

O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL: AS PRESCRIÇÕES OFICIAIS EM TEMPOS NEOLIBERAIS

Geography education in Brazil: official prescriptions in neoliberal times

Genylton Odilon Rêgo da Rocha

Pós-Doutorado pelo Institut National de Recherche Pédagogique da França. Doutor em Geografia pela USP.
Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA.

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Belém – PA – Brasil

Endereço:

Av. Augusto Corrêa, 01
Guamá – Belém – PR
CEP: 66075-110

E-mail:

genylton@gmail.br

Artigo recebido em 06/05/2010.
Aprovado em 07/05/2010.

RESUMO

A partir da segunda metade da década de noventa do século passado, uma nova política de estado, destinada a promover a reforma da educação brasileira, foi sendo implementada. Fazendo parte desta política maior, e recebendo especial destaque, novas determinações oficiais foram impostas para o currículo prescrito para a educação básica, incluindo-se aquelas destinadas ao ensino de Geografia para este nível educacional. As análises por mim realizadas, resultantes de um estudo de caráter qualitativo realizado por intermédio dos aportes metodológicos das pesquisas bibliográfica e documental, levaram-me a concluir que o currículo prescrito pelo governo brasileiro para o ensino de Geografia, presente nos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais, resulta da necessidade de fazer com que a escola e essa disciplina venham a atender às novas demandas postas pelo capitalismo. Busco demonstrar que neste momento em que as ideias neoliberais promovem uma colonização da educação e do currículo, as geografias escolares de fundamentação positivista ou dialética que se fazem presentes nas salas de aula tornaram-se entrave para o cumprimento do novo papel que se espera da escola. Para lhes contrapor, uma nova geografia escolar de fundamentação fenomenológica e construtivista foi selecionada pelo estado para ser veiculada no interior das escolas.

PALAVRAS CHAVES: Currículo. Políticas Curriculares. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino de Geografia. Neoliberalismo.

ABSTRACT

In the mid nineteen nineties, a State policy was passed aimed at promoting a reform in Brazilian education. Among the various lines developed by the new law, special attention was given to the basic school curriculum, and in particular, the teaching of Geography at this level of education. My analyses, resulting from a qualitative study using bibliography and document surveys, led me to conclude that the curriculum prescribed by the Brazilian government for the teaching of geography, as embodied in the 'National Curricular Parameters', is a response to the need for the school, and this discipline, to adapt to the new demands imposed by capitalism. This work seeks to demonstrate that at this time, when neoliberal ideas are causing a colonization of the education and of the curriculum, traditional concepts of school geography, be they positivistic or dialectical, have become an obstacle to the new role attributed to schools. To counteract them, a new school geography, with a phenomenological and constructivist basis, was chosen by the State for promotion in schools.

KEY WORDS: Curriculum. Curriculum Policies. Geography Teaching. National Curricular Parameters. Neoliberalism.

INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas, governos de diferentes países empenharam-se em promover reformas educacionais, através das quais profundas intervenções foram realizadas nos currículos escolares. Percebe-se, sem grande esforço, que estas reformas se vinculam ao projeto neoliberal, que tem fortalecido neste mesmo período. É objetivando dar um novo ordenamento ao currículo, fazendo-o servir aos interesses deste projeto, que se quer hegemônico, que organismos internacionais, a exemplo do FMI, Banco Mundial, PNUD, UNESCO, etc., vêm impondo aos governos nacionais a implementação de novas políticas curriculares em seus sistemas educacionais.

Tais políticas curriculares fazem parte de um processo mais amplo de reformas no mundo da educação. Essas reformas inserem-se em um processo cujas características permitem afirmar estar ocorrendo uma colonização da educação e, mais especificamente, do currículo, pelos imperativos da economia. Esse processo de colonização tem sido responsável pela submissão da educação, do currículo e, em consequência, de todo o sistema de ensino às regras do mercado.

A reforma educacional que vem sendo realizada no Brasil, e mais especificamente a reforma curricular, que através dela vem sendo levada a cabo, inserem-se neste processo. A implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como de Parâmetros Curriculares também nacionais, derivam das agendas acordadas pelo governo brasileiro junto a organismos internacionais, através das quais o Estado compromete-se promover um novo ordenamento para o conhecimento que se quer produzido/ensinado nas escolas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia para o Ensino Fundamental e Médio materializam esta intenção. Devido ao caráter prescritivo destes documentos, afirmo que eles tornam explícitos o saber geográfico que o Estado brasileiro quer impor às escolas, aos(as) professores(as) e aos(as) alunos(as). Eles materializam uma nova geografia dos(as) professores(as), que deve ser impregnada através das salas de aula. Esta ideia será melhor desenvolvida nos tópicos a seguir.

O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

A política de implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil iniciou-se em 1995. Em novembro daquele ano o Ministério da Educação e dos Desportos lançou a versão preliminar do documento introdutório aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. No mês seguinte, foi enviada para pareceristas uma versão preliminar do documento,

denominado de Parâmetros Curriculares Nacionais, para a área de conhecimentos históricos e geográficos. A ideia original do Ministério era que a Geografia e a História compusessem uma única área de conhecimento.

Em setembro de 1996, o MEC enviou para o Conselho Nacional de Educação os PCNs, para serem apreciados por aquele Colegiado. Entretanto, como foi mencionado, não constou entre os volumes encaminhados o referente à área de conhecimentos históricos e geográficos. Soube-se, informalmente, que uma versão definitiva foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação em fevereiro de 1997. Nesse terceiro e último documento foi feito por seus(suas) elaboradores(as) um desmembramento, passando a existir um documento específico para cada uma das duas áreas de conhecimento. Ainda segundo Neves (1997), esse documento final foi enviado para o CNE sem ter passado pelas mãos de nenhum(a) parecerista, tendo sido publicado em versão final no ano de 1997, quando foi distribuído como parte integrante da “Caixa de PCN” enviada pelo MEC para professores(as), escolas e órgãos gestores de sistemas de ensino.

No que diz respeito aos Parâmetros Curriculares Nacionais para os dois últimos ciclos do Ensino Fundamental, somente em 1998, após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para esse nível de ensino, é que os mesmos foram enviados para o Conselho Nacional de Educação manifestar-se. Para os Parâmetros Curriculares destinados ao terceiro e quarto ciclos da Educação Fundamental, o MEC elaborou um documento introdutório, em que toda a lógica dos parâmetros é apresentada; um documento denominado Temas Transversais, no qual é feita a apresentação dos mesmos e pormenorizados os temas prescritos para esses ciclos, quais sejam: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo; e documentos específicos para cada uma das seguintes áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira.

O ciclo de prescrição dos parâmetros concluiu-se em 1999, quando veio a público a versão final dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio. Estes, diferentes dos anteriores, apresentam-se em documento único, bastante sintético, porém dotado de uma grande objetividade. O documento único está dividido em quatro partes. Na primeira, são apresentadas as bases legais dos parâmetros curriculares para o Ensino Médio. As três outras partes apresentam os parâmetros para as áreas de conhecimento que compõem o Ensino Médio brasileiro. Foram anexados ao documento três textos legais que dão normas ao Ensino Médio brasileiro: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Parecer 15/98 da CEB/CNE e as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, expressas na Resolução CEB/CNE nº 03, de 26 de junho de 1998.

Como neste artigo minha intenção central é apresentar o que venho aqui denominando de nova geografia dos(as) professores(as) prescrita pelo Estado brasileiro, termo por mim utilizado para identificar a nova geografia escolar oficial presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, passo, a seguir, a discorrer sobre o que o MEC prescreve como saber geográfico a ser ensinado nas escolas brasileiras.

AS RECOMENDAÇÕES OFICIAIS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO PRIMEIRO E SEGUNDO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os saberes escolares foram organizados por áreas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Essa opção se justifica, segundo os(as) elaboradores(as) desses documentos, pelo fato de que a tradicional organização por disciplinas, de tratamento lógico e formal, distancia-se das possibilidades de aprendizagens dos(as) alunos(as) frequentadores do Ensino Fundamental.

Uma das áreas selecionadas para compor o novo currículo pelos PCNs expressos foi a Geografia.

A Geografia, na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem um tratamento específico como área, uma vez que oferece instrumentos essenciais para a compreensão e intervenção na realidade social. Por meio dela podemos compreender como diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço, as singularidades do lugar em que vivemos, o que o diferencia e o aproxima de outros lugares e, assim, adquirirmos uma consciência maior dos vínculos afetivos e de identidade que estabelecemos com ele. Também podemos conhecer as múltiplas relações de um lugar com outros lugares, distantes no tempo e no espaço, e perceber as marcas do passado no presente. (BRASIL, 1997b, p. 99).

A intenção de se inserir a Geografia como uma das áreas componentes desse nível de escolarização visou à ampliação das capacidades dos(as) alunos(as) do Ensino Fundamental, de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos.

Chamo a atenção para o fato de que, não obstante a nova denominação, permanece a Geografia sendo tratada como uma disciplina. O fato de ser sugerido um tratamento multidisciplinar quando do ensino dos conteúdos cognitivos, procedimentais ou atitudinais, não faz com que necessariamente ocorra um agrupamento de conhecimentos produzidos por áreas afins. Ao se ler os PCN destinados aos conhecimentos geográficos, percebe-se que os mesmos tratam exclusivamente dos saberes produzidos pela ciência geográfica, saberes estes que nos PCNs foram, evidentemente, submetidos a um processo de transposição didática.

O texto segue apresentando as correntes do pensamento geográfico, buscando identificar as influências destas no ensino praticado no interior das escolas. É nesse sentido que são apresentadas tanto as concepções tradicionais, como a geografia marxista. Sobre as mesmas, concluem os(as) elaboradores(as):

Tanto a Geografia Tradicional quanto a Geografia Marxista ortodoxa negligenciaram a relação do homem e da sociedade com a natureza em sua dimensão sensível de percepção do mundo: o cientificismo positivista da Geografia Tradicional, por negar ao homem a possibilidade de um conhecimento que passasse pela subjetividade do imaginário; o marxismo ortodoxo, por tachar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza. (BRASIL, 1997b, p. 105).

Se falharam a geografia tradicional e a geografia marxista em sua tarefa de desvelar a realidade, os(as) elaboradores(as) apontam os novos horizontes que a ciência vem apresentando no processo de elaboração do saber geográfico. Ressaltam o surgimento de abordagens que têm considerado as dimensões subjetivas, e por isto mesmo singulares, que os homens e as mulheres em sociedade estabelecem com a natureza.

Essas dimensões são socialmente elaboradas – fruto das experiências individuais marcadas pela cultura na qual se encontram inseridas – e resultam em diferentes percepções do espaço geográfico e sua construção... Uma geografia que não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautada exclusivamente na interpretação política e econômica do mundo; que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidas na constituição de um espaço: o espaço geográfico. (BRASIL, 1997b, p. 106).

A partir dessa tomada de posição em relação à corrente do pensamento geográfico recomendável para influenciar o ensino dessa área de conhecimento na educação fundamental, é apresentado o conhecimento que sob esse rótulo deve ser ensinado nas escolas.

Antes, entretanto, é chamada a atenção para o fato de que o ensino de Geografia não deve apenas levar os(as) alunos(as) a compreenderem as relações socioculturais e o funcionamento da natureza aos quais historicamente pertence. Para além disso, devem eles(as) também desenvolver e saber utilizar o conhecimento geográfico como uma forma singular de pensar sobre a realidade. Nesse sentido, faz-se necessário que os(as) professores(as) criem situações em que adquiram conhecimentos, dominem categorias, conceitos e procedimentos básicos com os quais a Geografia opera e constitui suas teorias e explicações.

Os documentos propõem uma abordagem relacional para o ensino de Geografia. Desta forma, ela está concebida como a área de conhecimento que estuda as relações entre o processo histórico que regula a formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza, por meio da leitura do espaço geográfico e da paisagem.

Ensina-se que, em função dessa abordagem relacional, a Geografia tem que trabalhar com diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenômenos sociais, culturais e naturais que são característicos de cada paisagem, para permitir uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição. Com este objetivo, a Geografia deve permitir que os(as) alunos(as) identifiquem e saibam relacionar aquilo que na paisagem representa as heranças das sucessivas relações no tempo entre a sociedade e a natureza.

Os(as) professores(as) não devem esquecer que, ao se fazer o estudo da paisagem, entendida como uma totalidade por ser uma síntese de múltiplos espaços e tempos, deve-se considerar tanto o espaço topológico – o espaço vivido e percebido – quanto o espaço produzido economicamente. Para os(as) elaboradores(as) do documento, pensar sobre essas noções de espaço pressupõe considerar a compreensão subjetiva da paisagem como lugar. A paisagem deve ser compreendida como algo que ganha significados para aqueles(as) que a vivem e a constroem.

Argumenta-se que, no processo de construção das representações de imagens do mundo e do espaço geográfico, um fator de forte influência são as percepções que os indivíduos, grupos ou sociedades têm dos lugares nos quais se encontram e as relações singulares que com eles estabelecem. Como é afirmado no documento, as percepções, as vivências e a memória dos indivíduos e dos grupos sociais são, portanto, elementos importantes na constituição do saber geográfico.

Os(as) elaboradores(as) recomendam que, em função da faixa etária dos(as) alunos(as) ao momento de escolarização vivida por eles(as), bem como das capacidades que se espera que eles(as) desenvolvam, deve ser trabalhada a categoria espaço geográfico como objeto central de estudo. Por outro lado, as categorias paisagem, território e lugar devem também ser priorizadas, sobretudo nos dois primeiros ciclos, etapa em que tais categorias se mostram mais acessíveis aos(as) alunos(as), por conta das características cognitivas e afetivas que lhes são peculiares.

No que diz respeito à categoria território, uma preocupação central dos(as) professores(as) deve ser com o entendimento dos(as) alunos(as) de que os limites territoriais são variáveis e dependem do fenômeno geográfico considerado. Para se apreender o significado real de território, é necessário que os(as) alunos(as) entendam a complexidade da convivência em um mesmo espaço, nem sempre harmônica, da diversidade de tendências, ideias, crenças, sistemas de pensamento e tradições de diferentes povos e etnias. Por fim, a compreensão do significado de território exige que se reconheça que, apesar de uma convivência comum, múltiplas identidades coexistem e, por vezes, influenciam-se reciprocamente, definindo e redefinindo aquilo que poderia ser chamado de uma identidade nacional (BRASIL, 1997b).

Outra categoria fundamental para o estudo da Geografia é a paisagem. Segundo o documento, esta é definida como sendo uma unidade visível, que possui uma identidade visual caracterizada por fatores de ordem social, cultural e natural, contendo espaços e tempos distintos: o passado e o presente. Exemplificando, os(as) autores(as) ensinam que:

(...) quando se fala da paisagem de uma cidade, dela fazem parte seu relevo, a orientação dos rios e córregos da região, sobre os quais se implantaram suas vias expressas, o conjunto de construções humanas, a distribuição da população que nela vive, o registro das tensões, sucessos e fracassos da história dos indivíduos e grupos que nela se encontram. É nela que estão expressas as marcas da história de uma sociedade, fazendo, assim, da paisagem uma soma de tempos desiguais, uma combinação de espaços geográficos. (BRASIL, 1997b, p. 112).

O lugar é também considerado uma das principais categorias geográficas. O documento explica que o fato de alguém pertencer a um território e à sua paisagem significa fazer deles o seu lugar de vivência, criando uma identidade com eles. Desta forma, o documento procura ensinar que a categoria lugar traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos mais afetivos e subjetivos que necessariamente racionais e objetivos. Como explica o documento, “o lugar é onde estão as referências pessoais e o sistema de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem e o espaço geográfico.” (BRASIL, 1997b, p. 112).

O ENSINO DE GEOGRAFIA NO TERCEIRO E QUARTO CICLOS DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

Dos três documentos voltados para a organização do ensino de Geografia, o referente ao terceiro e quarto ciclos apresenta-se melhor estruturado e mais detalhado no que diz respeito às pretensões do Estado para com essa disciplina escolar. Uma das preocupações de seus(suas) elaboradores(as) foi tornar mais explícita a proposta de ensino de Geografia para a Educação Fundamental, bem como sanar as confusões teóricas que abundaram no documento destinado aos dois primeiros ciclos desse grau de ensino.

Já na apresentação, buscou-se justificar a presença dessa área no currículo da escola de Ensino Fundamental.

A Geografia, na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem um tratamento específico como área, uma vez que oferece instrumentos essenciais para a compreensão e intervenção na realidade social. Por meio dela podemos compreender como diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço, as singularidades do lugar em que vivemos, o que o diferencia e o aproxima de outros lugares e, assim, adquirir uma consciência maior dos vínculos afetivos e de identidade que estabelecemos com ele. (BRASIL, 1998b, p. 15).

Após a apresentação do documento, seguem-se as duas partes que o constituem. Na primeira, é feita uma contextualização geral da área, sendo destacados objetivos, conceitos básicos, procedimentos, atitudes e critérios de avaliação que devem orientar o ensino e a aprendizagem dessa disciplina. No que diz respeito à segunda parte, os(as) elaboradores(as) detalham como deve ser o trabalho com essa área no terceiro e quarto ciclos, sendo esmiuçados os procedimentos pedagógicos e apresentadas sugestões para a organização do trabalho escolar tanto do ponto de vista metodológico quanto didático.

A leitura da primeira parte do documento permite-me perceber que houve uma tentativa de corrigir falhas apresentadas no documento da área de Geografia destinado aos dois primeiros ciclos. Já na própria contextualização histórica, os(as) elaboradores(as) procuraram distinguir a trajetória da Geografia como ciência e como disciplina escolar, superando as informações erradas contidas no outro documento.

Percebe-se ao longo de toda esta primeira parte que a categoria lugar assume papel de destaque na concepção de Geografia tornada matriz no documento. Assim, é dito que o lugar foi recuperado pela nova Geografia, com uma nova dimensão. Este deixou de ser simplesmente o espaço em que ocorrem interações entre o homem e a natureza, passando a incorporar as representações simbólicas tão importantes quanto a materialidade no processo de sua produção. O documento frisa que:

(...) após um período de abandono verificado no uso do conceito de lugar, existe novamente uma preocupação em recuperá-lo no interior de uma nova Geografia que trabalha esse conceito enriquecido pelas posições teóricas humanistas. No atual momento em que se discute a globalização, dialeticamente ressurgem o interesse de desvendar a possibilidade das resistências que nascem no interior de certos espaços, evidenciando que as regiões, como conjunto de lugares que interagem solidariamente na busca de uma autonomia e identidade. (BRASIL, 1998b, p. 20).

A ênfase que é dada à categoria lugar e, mais especificamente, à concepção de lugar que está sendo legitimada nos documentos só é entendida se analisarmos a concepção de Geografia que o Estado está tornando oficial nos currículos escolares.

Assim como nos parâmetros curriculares para os primeiros ciclos, nesses é feita uma análise dos paradigmas geográficos e da influência que os mesmos tiveram sobre o ensino dessa disciplina nas escolas. Tanto a chamada geografia tradicional quanto a geografia marxista nos são apresentadas como limitadas – e de uma forma meio velada são consideradas superadas –, apesar de serem reconhecidas as contribuições que ambas trouxeram para o avanço do saber geográfico e do seu ensino.

No que diz respeito à geografia tradicional, o documento lembra que essa tendência se traduziu em sala de aula como um estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas, além de ser realizado de forma dissociada dos sentimentos dos homens e mulheres pelo espaço. Esta inclinação, segundo o documento, foi superada em função dos questionamentos tornados acentuados no período pós-guerra, quando, dentre outros fatores, a “... visão ingênua de um mundo onde os fatos aconteciam naturalmente, desprovidos de ideologias e de intencionalidades, passou a ser questionada” (BRASIL, 1998b, p. 21).

Em relação à geografia marxista, que o documento caracteriza como sendo a tendência que procurou estudar a sociedade a partir das relações de trabalho e da apropriação que esta faz da natureza, é dito que seu pecado foi superdimensionar o papel das determinações econômicas na compreensão dos fenômenos. Essa característica tornou-se especialmente agravante no ambiente escolar, em função sobretudo do descompasso entre o nível de complexidade que esta discussão apresenta e as características cognitivas dos(as) alunos(as) que frequentam o Ensino Fundamental.

Diferente do documento para os primeiros ciclos, nesse os(as) elaboradores(as) abrandaram as críticas à geografia marxista. São reconhecidas as contribuições que a mesma trouxe para o

ensino, sobretudo no que diz respeito ao uso de categorias, tais como relações sociais de produção; modos de produção; meios de produção; forças produtivas e formação social, que, conforme é afirmado, contribuem para que o(a) aluno(a) compreenda como se dá sua inserção na sociedade. No documento é considerado, por outro lado, inadmissível o fato de se querer explicar aos(as) alunos(as) que seu cotidiano está circunscrito exclusivamente pelas determinações econômicas compreendidas pelo modo de produção.

No documento é ensinado que as pessoas não só têm a liberdade de dar significados diferentes para as coisas, como também que em seus cotidianos elas convivem com estes significados, afinal de contas os espaços vividos e suas paisagens, além de representar uma dimensão concreta e material do mundo, estão impregnados de significados que são oriundos da percepção que se tem desses espaços. Desta forma, devemos lembrar que os(as) alunos(as) convivem de forma imediata com essas representações e significados, frutos do imaginário social.

Para além da dimensão concreta e material que foi explorada ao extremo pela geografia marxista, no documento se defende que seja feita no nível fundamental de ensino uma abordagem de Geografia que considere as dimensões subjetivas e singulares dos homens e mulheres em sociedade. Um ensino de Geografia que rompa tanto com o positivismo quanto com o marxismo ortodoxo.

Uma Geografia que não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautada exclusivamente pela explicação política e econômica do mundo; que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidas na constituição dos lugares e territórios. Enfim, buscar explicar para compreender.

Essa tendência conceitual é que se procurou assinalar ao definir o corpo de conteúdos que a Geografia deve abordar no ensino fundamental. (BRASIL, 1998b, p. 24).

Tendo sido claramente exposta a concepção de Geografia que deve perpassar o ensino dessa ciência nas escolas, os(as) elaboradores(as) apresentam as categorias da Geografia que devem ser trabalhadas ao longo do Ensino Fundamental. O espaço é eleito como objeto central de estudo e as categorias “território”, “região”, “paisagem” e “lugar” deverão ser abordadas como desdobramento do objeto central.

Das categorias mencionadas, a categoria “região” foi a única a não constar no volume referente aos primeiros ciclos. Apesar de mencionada no documento referente aos ciclos finais do Ensino Fundamental, nada sobre a mesma é dito.

A GEOGRAFIA QUE DEVE SER PRATICADA NO ENSINO MÉDIO

A base nacional comum do Ensino Médio foi organizada pelo Conselho Nacional de Educação em áreas de conhecimentos. Segundo os PCNs, para esse nível de ensino, a organização curricular em três áreas de conhecimentos (Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias) deveu-se ao esforço de traduzir as habilidades e as competências, valorizadas pela LDB, para o fazer pedagógico. Dessa forma, essa organização surge como um direcionamento para as propostas pedagógicas a serem formuladas pelas escolas que deverão, em cumprimento à própria LDB, assegurar um currículo assentado nos princípios axiológicos e pedagógicos orientadores da atual concepção de educação tornada oficial no Brasil.

Nessa nova organização curricular, a Geografia aparece como parte integrante da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, não obstante ser considerada como estando a “... meio caminho entre as Ciências Humanas e as Naturais...” (BRASIL, 1999, p. 282).

A exemplo dos documentos referentes ao ensino de Geografia no nível fundamental, nesse as críticas à geografia crítica voltam a ser feitas. Os(as) seus(as) autores(as) primeiramente acusam a denominada “renovação geográfica” de ter permanecido durante longo tempo restrita às hostes de alguns grupos, sutilmente induzindo os(as) leitores(as) a acreditar que tal fato foi proposital, elitista. Amenizando um pouco a crítica, eles(as) lembram que essa renovação sofreu a resistência da tendência neoclássica, o que fez com que houvesse um retardamento da chegada dessa renovação no Ensino Fundamental e Médio. Essa análise, a meu ver, é no mínimo ingênua,

pois se é verdade que as transformações epistêmico-didáticas sofridas por uma disciplina dependem dos conflitos existentes entre grupos disciplinares, não menor é a influência que o poder político constituído exerce a partir das esferas extraescolares. No Brasil, durante o período das ditaduras militares, para sermos coevos às resistências que se manifestaram em relação à geografia crítica e, mesmo agora, em pleno Estado de Direito, forte têm sido as pressões externas à escola para que esta legitime uma dada concepção de mundo, de ciência e de Geografia.

Contrapondo-se às geografias ensinadas em nossas escolas, no documento é evidenciada a necessidade de superação tanto da visão apoiada na descrição e memorização da “Terra e do Homem” quanto do modelo doutrinário de “denúncia”. Indica-se que se faz necessário “... pensar o espaço enquanto uma totalidade na qual se passam todas as relações cotidianas e se estabelecem as redes sociais nas referidas escalas.” (BRASIL, 1999, p. 310).

Ressalta-se para o fato de que a Geografia precisa desconstruir a ideia amplamente aceita e difundida da Terra como espaço absoluto, substituindo-a pela como de espaço relacional. O espaço geográfico é destacado como sendo o objeto dos estudos dessa disciplina nas salas de aula, e este é apresentado a partir da definição dada pelo geógrafo Milton Santos, assim sintetizada pelos(as) autores dos PCNs:

(...) é o conjunto indissociável de sistemas de objetos (redes técnicas, prédios, ruas) e de sistemas de ações (organização do trabalho, produção, circulação, consumo de mercadorias, relações familiares e cotidianas) que procura revelar as práticas sociais dos diferentes grupos que nele produzem, lutam, sonham, vivem e fazem a vida caminhar. (BRASIL, 1999, p. 310).

A Geografia é apresentada pelos(as) autores(as) como a ciência do presente, posto ser inspirada na realidade contemporânea. Explicam eles(as) que o objetivo de se ensinar essa disciplina a partir dessa concepção é contribuir para o entendimento do mundo atual, da forma como os lugares são apropriados pelos homens. Explicam, ainda, que essa compreensão faz-se necessária para que os(as) alunos(as) percebam que é com a organização do espaço pelos homens e pelas mulheres que adquirem sentido os arranjos econômicos e os valores sociais e culturais construídos historicamente.

Partindo-se do pressuposto que o Ensino Médio não é meramente uma continuação do Ensino Fundamental, sendo em verdade um período de escolarização em que ocorre a ampliação das possibilidades de aquisição de um conhecimento estruturado, indica-se a necessidade de neste nível de escolarização ser proporcionada aos(as) alunos(as) a aquisição de competências que permitam a análise do real, revelando-lhes as causas e os efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade (BRASIL, 1999).

Nesse sentido, cabe à Geografia contribuir para essa formação, possibilitando ao(a) aluno(a):

- dirigir o seu olhar para os fenômenos ligados ao espaço, reconhecendo-os não apenas a partir da dicotomia sociedade-natureza, mas tomando-os como produto das relações que orientam seu cotidiano, definem seu “*locus* espacial” e o interligam a outros conjuntos espaciais;
- reconhecer as contradições e os conflitos econômicos, sociais e culturais, o que permite comparar e avaliar qualidade de vida, hábitos, formas de utilização e/ou exploração de recursos e pessoas, em busca do respeito às diferenças e de uma organização social mais equânime;
- tornar-se sujeito do processo ensino-aprendizagem para se descobrir, convivendo em escala local, regional, nacional e global. A autonomia que a identidade do cidadão confere é necessária para expressar sua responsabilidade com o seu “lugar-mundo”, pela sua identidade territorial.

Em relação a esta última competência, esclarece-se que os(as) alunos(as), ao se identificarem com o espaço de sua vida cotidiana, poderão estabelecer comparações, assim como perceber os impasses, as contradições e os desafios do nível local global.

Uma das preocupações dos autores desse documento foi a de definir o corpo conceitual e metodológico que deve ser seguido pelos(as) professores de Geografia que atuam no Ensino Médio. Para compor esse corpo, foram eleitos os conceitos de paisagem, lugar, território, territorialidade, escala, globalização, técnica e redes, como sendo fundamentais para que os(as) alunos(as) consigam alcançar as competências mencionadas.

A paisagem é no documento entendida como uma unidade visível do arranjo espacial que está ao alcance da visão. Ela é percebida pelos sentidos e chega até os sujeitos de maneira formal ou

informal, ou seja, a percebemos de modo seletivo e organizado ou a apreendemos a partir do senso comum. Ela tem um caráter social, posto ser formada de movimentos impostos pelos sujeitos, por meio do trabalho, da cultura e da emoção. Por fim, através da paisagem, podemos perceber em maior ou menor grau a complexidade da vida social.

No que diz respeito ao conceito de lugar, este é considerado como a porção do espaço que é apropriado para a vida, ele é o vivido, reconhecido e cria identidade. Guarda, por isto mesmo, o movimento da vida. Possui identidade técnica, comunicacional, informacional e normativa. Ele é "... a base da reprodução da vida, da tríade cidadão-identidade-lugar, da reflexão sobre o cotidiano, onde o banal e o familiar revelam as transformações do mundo e servem de referência para identificá-las e explicá-las." (BRASIL, 1999, p. 312-313). O lugar é apresentado, ainda, como *locus* da cidadania, em que a relação sujeito-objeto torna-se translúcida, sendo também no lugar onde ocorrem as relações de consensos e conflitos, dominação e resistência.

Território é conceituado como um espaço definido e delimitado não por caracterização natural ou econômica, mas por divisão social. A compreensão do território pressupõe compreender as relações de poder que o engendra. Por outro lado, o conceito de territorialidade diz respeito às relações entre os agentes sociais, políticos e econômicos, que interferem na gestão do espaço geográfico. A territorialidade "... refere-se aos projetos e práticas desses agentes, numa dimensão concreta, funcional, simbólica, afetiva, e manifesta-se em escalas desde as mais simples às mais complexas." (BRASIL, 1999, p. 313).

O conceito de escala é apresentado em duas acepções: a primeira é a cartográfica, em que a escala apresenta-se como recurso apoiado fundamentalmente na Matemática, servindo para a produção/compreensão do mapa como instrumento de representação espacial; a segunda, de caráter geográfico, é sinônimo de escala de análise, sendo utilizada quando se faz necessário enfrentar e tentar responder os problemas referentes à distribuição espacial de um dado fenômeno.

(...) a escala é uma estratégia de apreensão da realidade. Portanto, é importante compreendê-la não apenas como problema dimensional, mas também fenomenal, na medida em que ela é um instrumento conceitual prioritário para a compreensão da articulação dos fenômenos. (BRASIL, 1999, p. 314).

Em relação aos três últimos conceitos apresentados como fundamentais para que os(as) alunos adquirissem as competências que o ensino de Geografia deve proporcionar, é importante frisar que os mesmos não são apresentados no documento em análise. O documento não apresenta, por exemplo, nenhum conceito de globalização, não obstante afirmar que no Ensino Médio o conceito de globalização assume importância fundamental para se ensinar Geografia. Os(as) autores(as) limitam-se a afirmar que este precisa ser apresentado como resultante da implementação de novas tecnologias de comunicação e informação.

O mesmo problema é percebido em relação ao conceito de redes. Este também não é apresentado pelos(as) autores(as), que se limitam a afirmar que as redes técnicas permitem a circulação de ideias, mensagens, pessoas e mercadorias em um ritmo acelerado, criando interconexões entre os lugares em tempo real.

Por fim, em relação ao conceito de técnica, apenas se afirma que é importante a compreensão do papel das inovações tecnológicas na esfera da produção de bens e serviços, e que elas engendram novas formas de organização social no trabalho e no consumo. Ressalta-se, também, que a revolução tecnológica permitiu que novas formas de apropriação da natureza fossem engendradas, bem como é afirmado que o domínio técnico constitui um instrumento de poder, que diretamente afeta os grupos sociais.

A CONCEPÇÃO DE GEOGRAFIA QUE SE QUER ENSINADA ATRAVÉS DAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Para os(as) que elaboraram a nova geografia dos(as) professores(as), não é nem a geografia de cunho positivista, nem mesmo a geografia marxista que devem fundamentar a geografia a ser veiculada nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Ambas, alegam eles(as), apesar de suas contribuições, tornaram-se insuficientes para a compreensão de um mundo cada vez mais complexo.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o processo educacional neste atual momento histórico demanda por uma geografia:

(...) não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautada exclusivamente pela explicação política e econômica do mundo; que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidas na constituição dos lugares e territórios. (BRASIL, 1998b, p. 24).

Malgrado as confusões teóricas que perpassam todo o texto presente nos Parâmetros de Geografia, resultante – para não ser ofensivo – de um explícito ecletismo na forma de compreender esta ciência por parte de quem elaborou os documentos, é clara a intenção do Estado em oficializar uma geografia de fundamentação fenomenológica e construtivista nas salas de aulas, como podemos concluir se analisarmos as prescrições feitas para esta disciplina no contexto da política curricular oficial em implementação no Brasil.

Foi através do diálogo que começou a ser travado entre a Psicologia e a Geografia que começaram a surgir estudos sobre fenômenos geográficos tendo por fundamentos a fenomenologia. Autores(as) como Tuan (1980), Capel & Urteaga (1984), Santos (1986) e Lencione (1999) procuraram demonstrar esta influência em trabalhos realizados por geógrafos(as) a partir da década de 60 do século passado.

Santos (1986) foi um dos autores brasileiros que analisou as chamadas geografias da percepção e do comportamento. Afirma ele que as interpretações geográficas, realizadas por essas abordagens, partem do princípio de que cada indivíduo tem uma maneira específica de apreender o espaço, assim como de avaliá-lo.

Os estudos realizados com base nas geografias da percepção e do comportamento passaram a defender a necessidade de se conhecer a mente dos homens e das mulheres, a fim de que seja possível conhecer o comportamento dos(as) mesmos(as) frente ao espaço. Daí a importância dada aos mapas mentais, assim como ao estudo das imagens e das percepções que homens e mulheres têm da cidade. A discussão sobre as representações, o imaginário e as fantasias dos homens e das mulheres passa efetivamente a interessar aos estudos geográficos, pois como afirmam Capel & Urteaga:

La mente del hombre, donde tiene lugar la percepción, la formación de la imagen y la decisión, se convierte también en un tema de investigación geográfica, ya que es el lugar donde se elaboran estas geografías personales mezcladas con fantasías que constituyen la última Terra Incognita que queda por descubrir. (1984, p. 43).

Há por parte da geografia da percepção, assim como pela do comportamento, uma preocupação com a elaboração de um enfoque globalizador e subjetivo da realidade. Para estas abordagens, o espaço, em decorrência de seu caráter abstrato, deixa de ser a referência central dos estudos geográficos, sendo substituído pelo espaço vivido, construto social resultante da percepção e das experiências dos indivíduos.

Desta forma, pode-se afirmar que para cada homem e cada mulher existe uma imagem diferente do espaço, apreendida a partir do que eles e elas percebem do mundo que os(as) rodeia, afinal, se a consciência é sempre a “consciência de alguma coisa” e o objeto é sempre o objeto-para-o-sujeito, o espaço só existe para a consciência do homem ou da mulher.

A análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia não nos deixa dúvidas de que é essa a concepção de Geografia que se quer ensinada nas escolas brasileiras. Ora, se é fenomenológica e psicologizante toda a fundamentação do novo currículo prescrito para as escolas brasileiras, não poderia ser diferente a concepção de Geografia escolar que o compõe e que através dele será ensinada. Não obstante a já denunciada confusão teórica (seria confusão teórica ou estratégia para facilitar a aceitação da “proposta” por parte do professorado que atua na educação básica?), o texto em vários momentos diz qual geografia o Estado quer ver ensinada. Assim, no documento específico para esta disciplina, é dito que:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Geografia fundamentam-se numa abordagem teórica e metodológica que procura contemplar os principais avanços que ocorreram no interior dessa disciplina. Entre eles, destacam-se as contribuições dadas pela fenomenologia no surgimento de novas correntes teóricas do pensamento geográfico, as quais se convencionou chamar de

Geografia Humanística e Geografia da Percepção. (...) essas novas 'geografias' permitem que os professores trabalhem as dimensões subjetivas do espaço geográfico e as representações simbólicas que os alunos fazem dele. (BRASIL, 1998a, p. 61).

Criticando esta geografia e as orientações para o seu ensino que constam nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Oliveira(2000) afirma que, na verdade, não obstante existir a tentativa de se difundir a ideia de que a geografia proposta está baseada na fenomenologia, o que se verifica é que os princípios fenomenológicos não estão lá presentes. Para Oliveira, suas análises dos PCNs lhe permitem afirmar que, no máximo, seus(suas) autores(as) conseguiram apresentar uma geografia baseada num "psicologismo desvairado".

Apesar de eu concordar que existem confusões teóricas ao longo dos documentos oficiais, penso que uma análise mais acurada dos Parâmetros Curriculares Nacionais acaba por demonstrar, de maneira clara, que há, deliberadamente, uma opção estatal pela organização e difusão de um conhecimento escolar, inclusive o geográfico, de base fenomenológica e psicologizante.

Se é verdade que os Parâmetros de Geografia apresentam no corpo de seu texto uma miscelânea teórica, constatação a que chegaram, dentre outros(as), Oliveira (1999), Spósito (1999) e Pontuschka (1999), também o é que eles desqualificam tanto a geografia positivista quanto a marxista e apontam a geografia de base fenomenológica como sendo a digna de ser ensinada em nossas salas de aula. Além do mais, não devemos perder de vista que nenhuma política curricular se apresenta como um todo coerente. Sabemos que muitas vezes elas nem sequer se apresentam como uma proposição explícita, além de ser muito comum os(as) seus(suas) elaboradores(as) traduzi-las em uma série de regulações desconectadas entre si e não raramente incoerentes.

Parece-me que a pergunta que precisamos estar nos fazendo é sobre o porquê do Estado prescrever, através de seu currículo oficial, uma geografia escolar sob essas bases, exatamente neste momento em que um projeto neoliberal demanda e orienta as reformas educacionais em curso no Brasil.

Não obstante ainda tentarem nos convencer do contrário, todo currículo, em vez de ser o resultado de um processo de seleção e organização do conhecimento realizado de forma inocente, sem intencionalidades, é, em verdade, fruto de um processo epistemológico em que cientistas, técnicos(as) e educadores(as), nada imparciais, selecionam conhecimentos considerados socialmente válidos e os transmitem através dos espaços escolares, lançando, para tal, mão de mecanismos que buscam naturalizar esta seleção, fazendo com que o mesmo seja aceito como o melhor, o mais ideal, o mais adequado, pronto e acabado para ser adotado pelos(as) professores(as) e demais educadores(as) responsáveis pelo desenvolvimento das práticas curriculares. Esta é a estratégia daqueles(as) que elaboraram os Parâmetros Curriculares Nacionais, como podemos perceber no discurso presente nestes documentos:

Embora, numa sociedade democrática, a igualdade política possa estar assegurada pelas instituições, sabe-se que para assegurar os princípios básicos de equidade é preciso garantir o acesso dos cidadãos ao conjunto dos bens públicos, dentre os quais insere-se o dos conhecimentos socialmente relevantes. (BRASIL, 1998a, p. 50).

A novidade, agora, é que este conhecimento socialmente relevante, prescrito no currículo oficial, é resultado de uma "simulação democrática", para utilizar o termo cunhado por Gentili (1998), a qual resulta dos mecanismos de "negociação" que o Estado neoliberal tem criado para dar legitimidade aos rumos assumidos por suas reformas.

Olhando por esse prisma, posso afirmar que há uma tentativa de nos fazer crer que a nova geografia dos(as) professores(as) prescrita nos Parâmetros Curriculares deriva de um consenso alcançado graças aos mecanismos de participação criados pelo Estado, quando do processo de elaboração de seu currículo oficial, como, por exemplo, os pareceres encomendados, as audiências públicas convocadas pelo Conselho Nacional de Educação, ou mesmo a reunião convocada pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, em Brasília, da qual participou a AGB e a ANPUH.

Com base nos ensinamentos de Apple (1982), sou levado a crer que o currículo oficial e a geografia nele prescrita são, portanto, o resultado de uma seleção intencional, cuja finalidade é a de produzir e reproduzir formas de consciência, os quais têm por finalidade manter o controle social, sem a necessidade dos(as) dominantes recorrerem a mecanismos declarados de dominação.

A nova geografia dos(as) professores(as) que se quer presente nas escolas, por ser fenomenológica e construtivista, contribui para a formação de cidadãos(ãs) que, segundo Oliveira (1999), só devem se enxergar como indivíduos(as), nunca como classe. A geografia presente nos PCN adota uma visão de sociedade que resulta da união de indivíduos(as), banindo de sala de aula a ideia de sociedade como união de classe social em luta.

A escola e o ensino de Geografia em particular assumem papel importante neste novo contexto, porque são peças fundamentais para a instauração do que Gentili (1995b) tem chamado de nova ordem cultural. A mudança cultural almejada pelos(as) neoliberais é a que objetiva instaurar um consenso e uma legitimidade em torno dos valores que são próprios ao mercado, à competitividade e ao lucro. Mais que isto, busca-se, como afirma Suárez (1995), a naturalização da ética do livre mercado que supõe a supressão da política. Busca-se, através desta profunda mudança cultural, apagar da memória coletiva o processo sempre conflitivo de construção da cidadania, do bem comum, da solidariedade, da igualdade e dos direitos sociais. Quer se fazer crer que se acabou a história, pois numa "sociedade do conhecimento", este tem a capacidade de eliminar as diferenças e as desigualdades, pondo fim, portanto, aos conflitos.

Desnudando as pretensões subjacentes a essas mudanças culturais, Suárez, de forma enfática, afirma:

Tenta-se destruir a imagem coletiva de uma sociedade de cidadãos que, em virtude de seus direitos, negocia e luta por seus interesses de grupo e pela democratização da vida econômica e social na arena política, em favor da imagem de uma sociedade sem cidadãos e de consumidores em competição. Ainda que a 'ética do consumo' prometa um universo de livre escolha (de escolhas racionais e autônomas) para os indivíduos-consumidores, ao desconsiderar e ocultar as desigualdades e assimetrias envolvidas nas relações de poder e ao apagar o quadro que regula a política, o que em realidade garante e impõe é a reprodução e a produção de sujeitos sociais com escassa autonomia na compreensão e intervenção críticas no mundo social. (1995, p. 263-264).

Para Silva (1995b), tal intento se deve ao fato de que a educação está envolvida na produção tanto da memória histórica, quanto na dos sujeitos sociais. Na opinião deste autor, o que está por trás desta necessidade de integrar a educação à lógica e ao domínio do capital é o fato de que a memória e a produção de identidades pessoais e sociais precisam estar sobre o controle do capital, maior interessado em manipulá-la e administrá-la de acordo com os objetivos do mercado.

Acredito que o indisfarçável interesse que os(as) defensores(as) do projeto neoliberal demonstram para com esta concepção de ensino de Geografia, que ora é tornada oficial por intermédio dos Parâmetros Curriculares, deve ser entendido como fruto da necessidade de se impor, para o conjunto da sociedade, as novas formas de sociabilização capitalista, cujas finalidades principais seriam facilitar o estabelecimento de um novo padrão de acumulação, bem como definir formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial.

Essas novas demandas, postas pelo ajuste neoliberal ao setor educacional como um todo e à geografia escolar em particular, não poderiam ser respondidas pelas concepções de geografia que se faziam presentes nas escolas. Eis a razão para os ataques lançados contra as geografias escolares baseadas no positivismo e no marxismo.

A nova geografia dos(as) professores(as) retirou da geografia da percepção e da geografia humanística a leitura que faz dos fenômenos geográficos. Por outro lado, e não por acaso, tirou do construtivismo os fundamentos para o seu ensino.

Como consequência deste processo e ainda pelo fato da geografia como componente curricular também contribuir para a produção de identidades pessoais e sociais é que seu ensino está sendo reordenado, redefinido, resignificado. A geografia de fundamentação marxista, sobretudo, está sendo extirpada das salas de aula. O homem e a mulher que ela quer formar não são o homem e a mulher que o projeto neoliberal quer ver formado(a).

Correto está Oliveira ao afirmar que:

Muitas são as passagens onde os autores dos Parâmetros procuraram registrar sua posição contrária a uma concepção dialética na geografia. Procurando assim revelar o outro lado de sua posição ideológica, qual seja aquele que defende uma geografia e uma educação voltadas para os valores

individuais e individualistas, contra uma posição de classe, baseada na consciência de classe e na necessidade de luta para transformar a desigual sociedade brasileira. (1999, p. 56-57).

Os Parâmetros Curriculares de Geografia precisam ser lidos como uma ação concreta do Estado neoliberal. É a compreensão deste fato que nos permite afirmar que o ensino desta disciplina, assim como todo o setor educacional, vem sendo objeto de uma forte intervenção marcada por dois objetivos principais:

De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das idéias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal. (SILVA, 1995a, p. 12).

O esforço que temos presenciado por parte dos(as) defensores(as) do neoliberalismo, em alterar o currículo, explicita não só o interesse em fazer com que a educação forme para o trabalho - condição fundamental neste contexto marcado pela extrema competitividade do mercado nacional e internacional -, como também o de utilizar a educação como instrumento difusor dos postulados neoliberais.

É neste contexto que se justifica a geografia dos(as) professores(as) que, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o governo brasileiro tornou oficial para as escolas brasileiras.

Referências

APPLE, M.W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

Associação dos Geógrafos Brasileiros; ANPUH – Associação Nacional de História. Crítica ao processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares. São Paulo: AGB/ANPUH, mimeo., 1996.

BRASIL. (1997a). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, 1993.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Conferência Nacional de Educação Para Todos (Anais). Brasília: MEC/SEF, 1994, 1254p.

_____. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: conhecimentos históricos e geográficos – versão preliminar/Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental - Documento Introdutório/Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia/Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética/Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997c.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Geografia/ Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEFM, 1999.

CAPEL, H. & URTEAGA, L. Las nuevas geografías. Barcelona: Salvat Editores, 1984.

CURY, C. R. J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. In: BARRETO, E. S. S. (Org.). Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras. 2. ed. Campinas: Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 2000.

GENTILI, P. O. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. & SILVA, T. T. Neoliberalismo, qualidade total e educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995a.

_____. Adeus à escola pública – a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: _____. (Org.) Pedagogia da exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995b.

_____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T.T. & GENTILI, P. (Orgs.) Escola S/A – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996a.

_____. Mentiras que parecem verdades: argumentos neoliberais sobre a crise educacional. Revista de Educação AEC. Brasília, ano 25, nº 100, jul/set, 1996b, p.75-98.

_____. A mecdonaldização da escola: a propósito de “Consumindo o outro”. In: COSTA, M.V. (Org.) Escola básica na virada do século – cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996c.

_____. A falsificação do consenso – simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

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

LENCIONE, S. **Região e Geografia**. São Paulo: EDUSP, 1999.

MACEDO, E. F. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais. **Revista de Educação AEC**, Brasília, ano 27, nº108, jul/set, 1998, p.73-89.

NEVES, J. Os bastidores dos pcn: o que eles nos dizem sobre a política educacional. In: **Caderno de textos nº 15** – Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as concepções de arte. João Pessoa, UFPB/CCHLA, 1997, p. 31-49.

OLIVEIRA, A. U. Educação e ensino de Geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, A.U. (Org.) Para onde vai o ensino de Geografia? 3. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In: CARLOS, A.F. & OLIVEIRA, A.. U. (Orgs.) Reformas no mundo da educação: Parâmetros Curriculares e Geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

PONTUSCHKA, N. N. Parâmetros curriculares nacionais: tensão entre o Estado e a escola. In: CARLOS, A. F. & OLIVEIRA, A.. U. (Orgs.) Reformas no mundo da educação: Parâmetros Curriculares e Geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

ROCHA, G. O. R. A nova Lei de diretrizes e bases da educação nacional e o ensino de Geografia. **Revista Ciência Geográfica**. Bauru: Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Bauru, ano VI, vol. II, nº 16, p.56-63, maio/ago, 2000.

SANTOS, M. **Por uma Geografia nova**. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

_____. **O espaço do cidadão**. 2. ed. São Paulo: Nobel, 1993.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. & SILVA, T. T. (Orgs.). Neoliberalismo, qualidade total e educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995a.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. (Org.) Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995b.

_____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T. T. & MOREIRA, A.. F. (Orgs.) Territórios contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995c.

SUÁREZ, D. O princípio educativo da nova direita – neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, P. (Org.) Pedagogia da exclusão - crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

TUAN, Y. Topofilia – um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.