, mas ajudamos os alunos a aprender; não apenas reproduzimos, mas também produzimos saber na atividade educativa. A importância da atividade educativa, nos dizeres de Rodrigues (2003, p. 71):

[...] serve para ajudar a melhor enxergar o mundo, a retirar o que encobre a nossa faculdade de ver a realidade. Através da atividade escolar estamos como que retirando as crianças de uma sala fechada e abrindo janelas para o mundo. Através do ensino, o que fazemos é abrir janelas para que a criança [e jovens] veja, não a janela, mas o mundo. Num primeiro momento, ela verá a janela, mas não é a janela o objeto de minha visão e, sim, o mundo. [...] (RODRIGUES, p. 2003, p.71).

Considerando que para a Geografia Escolar essas características essenciais da atividade educativa são acentuadas, destacamos aqui algumas experiências sobre a prática de ensino, trazidas pelos professores que julgamos merecer destaque.

Conhecendo os alunos numa atividade diagnóstica criativa

Filomena - [...] E eu fazendo o diagnóstico... E não fiz em forma de questões. Eu dei uma atividade. [...] E uma sala me surpreendeu com três alunos. E, eu dei a fotografia e eu já tinha selecionado uma série de fotografias. E :: falei para eles: “E eu quero ver como é que você estão. Como é que esta a alfabetização geográfica de vocês? Como é que tá? Aí, o que vocês trazem dos anos anteriores. Então, não adianta aqui ficar perguntando. Pergunta e resposta que vocês já devem estar cansados disso. Né?” Aí, eu boleei uma coisa muito simples. “Mas eu quero ver o que vai sair!” Então, por exemplo... Ah! Tá aqui. Por exemplo, essa foto. ((Filomena trouxe as imagens que utilizou em sua aula)) Eu falei: “Eu não vou falar grande coisa.” Para cada um eu entreguei uma foto, para cada um. Né? Então, eu peguei cheguei lá: “Você vai ficar com essa, tal... Você vai olhar tudo quanto é detalhe na foto, cor, tal... Tudo que chamar a atenção. Você pode começar descrevendo a foto, mas depois quando você começar a descrever, você vai lembrando que termos e conceito que você já viu em toda a história da sua vida escolar. Aí, pensando na Geografia, um olhar geográfico.” Isso bem, tinha aluno que disse: “Ah! E o que é pra fazer? Não tô entendendo nada!” Aí, quando fiz a socialização, abri a toda tal. Três alunos deram um show de bola! (informação pessoal) ¹⁴⁷.

Improvisos pertinentes

Rosilene - É complicado! Às vezes, você está dando aula, você começa a falar e... Ninguém não está nem aí com nada... Né? E você tem que ser um artista no momento e improvisar alguma coisa que o cara pare:: e olhe pra você. Eu já dei aula sobre capitalismo e socialismo, com campo de futebol, pra você ter idéia, quando eu falei: “Futebol!” Todo mundo parou e se ligou em mim. Dividi o quadro. Fiz um campo no quadro. Dividi capitalismo e socialismo. Expliquei as regras. Enquanto eu só falava as lógicas do capitalismo, as características e as características do socialismo, não aconteciam nada. Quando eu coloquei lá futebol... “Imaginemos que o Corinthians é o capitalismo e o Palmeiras é o socialismo.” Você entendeu? Aí, começou aquela coisa assim... Eles participando, entenderam a lógica capitalista? “Pô! Professora legal!” ((Risos)) [...] (informação pessoal) ¹⁴⁸.

Atento a questão da linguagem

Claudenor - [...] Eu acho que uma palavrinha que ele apreende... E o quê é? Alicerce par ele compreender o mundo. Por exemplo: No supletivo, eu gosto muito, acabei apreendendo. [...] Trabalhei no supletivo e é uma construção, pedrinha por pedrinha. [...] Aí, comecei na quinta série... Eu começo com noções básicas de Geografia: Relevo. Algum mais esperto fazia assim... Mais não saia! Aí, fomos formar uma definição de relevo na lousa... Aí,

¹⁴⁷ Ibidem, p. 305-6.

¹⁴⁸ Ibidem, p. 393.

puxei com alicate a língua e saiu algumas palavrinhas vagas e eu montei a definição: “Relevo são formas da superfície da Terra.” Tudo bem, mas não entenderam! Sabe por quê? Porque eu não escrevi o significado da palavra superfície. Então eu tinha que ter colocado lá: “Relevo são as formas da parte da cima da Terra.” Né? Tinha que ter posto assim. Então, você vê que de repente uma palavrinha... [...] A aluna do Colegial, uma das mais assim, dedicada que ia prestar vestibular e tudo. Veio com um texto que estava lendo. Aí ela perguntou: “Professor, o que é água de ‘relso’?” Falei: “Nunca ouvi falar!” Aí, fui lá e olhei era água de reuso, de reuso. Era água de reuso. Então, você vê uma palavrinha... Aí, a gente acaba assim. Então, qualquer coisa que você ensina, de subsídio para ele entender uma frase é importante. E se você entende um parágrafo, você entendeu o parágrafo, você entende o texto. Né? [...] (informação pessoal) ¹⁴⁹.

A indução para a apropriação da linguagem e do uso da memória

Rubens - O que eu quero dizer com isso é que, por exemplo: A gente não pode é deixar em função de o aluno ter boa vontade, falar gíria. Né? Eu acho que a gente tem que dizer que o conhecimento tem uma linguagem. Né? A gente tem um vocabulário. Se não pode falar em português. Ah! Faça-me o favor. Né? Eu posso explicar, mas acho melhor trazer o dicionário, que nos aprenderemos a usar, tal... Se tem que memorizar. Porque essa coisa, a memória é outra coisa que foi abandonada. Né? Ainda mais... Memória alguma essa coisa mecânica de... Da cópia. Né? De você fazer uma tarefinha e... Eu entrego uma cópia, ou uns comentários genérico, superficiais sem fundamento algum. E isso é aceito como um... Como um estudo. Né? Isso aí, eu acho um erro grave. Né? Porque a gênese disso tá no fundamental, em todos esses anos só fazendo essas cópias. E ele vai querer mudar isso quando chega no Colegial ((Referência ao Ensino Médio))? [...] (Informação pessoal, nosso grifo) ¹⁵⁰.

Valorização do contexto vivido

Rosilene - Eu acho que, quando o aluno se identifica, se acha no contexto. Aí ele valoriza! Entendeu? Tenho minha experiência da Geografia Econômica. Né? Geopolítica. Quando você está falando de um assunto que esta rolando em outro país e não tem nada haver com o conhecido por ele. “Eu moro na Brasilândia e o que é que eu tenho haver com FMI? O que é que eu tenho haver com Banco Mundial?” ((Indagações dos alunos)) Como se aquilo não determinasse o que ele é na Brasilândia. Você entendeu? Eu, às vezes, entro no discurso assim... Não tenho tanto experiência, mas... [...] Então, eu digo: “Se você mora na Brasilândia, o econômico está determinando para que você more na Brasilândia. Porque se você tivesse o lado econômico resolvido, você não estaria na Brasilândia ou em outro

¹⁴⁹ Ibidem, p. 285.

¹⁵⁰ Ibidem, p. 329-330.

lugar!” Você entendeu? Então, para você colocar o aluno a par disso! Do que esta acontecendo no mundo, refletir principalmente que ele esta num país... Né? Que vive nas mãos do Banco Mundial. Para ele entender a relação entre desenvolvimento e endividamento...

Filomena - Para ele perceber que ele é um cidadão [ou não]. Né? Para ele perceber que tudo que acontece...

Rosilene - Perceber a economia desde cedo. Pra ele ser crítico, pra ele indagar: Por que disso? Porque temos dívida? Por que não são aplicados os recursos no meu país? Né? Por que o dinheiro que eu produzo num setor da economia, vai tudo primeiro pra fora para depois retornar? Então, é essas coisas que tenho que fazer. [...] (informação pessoal, grifo nosso) ¹⁵¹.

Na Geografia Escolar, como educadores temos que ser os profissionais do sentido. Parafraseando Coelho (2001, p. 30) em vez de ensinar, de trazer respostas acabadas para todas as questões, é necessário perguntar, questionar, buscar o sentido, exercitar a maiêutica, enfim suscitar nos nossos alunos o insaciável desejo de saber e os ajudar a trazer à luz as idéias, como um autêntico parceiro intelectual (COELHO, 2001, p. 30).

3.4 BAGAGEM IMPRESCÍNDIVEL NESTA TRAJETÓRIA

A pertinência da questão do “compromisso político”, suscitada na apresentação do professor Marcelo e enfatizada nos depoimentos dos demais professores, foi uma das preocupações trazidas ao debate nos encontros do grupo focal.

O compromisso político com a Educação Pública

O professor Marcelo ao declarar: “A gente busca enquanto professor se tornar educador... Então, este é um processo bastante significativo. Você pode ser considerado como professor e não ser nenhum tanto, quanto educador” ¹⁵², resgata um debate dos anos 1980

¹⁵¹ *Ibden*, p. 295-296.

¹⁵² *Ibden*, p. 208.

referente à relação entre o compromisso político e a competência técnica do educador. Na década dos anos 1980, as proposições mais emancipadas e arejadas tinham como referência as idéias propaladas pelos textos de Antonio Gramsci, favorecidas pela conjuntura política daquela época, como nos esclarece Nosella (2004, p.10-1):

[...] Polemizava-se contra a dicotomia entre o educador-político e o educador-técnico. A conjuntura política foi a explosão daquele debate: os governos militares, que estavam sendo forçados a passar o poder aos civis, haviam enfatizado a dimensão tecnológica, as competências específicas e a prática do ensino como treinamento; ao contrário, a emergente democracia destacava o sentido e a necessidade do engajamento político da prática científico-pedagógica.

Em outras palavras, na década de 80, de um lado estavam os defensores da neutralidade técnica do fazer pedagógico: do lado oposto, entrincheiravam-se os defensores de um compromisso político inerente a quaisquer atividades pedagógicas. [...] Distinguia eu, portanto, duas concepções fundamentais de cultura: a enciclopédica (burguesa) e a histórica (proletária) frisando que, tanto no âmbito da primeira quanto no da segunda, registram-se ilustres competências pedagógicas. (NOSELLA, 2004, p.10-1).

Em seu texto: “Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois”, o autor salienta que hoje, “diante da realidade política complexa e multifacetada, torna-se necessário aprofundar a leitura dos textos de Gramsci”, buscando compreender, para tanto, “a nova forma de compromisso político”. Concordamos com o autor quando o mesmo afirma que, nesta nova forma de compromisso político, dentre outras coisas, é necessário: “resgatar o valor da dúvida como método [...] mesmo que para alguns pareça impertinência [...]” e que: “todo ato pedagógico em si já possui uma implícita dimensão ético-política.” Em sua leitura atual, Nosella afirma: “A competência técnica quando resultado de pesquisa sem preconceitos, profunda, socialmente benéfica, historicamente avançada, efetua de *per si* uma forma de compromisso político (NOSELLA, 2004, p. 09-21)”.

Esclarecemos que não é nessa perspectiva que pensamos o “compromisso político”, afinal na Educação, estamos diante de complexos problemas decorrentes do modelo neoliberal. Os problemas no campo da Educação ganham complexidade na medida em que

nos deparamos nas escolas, não raro com um quadro desolador. Aparentemente cristaliza-se, entre os próprios professores, “a visão de que é assim mesmo e não há como mudar”; admite-se que “a comunidade tem que se virar como pode para enfrentar o desafio da melhor qualidade do ensino”. Somos ainda, responsabilizados “pelo fracasso escolar” e tentam nos convencer que a “superação depende da capacidade e da vontade de cada um e do compromisso abstratamente definido, a ser individual e isoladamente assumido (SAVIANI, N., 2005, p. 30)”.

O resgate do compromisso político passa pelo “dever cívico”, como afirma o Professor Rubens:

Rubens - [...] E, acho que *cansativamente* a gente tem esse dever cívico. Eu tenho que ter! Filho de analfabeto. Né? Como é que eu vou? Agora, como diz o Raul Seixas. Né? “Esse caminho que eu mesmo escolhi, não é fácil seguir.” Mas eu vou seguir nele. Não dá pra... Acho a gente... A Nídia Pontuschka ((Professora da Faculdade de Educação da USP)) fala uma coisa bacana, que nós fomos... Passamos pelo batismo de sangue da escola pública. Por isso que a gente não pode... É uma traição à gente deixar... E você que está mergulhado nisso. Só você sair do... Do pensar, deixar isso. Né? É difícil! É muito... Imaginar, assim que... Ou esperar as coisas melhorarem? Não se matam os jovens de maneira tão tolerante ou com a direção da escola chamando a rota. Né? Então, eu quero uma coisa melhor. Lutarmos juntos. Né? [...] (informação pessoal) ¹⁵³.

Acreditamos que o compromisso político, exige que façamos uma reflexão sobre os riscos da naturalização do quadro em que se encontra nossa escola pública e traduz-se também na luta pela sua valorização e defesa. Em nossa leitura este é o ponto de partida na perspectiva de construção de possíveis alternativas para superação dos problemas enfrentados cotidianamente no contexto da prática de ensino analisados e refletidos neste capítulo.

¹⁵³ *Ibden*, p. 357.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecendo a Manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
 ele precisa sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro; de um outro galo
 que apanhe o grito de um galo antes
 e o lance a outro; de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzem
 os fios de sol de seus gritos de galo,
 para que a manhã, desde uma teia tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos.
 E se incorporando em tela, entre todos,
 Se erguendo tenda, onde entrem todos,
 Se entretendo para todos, no toldo
 (a manhã) que plana livre de armação.
 A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
 Que, tecido, se eleva por si: luz balão.

João Cabral de Melo Neto

Tecendo o amanhã, buscamos na Geografia Escolar resgatar em nosso cotidiano, a Geografia enquanto poética do espaço – um saber a ser socializado – que priorize o entendimento da(s) sociedade(s) que moldam seu território(s) conforme seus interesses, numa interação constante com a natureza; com a adoção de práticas de ensino estimuladoras de reflexão sobre o mundo, apoiado no desenvolvimento dos conceitos e categorias geográficas. Porém, o poeta Carlos Drummond de Andrade, com muita razão, certa vez observou que, existia uma pedra no meio do caminho:

No meio do caminho tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 tinha uma pedra
 no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
 na vida de minhas retinas tão fatigadas.
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 no meio do caminho tinha uma pedra.

Na história da Educação pública brasileira, não podemos esquecer das muitas pedras ao longo do caminho do que hoje concebemos por EB. Uma delas foram os malfadados cursos de licenciatura curta, que favoreceram ou mesmo institucionalizaram a desvalorização e, conseqüentemente, a inexorável proletarização dos professores.

A Geografia Escolar pressupõe mudanças pedagógicas profundas e fundamentais na formação inicial e continuada dos professores. Tais mudanças não ocorreram e não deverão ocorrer tão cedo, enquanto perdurar as concepções utilitaristas que nossas elites têm do papel da Educação no desenvolvimento da vida social.

Os anos 1980 foram marcados, entretanto, por significativas mudanças e paulatinamente, as perspectivas autoritárias e utilitaristas da Educação foram sendo superadas. Temos, nos últimos anos, acompanhado o processo de redemocratização na sociedade brasileira e com ele, a própria retomada dos projetos educacionais. Disciplinas, como Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política Brasileira (OSPB), no EF, e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB), no ES, não sem choros, foram sendo extintas e a revalorização dos componentes curriculares que haviam sido banidos, como a Geografia, por exemplo, também acabou ocorrendo. Particularmente a Geografia Escolar despertou o interesse de muitos estudiosos, que comprometidos socialmente, auxiliaram o processo de planificação da EB neste novo contexto.

Na década de 1990, uma pedra ainda maior foi colocada no caminho da Educação brasileira progressista, qual seja: as políticas conservadoras, neoliberais. As propostas no campo da Educação, entorpecidas pelo discurso da globalização econômica, venceram “democraticamente” as disputas em torno da configuração de uma nova política educacional, principalmente, materializada na LDB.

Ao longo desse trabalho procuramos, entre outras coisas, contextualizar alguns aspectos que julgamos importantes da reforma do Estado brasileiro e de suas implicações na

Educação pública a partir da década de 1990, como resultados das transformações que ocorreram na sociedade ocidental contemporânea sob a orientação da política neoliberal. Nesse sentido, foi possível verificar como o cenário educacional se configurou sob o impulso dos organismos internacionais. Mostramos como as conferências internacionais sobre Educação apontaram um novo paradigma educacional para efetivar objetivos almejados decorrentes das mudanças no mundo econômico e do novo papel do Estado. Não é de outra forma que o perfil do professor necessariamente também precisava ser reformado para atender à nova reestruturação que o capital buscava implementar, obviamente de forma impositiva.

No âmbito educacional essa foi uma época de muitos diagnósticos e receitas de como deveria ser a formação de professores e que tal temática seria estratégica para melhorar a qualidade do ensino: professores reflexivos, críticos, *problematizadores*, pesquisadores, enfim, não importando a forma pela qual pudesse ser adjetivado ou pensado, a ênfase das mudanças pretendidas foi depositada em suas mãos. Claro que foi levando em conta a sua formação cada vez mais aligeirada e os recursos cada vez mais escassos destinados aos gastos com os salários dos professores.

Vimos surgir uma série de medidas que concorrem para a privatização do sistema público de ensino, acentuando ainda mais a já tão *elitizada* e excludente Educação nacional que longe está de “*ser para todos*”. No que se refere à Educação pública nacional, parece que neste momento a história, tanto do Brasil populista como ditatorial repete-se nos dias atuais.

Reconhecemos através dos fatos da história recente da Educação brasileira, que no processo de definição da política educacional o estágio de correlação das forças sociais é um fator determinante e ainda, que as decisões políticas estão condicionadas a cultura do povo. Podemos dizer que a cultura democrática, infelizmente, está longe de ser consolidada entre nós.

A síntese histórica e política a que chegamos, nesta breve análise, é a admissão que no campo educacional a "era Cardoso" representou um retrocesso tanto organizativo, quanto pedagógicos. Nos anos 1990, temos várias matices – grandes formações rochosas – no caminho: a atual LDB, resultante do desprezo do Executivo, ao longo do processo de sua elaboração; o CNE com sua composição alterada para lhe retirar as prerrogativas de deliberação e submetê-lo às decisões do MEC e o PNE da sociedade brasileira, à semelhança da LDB, preterido pelo expediente questionável de o Executivo não respeitar sua precedência na entrada no Congresso.

A EB sofreu as imposições de diversas políticas educacionais, dentre as quais a avaliação contínua, que na prática resultou na promoção automática, elevando as estatísticas oficiais, mas não os níveis de conhecimento dos alunos, fato demonstrado pelos resultados das avaliações levadas adiante pelo SAEB. Os PCNs, política curricular da reforma foram construídos pelo alto, por uma comissão de especialistas que ignoraram décadas de debates dos pesquisadores e educadores da área. Sequer se levaram em conta as DCNs de Educação.

Reconhecemos a existência de diversos mecanismos sociais que regulam a cultura e que foram determinantes no processo de elaboração dos PCNs, na perspectiva de seu estabelecimento como de um currículo mínimo para todo o território nacional. No Brasil, é evidente que a associação entre Educação e o mercado produtivo se fortaleceu e à elaboração e implementação dos PCNs não constitui uma ação isolada dentro do movimento da reforma educacional, ao contrário, foi motivada por outras ações, tais como: nortear a política de formação dos professores (inicial e contínua), a produção de livros didáticos e a principalmente a orientação para um sistema de avaliação centralizada. Neste sentido, as propostas curriculares elaboradas, a partir do ano de 1995, orientam-se por princípios intermediados pelos processos de avaliação externa dos sistemas de ensino; política de

financiamento dos projetos educacionais e pela assimilação de “soluções educacionais” submetidas aos princípios do mercado.

Constatamos que as críticas aos PCNs não deixaram de existir, porém diminuíram de intensidade; os documentos oficiais foram ganhando espaços nas discussões pedagógicas e nas escolas; grupos de professores passaram a considerá-los em seus planos; os livros didáticos, passaram a indicar revisões de acordo com as propostas oficiais; os sistemas de ensino passaram a adotá-los em suas redes; a normatização dos cursos de formação de professores passaram a citá-los; a produção acadêmica de teses e dissertações que tem a política curricular como tema central é expressiva; grupos disciplinares que se submeteram às orientações globais, mesmo reinterpretando-as e as redefinindo, contribuíram para reforçar e divulgar os documentos. Ressaltamos dentre os motivos, no caso brasileiro, da permanência das políticas educacionais e curriculares, a atuação do atual governo. Neste novo milênio, o Partido dos Trabalhadores manteve as políticas educacionais e curriculares centralizadoras e marcadas pelos mesmos princípios excludentes, das gestões anteriores.

Nosso trabalho precisou se dispor a fazer uma reflexão sobre as dimensões alcançadas por essas mudanças, mas também procurou buscá-las no cotidiano das experiências escolares, que se apresentam sob novas configurações no que diz respeito aos saberes e concepções do que seja, ou do que deveria ser a Geografia Escolar na atualidade.

Reconhecemos a complexidade das relações existentes entre a Academia e a Educação pública e apontamos a necessidade se estabelecer com aqueles que atuam no universo da reflexão acadêmica um profícuo diálogo. Reiteramos ainda, como imprescindível, à luz da experiência que tivemos com os encontros do grupo focal realizados, a pré-disposição dos professores em participar de espaços para possíveis reflexões e interações, troca de experiências e o acesso às produções teóricas, incluindo os embates que se produzem no mundo acadêmico.

Nossa experiência investigativa nos possibilitou apreender e compreender o que está acontecendo na escola pública como consequência da reforma educacional dos anos 1990. Os encontros do grupo nos forneceram subsídios para que pudéssemos melhor compreender os dilemas enfrentados, particularmente, deste grupo de professores de Geografia que atuam no interior da escola pública e que, nos últimos anos, enfrentam dificuldades de toda ordem.

A partir das experiências partilhadas sobre a prática docente nos encontros do grupo focal, constatamos que as propostas oficiais para o ensino de Geografia podem contribuir para a reflexão dos professores se concebidas como norteadoras. No entanto, considerando as propostas destinadas ao EF (de 5ª a 8ª séries) e ao EM, mais especificamente o PCN+, pelo seu detalhamento e *conteúdismo* observamos que elas estão aquém daquilo que os professores praticam e, principalmente pelo caráter impositivo, mais atrapalham do que ajudam, constituindo-se um estorvo para os docentes que procuram levar em conta a realidade de seus alunos.

Nesta caminhada, reconhecidamente difícil, existe uma longa distância entre as proposições oficiais e o dia-a-dia da sala de aula. Os problemas atualmente enfrentados pela comunidade escolar, constituem condições objetivas que limitam as possibilidades e, em alguns casos inviabilizam a implementação de propostas curriculares, independente do processo em que foram elaboradas e da natureza de seus conteúdos.

Não se trata de desconsiderar a importância dos PCNs, enquanto política curricular, mas relativizá-la, pois o que urge, como imprescindível, é dar voz e condições aos professores, para que estes reconstruam a realidade curricular com informações colhidas no cotidiano da escola e nesse processo venham a contribuir para a superação do mundo, da sociedade, da Educação e da escola pública que temos hoje.

Nesta fase em que estamos concluindo nosso texto, não podemos deixar de registrar aqui nossa indignação, ou mesmo ignorar o fato da SEE/SP ter publicado em Diário Oficial,

no mês de dezembro do ano de 2007, estrategicamente ao final do ano letivo das unidades escolares, resoluções que prejudicam e atacam a autonomia das unidades e as instâncias democráticas que, no mínimo deveriam ser consultadas, numa demonstração de autoritarismo, marca sem precedentes pelo governo estadual paulista.

A SEE/SP, dentre as resoluções divulgadas, propõe uma nova organização curricular para EB – Resolução 92, de 19 de Dezembro de 2007. Mas, as imposições não pararam por aí, em 30 de janeiro de 2008, chega à rede, uma nova proposta curricular do Estado de São Paulo para o EF - Ciclo II e EM, por disciplina, contemplando os respectivos conteúdos organizados por série e bimestre, a serem desenvolvidos já neste ano letivo. Ainda, como subsídio ao trabalho dos profissionais que integram a rede, foi produzido um material impresso (cartilha) contemplando temas e artigos a serem abordados e trabalhados para fins de nivelamento dos alunos nos primeiros 42 dias no ano letivo.

Em nosso entendimento qualquer proposta curricular deve ser resultante de um processo democrático e amplamente debatida em instâncias representativas e fóruns de discussões democráticos – acadêmico ou/ou sindical e os Conselhos de Escola, que sejam “norteadoras” de um currículo mínimo, levando em conta a realidade de cada grupo e de cada escola.

Não concordamos com o processo de elaboração de mais essa proposta, resultado de um trabalho de gabinete, realizado por especialistas contratados para este fim, que teve por base, em suas referências, dentre as publicações oficiais do SAEB, ENEM e os PCNs para EF e EM, que ratificam seu propósito, ou seja, a implementação da reforma educacional iniciada nos anos 1990. A repercussão da “nova” proposta curricular para o Estado de São Paulo pode ser o objeto de estudo de outra pesquisa, que infelizmente decorre dos contextos que, em nosso trabalho, buscamos analisar e compreender.

Não fomos capazes de evitar o desastre provocado pelas reformas educacionais dos anos 1990, mas encontram-se resistentes no *locus* privilegiado – as escolas públicas – educadores como os professores do grupo focal que fazem a diferença na Educação. Ao realizar a leitura do espaço geográfico, como professor de Geografia, nos permitimos também fazer a leitura da realidade específica da escola pública para entender de onde se originaram os conhecimentos e as representações sociais que dominam o trabalho pedagógico da escola e as relações de poder que ali se estabelecem internamente entre os próprios agentes sociais e entre a escola e os órgãos superiores.

No caminho construído na caminhada, com a adoção do grupo focal, como metodologia, visamos, não somente a coleta de dados primários – subsídios à nossa pesquisa, mas a possibilidade de contribuir para a construção coletiva do conhecimento, propiciando, através dos encontros realizados de caráter dialógico, crítico-reflexivo, momentos significativos para as pessoas envolvidas nesta experiência investigativa e educativa. Buscamos, desta forma, registrar a ‘palavra’ dos trabalhadores em Educação, testemunho vivo de uma geração. Concordando com o Professor Vivaldo Paulo dos Santos, que afirma: “A *dodicência* é muito mais uma atitude do que uma questão epistemológica”¹⁵⁴, dessa forma reiteramos os nossos agradecimentos aos amigos *dodcentes* que no seu fazer pedagógico cotidiano estão, na medida do possível, face às condições objetivas, fazendo a diferença ao pronunciar o mundo com seu discurso geográfico.

Ainda que tenhamos muitos colegas que prefiram: a apatia, o individualismo, o conformismo e o consumismo, nossa esperança é de que possamos utilizar as políticas curriculares para forjar seres humanos éticos, emancipados e com imaginação criativa para se assumir como sujeitos construtores de sua própria história, de sua cultura e da sociedade em que vivemos aproveitando os espaços de contradição deste sistema. Neste sentido, precisamos

¹⁵⁴ Informação pessoal obtida em conversa informal.

fomentar a esperança desencadeada nos processos políticos dos anos 1980, que nos trouxe algumas conquistas, das quais não podemos abrir mão: a difusão do processo de escolarização da EB, o florescimento das organizações sindicais, a produção acadêmica no campo educacional, dentre outras. Conquistas que contribuiram para melhor identificação da história do Brasil, especificamente dos que trilharam os caminhos da Educação.

Avaliamos em nosso estudo que, para nós professores da escola pública, a compreensão dos contextos analisados nos habilita, a perceber como a política degradada, expõe não só o nosso profissionalismo, assim como também o processo de Educação pública em nosso país. Avaliamos também, a possibilidade de eliminação dos monopólios culturais ou do monopólio do conhecimento, não prescindirá do nosso fazer pedagógico cotidiano. Para tanto, no nosso ofício de mestre necessitamos emergir pela ousadia e indignação na luta cotidiana em defesa de uma escola pública, gratuita, laica e universal para todas as crianças, jovens e adultos em todos os níveis de ensino.

Tecendo o amanhã, organizamos o registro do Apêndice na esperança desse material ser concebido também como uma contribuição neste processo, fomentando entre os possíveis futuros leitores desta dissertação uma reflexão densa, a partir da memória, da história de vida, do perfil e da prática cotidiana deste grupo de professores: “*Dodcentes* da Geografia escolar pública paulistana”.

Os relatos e depoimentos nos serviram de estímulo para continuar nossa trajetória na Educação, numa época histórica marcada pela reforma do Estado brasileiro e pela crescente desvalorização e desqualificação do professor. Esperamos que as nossas inquietações e as experiências cotidianas, aqui identificadas, analisadas e criticadas, a partir das contribuições dos estudiosos, dos campos da Educação e da Geografia, possam servir mais adiante para que outros colegas que tenham as mesmas preocupações, ou preocupações similares, tenham nesta dissertação uma referência e continuem tecendo o amanhã.

REFERÊNCIAS ¹⁵⁵

- ALBUQUERQUE, Maria Aldailza Martins. **Lugar**: conceito geográfico nos currículos pré-ativos - relação entre saber acadêmico e saber escolar. 2004. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2004.
- ALTERNATIVA na educação**. Revista da Oposição Alternativa da APEOESP, São Paulo: Oposição Alternativa, nº. 01, nov. 2003.
- ANDRÉ, Marli Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em Educação no Brasil está a caminho da maturidade, mas ainda a problemas para a consolidação da área**. Jornal da Ciência. Disponível em: <www.jornaldaciencia.org.br>. Acesso em 31 de mar. 2006.
- BAUER, Carlos. **Reflexões sobre o tempo, a história e a utopia no cotidiano da escola**. São Paulo: Terras do Sonhar / Edições Pulsar, 2005.
- BERNARDES, Betina. **MEC vai pagar R\$ 126 por aluno novo. / Ministério usa bons exemplos**. Folha de São Paulo. 17 out. 2007. Educação, Caderno Cotidiano – Educação. Disponíveis em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff171034.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2007.
- BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 56).
- BOSI, Éclea. **O tempo vivo da memória**: ensaio de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BRASIL. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: < <http://www.mec.gov.br>> acesso em: 25 mai. 2006.
- _____. **CNE/CEB nº. 2, de 07 de abril de 1998** Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Publicada no D.O.U. 15 abril. 1998. Seção I, p.31. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br>> acesso em: 25 mai. 2006.
- _____. **CNE/CEB nº. 3, de 26 de junho de 1998** Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Publicada no D.O.U, 5 agosto. 1998. Seção I, p. 21. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br>> acesso em: 25 mai. 2006.
- _____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: < www.mec.gov.br > . Acesso em: 02 jul. de 2006.

¹⁵⁵ De acordo com:

Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - 5ª. a 8ª. Série.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

Disponível em: < <http://www.mec.gov.br>> acesso em: 02 jul. 2006.

_____. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

Disponível em: < <http://www.mec.gov.br>> acesso em: 02 jul. 2006.

_____. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

Disponível em: < <http://www.mec.gov.br>> acesso em: 02 jul. 2006.

CACETE, Núria Hanglei. **A licenciatura em Geografia na faculdade privada: o exemplo da Faculdade Teresa Martin.** 1992. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

_____. **A formação do professor para a escola secundária e sua localização institucional:** da Faculdade de Filosofia ao Instituto Superior de Educação - A referência da formação do professor de Geografia. 2002. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

CALLAI, Helena Copetti, **O meio Ambiente no Ensino Fundamental.** Revista Terra Livre [Dossiê: PCNs em discussão], São Paulo: AGB, v. 13, p. 09-19, 1997.

CAMPOS, Eduardo. **O contexto espacial e o currículo de Geografia o Ensino Médio: um estudo em Ilhabela-SP.** 2005. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2005.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos.** Revista Brasileira de Educação. São Paulo, p. 156-168. mai. - ago. 2003.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. [org.]. **Novos caminhos da Geografia.** São Paulo: Contexto, 2002.

_____. **A Geografia brasileira hoje.** Revista Terra Livre [Mudanças Globais], São Paulo: AGB, v. 1, n. 18, p. 161-178, 2002.

_____. **A Geografia na sala de aula.** 6 ed. São Paulo: Contexto, 2004. (Coleção Repensando o Ensino).

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo.** 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia do amor [Divulgação].**

Disponível em: < <http://gabrielchalita.cancaonova.com/index.php>> . Acesso em: 28 mai. 2007.

COÊLHO, Moreira Ildeu. **Filosofia e Educação**. In: PEIXOTO, Adão. **Filosofia, Educação e cidadania**. Campinas: Editora Alínea, 2001.

COLL, César. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

COSTA, Patrícia. **Professores em extinção**.

Disponível: < <http://opiniaoenoticia.com.br/interna.php?id> >. Acesso em 18 de janeiro de 2008.

FAUSTINI, Loyde A.. **Estrutura Administrativa da Educação Básica**. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho [org.] **Estrutura e funcionamento da Educação básica - leituras**. 2 ed. São Paulo: Pioneira /Thomson Learning, 1998.

FERNANDES, Florestam. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez / Editores Associados, 1989.

FERNANDES, Bernardo Mançano Fernandes. **Geografia em canção**: o som e a imagem no processo de construção do conhecimento. Caderno Prudentino de Geografia [Geografia e Ensino], São Paulo: AGB, nº.17, p.132-144, jul. 1995.

FERRERO, Elisabeth M.; HOLLAND, Joe. **Carta da Terra**: reflexão pela ação. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2004. (Guia da escola cidadã, n. 10).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 27 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 82. , abr. 2003

Disponível: <<http://www.scielo.br>> Acesso em 31 jan. 2007.

GADOTTI, Moacir. In: **Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire e Ata Mídia e Educação, 2000. (Vídeo documentário - Coleção Grandes Educadores).

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002 (Série Pesquisa em Educação, v.1).

_____. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa em Educação, v. 10).

GENTILI, Pablo A.A. e SILVA Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e Educação**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HILSDORF, M. L. S. **História da Educação brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneira – Thomson Learning, 2003.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

INSTITUTO PAULO FREIRE (IPF). **Projeto Globalização e Educação: reforma educacional, justiça social e políticas de inclusão.**

Disponível: < www.paulofreire.org>. Acesso: 27 mar. 2006.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia escolar docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica.** 2004. 363 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, FFLCH – Programa de Doutorado em Geografia Humana, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: política estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação).

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Políticas de currículo em múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez, 2006. (Série cultura, memória e currículo, v.7).

MARTINS, Cléia. **O que é política educacional.** São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos nº. 238).

MELO Maria Tereza Leitão de. **As políticas educativas no contexto dos novos governos.** Revista de Educação - Ciclo de conferências: A organização do trabalho educativo na escola, São Paulo: APEOESP, p. 05-9, mar. 2003.

MORAES, Antonio Carlos R. de. **Geografia: pequena história crítica.** 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Porque dois Planos Nacionais de Educação?** In:

_____. **Educação e política limiar do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2000. Cap. 07, p. 147-188 (Coleção Educação Contemporânea).

NOSELLA, Paolo. **Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois.** In: ECCOS : Revista Científica, São Paulo: UNINOVE, v. 6, nº.1, p. 09-24, jun. 2004.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: EDUCA, 2002.

OLIVEIRA, Romualdo Portela e ADRIÃO Theresa [org.]. **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e LDB.** São Paulo: Xamã, 2002 (Coleção Legislação e Política educacional; v. 2).

PINHEIRO, Léo. **O escritor Ferréz dá a receita de como levar os livros para o morro, e o morro para os livros.**

Disponível em: < Site: [http:// www.simpro-rs.org.br/extra/out01/artigo1.asp](http://www.simpro-rs.org.br/extra/out01/artigo1.asp)> . Acesso em: 27 de jul. 2007.

PIRES, Vadimir. **Economia da Educação: para além do capital humano**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIVETTA, Marco. **Proposta do MEC é utópica**. Jornal Folha de São Paulo, São Paulo, 08.01.1998. Caderno Cotidiano.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff171034.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2007.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Geografia, representações sociais e escola pública. Revista Terra Livre [Política e Cidadania], São Paulo: AGB, v. 15, p. 145-154, 2000.

_____ ; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de Oliveira. Geografia em perspectiva. São Paulo: Contexto, 2002.

PROFESSOR terá que mudar enfoque. Folha de São Paulo, São Paulo, 17.10.2007. Caderno Cotidiano.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff171034.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2007.

PROPOSTA foi feita por 71 especialistas. Folha de São Paulo, São Paulo. 08 jan. 1998. Caderno Cotidiano.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff171034.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2007.

REAJUSTE salarial e Incorporação das gratificações.

Disponível em: <www.apeosp.org.br/dieese/gratificacao>. Acesso em: 23 nov. 2007.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época nº. 58).

SALOMON, Marta. **Brasil vive crise moral, diz proposta do MEC**. Folha de São Paulo, São Paulo, 08 jan. 1998. Educação, Caderno Cotidiano.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff171034.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2007.

SANDER, Letícia. **Avaliação do MEC aponta qualidade baixa do ensino**. FOLHA ONLINE. 01 ago. 2007.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18770.shtml>>. Acesso em: 06 fev. 2007.

SANTOS, Milton. **Um lugar para o homem no mundo**. Folha de São Paulo, São Paulo, 1996, p. 05-11.

_____. **Por uma nova globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SANTOS, Rubens Aparecido dos. **Heranças imateriais nos esconderijos do tempo: em memória de Renato Kuniyoshi e Nei Jansen**. [mensagem pessoal] recebida por sanregsanreg@uol.com.br em 23 mar. 2007.

SAVIANI, Demerval. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Nereide. **Alguns elementos para a discussão de processos de elaboração e implementação curricular**. Revista de Educação, São Paulo: APEOESP. n.º. 20. p. 26-30. mar. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TAKAHASHI, Fábio. **Deputados aprovam lei que limita número de alunos em salas de aula**. [Educação] Folha de São Paulo, São Paulo, 15 dez. 2005.
Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18157.shtml>> Acesso em: 13 dez. 2007.

TOURAINÉ, Alain. **As mulheres na origem da sociedade**. Entrevista com Folha Online. Disponível em: <www.uol.com.br> . Acesso em: 08 mar. 2007.

TÓFOLI, Daniela. **SP fica entre as piores no ranking do ensino. / Resultados são insatisfatórios em todo o país. / Ensino municipal em São Paulo está entre os sete piores do país**. Folha de São Paulo, São Paulo, 10 ago. 2006. Caderno Cotidiano.
Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1007200611.htm>>. Acesso em: 06 fev. 2007.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Grupo Di Teses. **Diretrizes para apresentações e teses da USP: documento eletrônico e impresso**. São Paulo: SIBi – USP, 2004. FUNARO, V.M. de Oliveira Funaro [et.al]. (Cadernos de Estudos).

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

_____. **Crônica de um desastre anunciado**.

Disponível em: < Site: <http://www.simpro-rs.org.br/extra/out01/artigo1.asp>> . Acesso em: 27 jul. 2006.

VELOSO, Caetano; GIL, Gilberto. **Haiti**. In: VELOSO, Caetano. **Fina Estampa: ao vivo**. São Paulo: Polygran, 1995. 1 CD. Faixa 5.

VIEIRA, Noemia Ramos. **O conhecimento geográfico veiculado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia e o espaço agrário brasileiro: reflexões para uma Geografia Crítica em sala de aula**. Revista NERA, Presidente Prudente, Ano 7, n.º. 04, p. 29-41, jan.- jun. 2004.

VISENTINI, José Willian. [org.] **Geografia e ensino: textos críticos**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 1989.

_____. [org.] **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2004.